

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

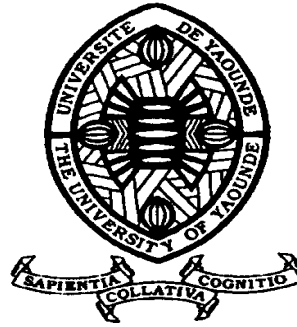
L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

EDUCATIVE

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD)

EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL

ENGINEERING

POST COORDINATE SCHOOL

FOR SOCIAL AND

EDUCATIONAL

SCIENCES

PRATIQUES DIDACTIQUES ET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Etude menée dans les écoles primaires publiques de
l'Arrondissement de Ngoumou

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'Obtention du Master
en Sciences de l'éducation

Par : ATEBA Mireille Béatrice
Licenciée en psychologie

Sous la direction de
Raymond MBEDE
Professeur Emérite des Universités

Année Académique : 2016



PREAMBULE

Le présent mémoire soutenu le 29 Juillet 2015 devant un jury composé d'un rapporteur, d'un examinateur et d'un président a connu beaucoup d'amendements qu'il faut à tout prix corriger. Partant du fond, c'est un travail à refaire : il faut le recadrer en partant de la problématique, des objectifs puis des résultats. En amendant le thème, il faut plutôt parler des « *pratiques didactiques et apprentissage de la lecture* ».

Le jury a estimé pour plus de quintessence que l'étudiant fasse son travail de recherche avec des groupes expérimentaux en utilisant les outils de l'information et de la communication à l'instar du Power Point. Par ailleurs, lorsqu'il est question de lecture, un pan de voile doit être soulevé au niveau des problèmes sociolinguistiques, de la phonologie corrective, des dominantes épistémologiques et praxéologiques. Discuter du « pourquoi » du changement des méthodes est aussi un point très important.

Au niveau de la forme, le problème du déséquilibre entre les chapitres a été posé ainsi que ceux de l'harmonisation des majuscules et de la mise des citations en italique.

Pour reprendre ce travail, le président du jury a conseillé au chercheur de lire entre autres « *La théorie de didactique de lecture* » et « *l'enseignement en détresse* ».

Compte-tenu du temps imparti, de la délicatesse du thème et de tous les paramètres à prendre en compte, l'étudiant-chercheur demande une proposition de concession pour peaufiner son travail.

DÉDICACE

À

Mon cher Mari

TCHOUNGUI KOA Joseph René

Professeur des ENIEG, Délégué Départemental de l'Education de Base de la Mefou & Akono

REMERCIEMENTS

La rédaction du présent travail est l'aboutissement d'un long processus au cours duquel nous avons bénéficié du soutien, de l'appui et de l'encadrement de plusieurs personnes. Qu'il nous soit permis ici de les remercier.

- Il convient d'abord d'exprimer ma profonde reconnaissance à mon directeur de mémoire le Professeur Raymond MBEDE, qui a accepté de diriger ce travail. Sa disponibilité scientifique a largement facilité le déroulement de la recherche.
- Ensuite, de remercier tous les enseignants qui ont contribué à ma formation.
- Notre affection va à l'endroit de nos enfants.
- Enfin, nous témoignons notre reconnaissance à nos ami(e)s Albertine Belise Nyassa, le Colonel Jean Baptiste Mbolo, Irène Ndoungmo, Caroline Djuiadjoung Nkouassi, Eric Elimbi, pour leur soutien et leurs implications aux différents moments clés de cette recherche.

SOMMAIRE

DEDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS	iv
SOMMAIRE	v
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES	xi
Résumé.....	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE:	4
CADRE THÉORIQUE DE L'ETUDE	4
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	5
1.1 Formulation et position du problème.....	5
1.2 Contexte de l'étude	7
1.3 Question de recherche	9
1.3.1 Question de recherche	9
1.3.2 Questions de recherche spécifiques	10
1.4 Objectifs de l'étude	10
1.4.1 Objectif général.....	10
1.4.2 Objectifs spécifiques	10
1.5 Délimitations.....	11
1.5.1 Délimitation thématique.....	11
1.5.2 Délimitation temporelle.....	11
1.5.3 Délimitation géographique.....	11
1.6 Intérêt de l'étude	12
1.6.1- Intérêt théorique	12
1.6.2- Intérêts Pédagogique et socioculturel	12
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE	14
2.1- Définition des concepts.....	14
2.1.1- Pratiques pédagogiques	14

2.1.2- L'apprentissage	15
2.1.3- Difficultés d'apprentissage	15
2.2- Revue de la littérature	16
2.2.1- La lecture : les objectifs et les notions apparentées	17
2.2.2- Les mécanismes d'apprentissage de la lecture selon Valdois (2003)	18
2.2.3- Troubles et difficultés d'apprentissage de la lecture.....	23
2.2.4- Des multiples origines des difficultés d'apprentissage de la lecture	25
2.2.5- La gestion de la classe ou l'organisation du travail	33
2.2.6- Le Matériel didactique	36
2.2.7- Importance du matériel didactique en lecture	36
2.2.8- Des méthodes d'enseignement/apprentissage de la lecture	38
2.2.8.1- La Méthode syllabique ou synthétique	39
2.2.8.2-La Méthode analytique ou globale	42
2.2.8.3- La Méthode Naturelle	44
2.2.8.4- Les Méthodes Mixtes	45
2.2.9 Quelques pistes pour faciliter la compréhension de la lecture	48
2.2.10.- L'importance de la lecture	49
2.2.11- La méthode édictée par le MINEDUB.....	50
2.3-Théories explicatives du sujet.....	51
2.3.1- Théorie associationniste ou connexionniste.....	51
2.3.2-La gestalt-théorie ou la psychologie de la forme	52
2.3.3- La théorie cognitiviste.....	54
2.3.4- La théorie du transfert des apprentissages	55
2.3.5- La théorie de l'organisation pédagogique.....	55
2.3.6- La théorie de l'innovation pédagogique	55
2.3.7- La théorie de la réalité.....	56
2.4- Formulation des hypothèses de recherche	56

2.4.1- L'hypothèse générale	57
2.4.2- Les hypothèses de recherche spécifiques.....	57
DEUXIÈME PARTIE :	59
CADRE METHODOLOGIQUE.....	59
CHAPITRE 3 :	60
PREPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUETE.....	60
3.1- Type et coût de recherche	60
3.2- Présentation du lieu de l'étude (l'arrondissement de Ngoumou).....	60
3.3- Population de l'étude	67
3.4- Technique d'échantillonnage et échantillon	71
3.4.1- Technique d'échantillonnage : Échantillonnage en grappes	71
3.4.2- Procédé d'échantillonnage et échantillon de l'étude.....	72
3.5- Instrument de collecte des données : le questionnaire	74
3.6- La pré-enquête	76
3.7- L'administration du questionnaire	76
3.8- Technique d'analyse des données	77
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RÉSULTATS ...	80
4.1- Présentation des résultats	80
4.2- Analyse inférentielle	101
4.2.1- Vérification de l'hypothèse de recherche 1 (HR ₁)	102
4.2.2- Vérification de l'hypothèse de recherche 2 (HR ₂).....	104
4.2.3- Vérification de l'hypothèse de recherche 3 (HR ₃).....	106
CHAPITRE 5 : DISCUSSIONS DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS	110
5.1- Discussion	110
5.1.1- Méthodologie d'enseignement/apprentissage et les difficultés d'apprentissage de la lecture.....	110
5.1.2- Organisation de la classe et difficultés d'apprentissage de la lecture	111

5.1.3- Utilisation du matériel didactique et les difficultés d'apprentissage de la lecture.....	113
5.2-Suggestions	114
5.2.1- Suggestions en lien avec les méthodes de la lecture.....	114
5.2.2- Suggestions en lien avec l'organisation du travail lors de l'enseignement de lecture.	115
5.2.3- Suggestions en lien avec la non utilisation du matériel didactique des enseignants ...	115
5.3- Limites de l'étude et pistes de réflexion	116
CONCLUSION GÉNÉRALE	117
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	119
ANNEXES	125

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 01 : Récapitulatif des hypothèses, variables, modalités, indicateurs et items correspondants	58
Tableau 02 : Répartition de la population d'étude	70
Tableau 03 : Répartition de l'échantillon de l'étude	74
Tableau 04: Répartition des enseignants suivant leur sexe	80
Tableau 05: Répartition des enseignants en fonction de la classe d'âge.....	81
Tableau 06: Répartition des enseignants suivant l'ancienneté dans l'établissement	84
Tableau 07: Répartition des enseignants en fonction du statut professionnel.....	85
Tableau 08: Répartition des enseignants en fonction de leur qualification professionnelle	84
Tableau 09: Répartition des enseignants selon le niveau enseigné	85
Tableau 10 : Répartition des enseignants suivant la progression de la méthode syllabique en fonction des écoles	86
Tableau 11 : Répartition des enseignants suivant leur utilisation de la méthode syllabique ...	88
Tableau 12 : Répartition des enseignants suivant leur niveau d'utilisation de la méthode globale.....	89
Tableau 13: Répartition des enseignants suivant l'appréciation de la méthode syllabique par rapport aux autres méthodes de lecture.....	90
Tableau 14: Répartition des enseignants selon le niveau de possession des livres de lecture par leurs élèves.....	91
Tableau 15: Répartition des enseignants laissant les élèves assis à leur place avec livre de lecture.....	91
Tableau 16: Répartition des enseignants laissant les élèves assis à leur place sans livre de lecture.....	92
Tableau 17 : Répartition des enseignants regroupant les élèves ayant des livres avec ceux n'ayant pas.....	93
Tableau 18 : Répartition des enseignants selon le type d'organisation lors l'enseignement de la lecture.....	93
Tableau 19 : Répartition des enseignants selon la non-utilisation de livrets d'activités pendant l'apprentissage de la lecture.....	94

Tableau 20 : Répartition des enseignants selon la non – utilisation de la craie de couleur pendant l'apprentissage de la Lecture.....	95
Tableau 21 : Répartition des enseignants selon la non-utilisation des images pendant l'apprentissage de la Lecture depuis l'arrivée dans cette localité.	96
Tableau 22 : Répartition des enseignants selon la présence des élèves éprouvant des difficultés à l'apprentissage de la lecture dans leur classe	97
Tableau 23 : Répartition des enseignants selon la présence des élèves ayant des difficultés liées à la confusion des lettres semblables dans leur classe.....	97
Tableau 24 : Répartition des enseignants selon la présence des élèves qui ont des difficultés liées à la confusion des sons phonétiques semblables dans leur classe	98
Tableau 25: Répartition des enseignants selon la présence des élèves qui ont des difficultés liées à la reconnaissance des mots déjà lus dans votre classe.....	99
Tableau 26: Répartition des enseignants selon la présence des élèves ayant des difficultés liées aux sauts de lignes ou de mots dans leur classe.....	99
Tableau 27 : Répartition des enseignants selon la présence des élèves qui font des retours en arrière quand ils lisent dans leur classe.....	100
Tableau 28 : Répartition des enseignants selon d'autres difficultés d'apprentissage que rencontrent les élèves en dehors de celles citées la haut.....	101
Tableau 29 : Tableau croisé méthode de lecture la plus appropriée * Difficultés d'apprentissage de la lecture	103
Tableaux 30 : Tests du Khi-deux pour HR_1	103
Tableau 31 : Tableau croisé organisation de la classe * Difficultés d'apprentissage de la lecture.....	105
Tableau 32 : Tests du Khi-deux pour HR_2	105
Tableau 34: Tests du Khi-deux pour HR_3	107
Tableau 35 : Récapitulation des tests d'hypothèses de recherche.....	109

LISTE DES FIGURES

Figure 01 : Effectifs des enseignants selon le sexe	81
Figure 02 : Effectifs des enseignants selon la classe d'âge	82
Figure 03 : Proportion des enseignants suivant l'ancienneté dans l'établissement.....	83
Figure 04 : Diagramme des enseignants en fonction du statut professionnel	84
Figure 05 : Représentation des enseignants selon leur qualification	85
Figure 06 : Représentation des enseignants selon le niveau enseigné	86
Figure 07 : Représentation des enseignants suivant leur lieu de service	87

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

BEPC	:	Brevet d'Etudes du Premier Cycle du second degré
CAPIEMP	:	Certificat d'Aptitude Pédagogique d'instituteurs de l'Enseignement maternel et primaire
CONFEMEN	:	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage
CES	:	Collège d'Enseignement Secondaire
CETIC	:	Collège d'Enseignement Technique Industriel et Commercial
CP	:	Cours Préparatoire
ENIEG	:	Ecole Normale d'instituteurs de l'enseignement général
EPT	:	Education Pour Tous
IAA	:	Instituteur Adjoint Auxiliaire
IAEB	:	Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base
IC	:	Instituteur Contractuel
IEG	:	Instituteur de l'Enseignement Général
IO	:	Instructions Officielles
IPAR	:	Institut Pédagogique à Vocation Rurale
IPEG	:	Instituteur Principal de l'Enseignement Général
MEGA	:	Maître d'Enseignement Général Auxiliaire
MINEDUB	:	Ministère de l'Education de Base
NIVEAU I	:	SIL et CP
NIVEAU II	:	CE1 et CE2
NIVEAU III	:	CM1 et CM2
OIT	:	Organisation Internationale du Travail
ONL	:	Observatoire National de Lecture
PASEC	:	Projet d'Appui au Système Educatif Camerounais
SAR/SM	:	Section Artisanale Rurale/Section Ménagère
SIL	:	Section d'Initiation au Langage
TIC	:	Technologie de l'Information et de la Communication
TICE	:	Technologie de l'Information et de la Communication en Education
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.

RÉSUMÉ

La conférence internationale tenue en 1990 à Jomtien en Thaïlande sur l'EPT ayant plusieurs objectifs, entre autres l'éradication de l'illettrisme, la réduction du taux d'analphabétisation, a amené le Cameroun à souscrire et d'être d'accord en exprimant son besoin et la nécessité de concevoir une éducation fondamentale de qualité adaptée à toutes les couches sociales afin d'éradiquer l'illettrisme. Mais, après plus d'une décennie et demie, les élèves du primaire connaissent encore de nombreuses difficultés d'apprentissage scolaire qui risquent d'hypothéquer les chances du Cameroun à atteindre les objectifs de cette conférence. En effet, la lecture conditionne tous les autres apprentissages et se trouve de ce fait au cœur de nombreuses préoccupations scientifiques. Plusieurs causes sont évoquées par les spécialistes pour expliquer ce phénomène parmi lesquelles les pratiques pédagogiques des enseignants telles que : la non mise en pratique des méthodes prônées par le MINEDUB, l'organisation de la classe pendant les apprentissages de la lecture et la non utilisation du matériel didactique par les enseignants pendant les apprentissages de la lecture. Nous nous sommes donnés pour devoir de savoir si les pratiques pédagogiques des enseignants ont un impact sur les difficultés d'apprentissage de la lecture. L'hypothèse qui en découle est la suivante : certaines pratiques pédagogiques des enseignants sont responsables des difficultés d'apprentissages de la lecture. Opérationnalisée ; celle-ci a donné lieu à trois hypothèses spécifiques suivantes :

- HR1 : Le respect partiel des méthodes édictées par le MINEDUB pour l'apprentissage de la lecture par les enseignants est responsable des difficultés de la lecture chez les élèves ;
- HR2 : L'organisation de la classe pendant l'apprentissage de la lecture est responsable des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves;
- HR3 : La non utilisation du matériel didactique par les enseignants pendant l'apprentissage de la lecture entraîne les difficultés de la lecture chez les élèves.

Pour éprouver les hypothèses susvisées, l'étude s'est appuyée sur un choix de soixante dix (70) enseignants de quatorze (14) écoles, constituant l'échantillon de référence. La méthode de collecte de données a été le questionnaire, les données recueillies ont été analysées à l'aide du khi- carré. Les résultats obtenus indiquent que le respect partiel des méthodes édictées par le MINEDUB, l'organisation de la classe dans le processus enseignement/apprentissage, ajoutée à cela la non utilisation du matériel didactique pendant l'apprentissage de la lecture sont responsables des difficultés d'apprentissage de la lecture. Au terme de la recherche, des suggestions et des pistes de réflexion ont été faites pour pallier à ce problème.

ABSTRACT

The international conference held in 1990 in Jomtien, Thailand on EFA has several objectives, including the eradication of illiteracy, reducing the illiteracy rate has led Cameroon to subscribe and to agree in expressing their need and the need to design a quality basic education adapted to all social strata to eradicate illiteracy. But after more than a decade and a half, elementary pupil's still faced many school learning difficulties that may jeopardize the chances of Cameroon to achieve the objectives of this conference. Indeed, reading all other learning conditions and is therefore at the heart of many scientific concern. Several causes are discussed by specialists to explain this phenomenon including the teaching practices such as the non practice of methods advocated by MINEDUB, the organization of the classroom for learning to read and not using the educational materials by teachers during the learning of reading. We set ourselves the task of whether teaching practices have an impact on the learning of reading difficulties. The hypothesis that arises is as follows: certain teaching practices are responsible for difficulties in learning how to read. In Operationalising this results, it's led us into three specifics hypothesis:

- HR1: Partial compliance with the methods laid down by the MINEDUB for learning to read by teachers is responsible for difficulties in reading among pupils;
- HR2: the organization of the classroom for learning to read and responsible for reading;
- HR3: non-use of educational materials by teachers during the teaching of reading lead to the difficulties of reading among pupils.

To test the above hypotheses, the study was based on a selection of seventy (70) teachers of fourteen (14) schools, constituting the reference sample. The data collection method was the questionnaire; collected data was analyzed using the chi-square. The results indicate that partial compliance with the methods laid down by the MINEDUB, the organization of the class in the teaching / learning process, added to this non-use teaching materials for the learning of reading are responsible for the difficulties in learning how to read. After the research, suggestions and actionable insights have been made to overcome this problem.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'enseignement du français au primaire a pour but de développer chez les jeunes apprenants des compétences de communication à l'oral et à l'écrit. Cet apprentissage s'effectue à travers l'enseignement de la lecture. Raison pour laquelle l'apprentissage de la lecture est un sujet qui a intéressé de nombreux pédagogues. Il est un des apprentissages essentiels de l'école primaire auxquelles s'ajoutent l'écriture et les mathématiques. Ces trois domaines fondent la scolarité obligatoire. Aussi, dans l'évolution actuelle des sciences et de la technologie, marquée par un contexte qui est celui de la mondialisation, la maîtrise de la lecture est un préliminaire fondamental. C'est ce qui justifie le fait que le début de la scolarisation soit marqué par la Section d'Initiation au Langage (SIL) avec un accent particulier sur l'apprentissage de la lecture.

L'importance de la lecture n'est plus à démontrer. En effet, c'est elle, qui permet à l'enfant d'avancer aisément dans les études, de s'insérer plus tard aussi bien socialement que professionnellement dans la vie. Savoir lire devient alors une nécessité impérieuse pour apprendre, toutes les autres disciplines telles que les mathématiques, la géographie, les sciences etc, en ce qui concerne le jeune enfant. La lecture constitue ainsi la base des performances scolaires dès lors que les travaux scolaires sont le plus souvent donnés sur des supports écrits à déchiffrer par les mécanismes de la lecture. Mais, l'acquisition de la lecture connaît beaucoup de difficultés chez bon nombre d'élèves. Du coup pour ceux là, leur scolarité est hypothéquée. Ainsi, de nombreux élèves sortent du cycle primaire sans savoir lire de sorte que leur insertion sociale et professionnelle se trouve compromise.

Pour remédier aux difficultés constatées de la lecture, les pouvoirs publics ont pris un certain nombre de mesures pour améliorer l'acquisition de la lecture, en introduisant au fil des temps dans le système éducatif camerounais diverses approches pédagogiques. On est ainsi passé de l'approche par objectifs à la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP) et aujourd'hui on expérimente l'Approche Par les Compétences (APC). Dans la même mouvance, les méthodes de la lecture ont été plusieurs fois revisitées. De la méthode syllabique, on est passé à la méthode globale et aujourd'hui, on expérimente la méthode syllabique revisitée. L'objectif de cette dernière au regard de la lecture est de favoriser chez l'enfant l'acquisition et la maîtrise de la lecture, mais aussi son utilité. Dans leurs immenses majorités, les enseignants font usage de manière diversifiée de toutes ces méthodes. Ces actions de l'Etat

témoignent que la difficulté de l'apprentissage de la lecture est non seulement présente, mais se pose comme un réel problème de l'apprentissage en général.

Normalement, à la sortie du Niveau I du cycle primaire encore appelé communément enseignement fondamental, les élèves sont supposés avoir acquis totalement la maîtrise et la connaissance de la lecture. Mais, force est de constater que cela n'est pas toujours le cas. Plusieurs élèves des écoles publiques se trouvent incapables de lire au delà du niveau pour lequel ils sont supposés avoir acquis la lecture. Certains, à l'instar des élèves des écoles primaires publiques de Ngoumou, éprouvent encore d'énormes difficultés à lire un texte. De nombreuses études dans ce champ (ONL, 1998 ; Kail & Fayol, 2000 ; Gombert et al., 2000, Valdois, 2003) soupçonnent des causes multiples et diverses origines : origine environnementale, origine sensorielle, origine cognitive. Ces études semblent négliger les facteurs « pratiques pédagogiques » des enseignants qui constituent l'objet de cette recherche. Ainsi, eu égard aux méta-analyses recensées sur ce phénomène, les difficultés de la lecture sont attribuées à diverses causes, mais très peu se sont intéressées à l'impact des facteurs externes à l'apprenant tels que les pratiques des enseignants. Alors, cette étude se donne pour tâche de questionner les pratiques de prise en charge des enseignants durant les périodes d'apprentissage de la lecture. Par conséquent, l'objectif de cette étude est de déterminer les pratiques pédagogiques des enseignants qui sont source des difficultés d'apprentissage de la lecture, démontrer leur impact sur les difficultés d'apprentissage de la lecture.

Les difficultés d'apprentissage de la lecture telles qu'envisagé ici doivent être comprises comme des facteurs de la détérioration des performances scolaires, un ralentissement des capacités de l'élève dans le processus d'acquisition des savoirs, des connaissances ou des contenus scolaires. Un élève est en difficulté d'apprentissage de la lecture lorsqu'il ne parvient pas à lire convenablement un texte, un mot, etc. L'apprentissage de la lecture revêt beaucoup d'oppositions dans les théories et dans les opinions des chercheurs. Dans le cadre de cette recherche, nous avons porté notre attention pour ce qui concerne les difficultés d'apprentissage de la lecture, au lien qui peut s'établir aux pratiques pédagogiques que les enseignants mettent en œuvre durant le processus enseignement/apprentissage de cette discipline.

La présente recherche comprend deux (02) parties réparties en cinq (05) chapitres. Le chapitre premier de la première partie traite de la problématique alors que le chapitre deuxième examine l'insertion théorique. La deuxième partie est articulée sur trois chapitres. Le premier et le deuxième chapitre mettent en place la structure conceptuelle et analytique de l'étude alors que le troisième chapitre présente et analyse les résultats.

PREMIÈRE PARTIE:
CADRE THÉORIQUE DE L'ETUDE

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre a pour objectif de présenter les fondements théoriques de cette recherche. Il s'attèle au contexte de l'étude ; la position du problème, les questions de recherche, les objectifs de la recherche, l'intérêt de l'étude et la délimitation de l'étude.

1.1 Formulation et position du problème

Le problème se définit dans la logique de la recherche comme la différence existant entre le souhaitable et le perçu. Malgré les efforts de la communauté éducative et des enseignants, bon nombre d'élèves ne savent pas lire, pourtant ils s'expriment oralement en français en occurrence ceux des villes. A dire vrai, l'importance de la lecture à l'école et dans la vie quotidienne n'est pas à démonter, car au début de sa scolarité, l'enfant prend possession de l'instrument sans lequel il ne pourrait acquérir aucune autre connaissance scolaire : la lecture. Il n'apprend rien volontiers s'il ne sait pas lire aisément. Il faut donc lui donner le plus vite possible l'habitude de lire sans effort ; voilà pourquoi au niveau I, le programme consacre à la lecture plus du tiers de son temps. C'est à travers la lecture que l'on apprend à apprendre, que l'enfant apprend ses résumés, qu'il comprend un problème pour le résoudre, qu'il s'informe dans la société, bref, qu'il se cultive. La maîtrise de cet instrument à l'école permet à l'enfant de s'exprimer par écrit.

Cet état des lieux qui précède souligne en effet, de nombreux problèmes entre les actions et les résultats des élèves pour ce qui concerne l'apprentissage de la lecture. En effet, conformément à la volonté politique, la revue des réformes pédagogiques et la révisitation des méthodes d'apprentissage de la lecture ainsi que leur mise en œuvre par les enseignants ne semblent pas avoir atteints les résultats attendus. Une revue de la littérature y afférente laisse transparaître que les mesures prises jusqu'ici en matière de renforcement des capacités des enseignants dans l'enseignement de la lecture sont bonnes. Or les résultats mesurés par le niveau de lecture des élèves ne sont pas conséquents. Cet état de chose nous amène à poser le problème de la difficulté d'apprentissage de la lecture. Cette situation elle-même nous amène à questionner les pratiques pédagogiques mise en œuvre par les enseignants. Car, tout porte à croire qu'à l'heure actuelle, le problème est diagnostiqué et les solutions proposées. Alors, que certaines pratiques pédagogiques mises sur pied par les enseignants seraient responsables des difficultés d'apprentissage de la lecture. Comme conséquence, de nombreux enfants

n'arrivent pas à lire ou alors le font tardivement dans les écoles primaires publiques de Ngoumou.

Au sortir du forum pédagogique (IPAR de Yaoundé et Buea) en 1974, la méthode semi-globale a été adoptée pour l'enseignement de la lecture au niveau I. cette méthode est donc utilisée au Cameroun depuis 1975. Le bilan nous fait face à la réalité selon laquelle les élèves au sortir du niveau I ne lisent pas encore, moins ne saisissent pas le sens de l'écrit, l'objectif fondamental : lire et comprendre un message écrit visé par les politiques éducatives est loin d'être atteint. C'est pourquoi nous pouvons entendre dire des élèves au niveau I ; II et III que leur fondation a été ratée. Cette situation nous inquiète du moment où nous savons qu'à une certaine époque, malgré la situation des parents analphabètes, la non possession des livres de lecture, les enseignants très peu formés : MEGA, IAA ... les élèves lisaient. A cette époque le tableau noir était un support incontournable pour l'enseignement de la lecture, la méthode d'enseignement était la méthode syllabique. Face à cette situation écoeurante, toutes les idées convergent vers le retour aux sources c'est-à-dire vers la réutilisation de la méthode syllabique tout en tenant compte de l'évolution pédagogique NAP-APC.

La méthode syllabique utilisée dans les années 75 avait des insuffisances. Pour être utilisée aujourd'hui, il est souhaitable de revoir certains aspects entre autre. L'emploi des mots courts de deux syllabes comme mot clé, enlever les onomatopées comme heu, hoi, éviter les phrases artificielles comme père a réparé la petite ratière, éviter le langage enfantin qui n'enrichi pas la langue des élèves comme papa tape toto ; éviter la juxtaposition artificielle des phrases dû à l'absence des connecteurs logique. Exemple : tobi est tombé, dorine dessine la marelle, adapter le canevas à la NAP et l'APC.

Après avoir passé au peigne fin les différentes méthodes en usage dans l'enseignement de la lecture, le Ministère de l'Education de Base a retenu la méthode syllabique dans le but d'apporter un nouveau élan à l'enseignement de cette discipline. D'une façon générale il est incontestable que l'enseignement majeur du niveau I, celui qu'il importe le plus de mener à bon port, est sans doute l'enseignement de la lecture. La plupart des lacunes constatées dans nos salles de classes, ont leur origine dans un apprentissage mal conduit de la lecture.

A l'aide des connaissances de la méthode syllabique, il est intéressant de savoir que l'objectif final de cette discipline est d'apprendre à lire à l'élève de telle sorte qu'il soit capable de donner un sens à ce qu'il lit ou écrit. Comme toute méthode, n'oublions pas que

celle-ci reste seulement un instrument, quelque parfait qu'il soit, ne vaut que par l'habileté de la main qui l'emploie.

De cette analyse, il ressort que différents indicateurs pédagogiques participent à la réussite de l'apprentissage de la lecture. Si l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation, la maîtrise des méthodes, des techniques et des procédés d'enseignement de la lecture semblent déterminantes. Or, ceci s'écarte de nos observations, dans la mesure où certains enseignants donnent l'impression de ne pas connaître les méthodes à utiliser pour différents niveaux. Alors, la mise en œuvre de certaines pratiques pédagogiques des enseignants aurait un impact direct sur les difficultés d'apprentissage de la lecture qu'éprouvent les élèves des écoles primaires publiques. Or, la lecture est une discipline transversale et fondamentale, c'est-à-dire qu'elle nous est utile pour apprendre et comprendre d'autres disciplines. Girard, De Cotret et al. (2003, p.48), estiment que la lecture est la tâche la plus difficile à apprendre, car il n'y a pas de zone particulière unique reliée à la lecture dans le cerveau. Il n'y a donc rien d'inné dans le processus de lecture et c'est pourquoi plus de 50% des enfants vont éprouver des difficultés au cours de leur apprentissage de la lecture, sans être dyslexiques. Puisqu'on connaît déjà l'impact des difficultés en lecture sur les autres disciplines, il est important de développer le goût de la lecture et de faire de l'enseignement stratégique. L'enseignant est celui qui doit amener l'enfant dans ce processus à apprendre et à aimer la lecture. Il doit tenir compte des préoccupations de chaque apprenant. Ceci étant, les difficultés d'apprentissage qu'éprouvent les apprenants ne doivent pas être perçus comme des fautes ou des erreurs, mais plutôt comme des signes de demande à l'aide. L'enseignant doit accroître chez l'apprenant des chances de réussite par le développement des compétences ; se réjouir des erreurs constatées pendant le processus enseignement/apprentissage, au lieu de réagir négativement (insultes, colère, paroles irrespectueuses, ...). Cette erreur est un appel à l'aide, dont la bonne gestion est un aspect qui pourrait aider l'apprenant à réussir. La tâche de l'enseignant n'est pas une chose aisée, car il a en charge non seulement de l'instruction, mais aussi et surtout l'éducation de ses élèves.

1.2 Contexte de l'étude

L'irruption des méthodes pédagogiques dans notre travail vient du fait que dans les pratiques pédagogiques, les enseignants biaisent les méthodes édictées par le MINEDUB, conséquence, ces dernières marchent à un niveau et à un autre on se met à mélanger diverses

méthodes ; ce qui nous plonge dans l'embarras : c'est la fluctuation des méthodes pédagogiques.

La lecture est une discipline fondamentale que l'enfant doit maîtriser à la sortie de l'école primaire, et qui restera permanente tout au long de la vie d'un individu. La lecture comme toute autre discipline enseignée dans les salles de classe, a ses étapes et une logique spécifique. Ce sont peut-être là quelques raisons pour lesquelles, elle présente beaucoup d'intérêts pour de nombreux chercheurs. Egalement, son apprentissage revêt beaucoup d'oppositions dans les théories et dans les opinions de ces chercheurs. La pédagogie de la lecture peut être comprise comme une pratique culturelle, linguistique et sociale. Les difficultés d'apprentissage de la lecture sont sans doute l'un des problèmes relevant des échecs scolaires, parce que savoir lire est une nécessité pour avancer dans les études et, voire même, pour être perçu comme un alphabète dans la société. Or, il est constaté dans nos écoles que de nombreux enfants n'arrivent pas à pouvoir et savoir bien lire un texte qui leur est soumis.

Les difficultés d'apprentissage de la lecture telles qu'analysées ici doivent être comprises comme facteurs de la détérioration des performances scolaires, un ralentissement des capacités de l'élève dans le processus d'acquisition des savoirs, des connaissances ou des contenus scolaires. Un élève est en difficulté d'apprentissage de la lecture lorsqu'il ne parvient pas à lire convenablement un texte, un mot, etc. Les difficultés d'apprentissage observées sont classées en quatre grandes catégories. Ce sont : la confusion des lettres semblables, la confusion des sons phonétiquement semblables, l'identification ou la reconnaissance des mots déjà lus et les anomalies dans le déplacement du regard pendant la lecture (sauts de lignes, retours en arrière, des sauts de plusieurs mots).

Nous avons observés nous-mêmes que de nombreux élèves sortent du cycle primaire sans pouvoir et savoir lire. Pourtant par hypothèse au Niveau I, les élèves sont supposés avoir acquis la maîtrise et la connaissance de la lecture. On ne sait pas toujours pourquoi certains, à l'instar des élèves des écoles primaires publiques de Ngoumou, éprouvent encore d'énormes difficultés à lire un texte. Différentes causes ont été imputées à ces difficultés d'apprentissage de la lecture.

En référence au rapport PASEC Cameroun (2007, p.26), le nombre d'adultes de 22-44 ans pouvant lire aisément varie selon le nombre d'années d'études pendant la jeunesse. A cet

effet, moins de 30 % de ceux qui ont fréquenté l'école moderne jusqu'à la troisième primaire peuvent facilement lire ; ce pourcentage est encore inférieur à 40 %, si l'on considère les adultes ayant fréquenté l'école jusqu'à la quatrième primaire pendant quatre ans. Il faut attendre six ou sept années de scolarité pour obtenir un chiffre supérieur à 80 % d'adultes qui peuvent lire aisément. C'est à partir de la huitième ou neuvième primaire que pratiquement tous les adultes de 22 à 44 ans savent lire sans difficultés. Cette difficulté à la lecture au primaire a quand même une incidence particulière sur le taux de redoublement comme nous montre les derniers chiffres qui ont été publiés en 2007. Selon le Rapport PASEC, le taux de redoublement s'est maintenu à hauteur de 25% depuis 1996.

Au MINEDUB, une étude (SOFRECO-MINEDUB, 2011) a souligné que le niveau d'apprentissage des élèves ne donne pas entièrement satisfaction, car 25,6% des élèves qui arrivent au niveau III de l'école primaire ne savent ni lire, ni écrire et ni calculer ; et encore moins résoudre les problèmes. Les repensations des méthodes de la lecture effectuées déjà plusieurs fois montrent toute la pertinence de ce problème de la lecture et du souci de l'Etat camerounais de le remédier. En tout état de cause, l'école primaire semble être le principal système de formation qui doit assurer l'éducation fondamentale des enfants en dehors de la famille. A cet effet, l'Etat lui a assigné l'objectif de donner une assise de formation permanente et de développement des enfants sur laquelle les autres niveaux d'éducation et de formation sont éclairés. Or, nous constatons que les enseignants mettent en pratique les méthodes prônées par le MINEDUB facultativement. On rencontre dans une même école différentes méthodes, alors qu'à l'heure actuelle, il est question de revenir sur la méthode syllabique. Le rôle de l'enseignant est très déterminant dans le processus enseignement/apprentissage.

1.3 Question de recherche

Selon Tsafak (2004, p.8) « *Une recherche commence toujours par la définition d'un objet précis d'étude et d'une question qui s'y rapporte* ». En matière de recherche, on distingue habituellement deux types de questions: la question principale et les questions secondaires ou spécifiques.

1.3.1 Question de recherche

Notre question de recherche principale a été formulée de la manière suivante: les pratiques pédagogiques des enseignants entraînent-elles les difficultés d'apprentissage

qu'éprouvent les élèves en lecture ? Autrement dit, certaines pratiques pédagogiques seraient-elles responsables des difficultés d'apprentissage qu'éprouvent les élèves en lecture ?

1.3.2 Questions de recherche spécifiques

- Elles sont au nombre de trois et articulées ainsi qu'il suit:
- HR1 : Le respect partiel des méthodes édictées par le MINEDUB pour l'apprentissage de la lecture par les enseignants est-il responsable des difficultés de la lecture chez les élèves ?
- HR2 : l'organisation de la classe pendant l'apprentissage de la lecture est-elle responsable des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves ?
- HR3 : la non utilisation du matériel didactique par les enseignants pendant l'apprentissage de la lecture entraîne-t-elle les difficultés d'apprentissage chez de la lecture chez les élèves ?

Ces questions posées, nous amènent à formuler les objectifs de notre étude ci-après.

1.4 Objectifs de l'étude

Selon le Micro Robert (1986, p.719), l'objectif est « *le but précis que se propose l'action* ». En ce qui nous concerne, nous avons déjà dégagé un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.4.1 Objectif général

Il englobe la vision générale du chercheur dans la réalisation de la recherche. Dans le cadre de la recherche, notre objectif général est de savoir si certaines pratiques pédagogiques des enseignants sont responsables des difficultés d'apprentissage qu'éprouvent les élèves en lecture.

1.4.2 Objectifs spécifiques

Ils désignent les formes les plus finalisées de l'objectif général. Ce sont les objectifs que l'on cherche à atteindre à court terme. Il est question dans cette étude de :

- Savoir si le respect partiel des méthodes édictées par le MINEDUB pour l'apprentissage de la lecture par les enseignants est responsable des difficultés de la lecture chez les élèves ;
- Savoir si l'organisation de la classe pendant l'apprentissage de la lecture est responsable des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves ;
- Savoir si la non utilisation du matériel didactique par les enseignants pendant l'apprentissage de la lecture entraîne les difficultés de la lecture chez les élèves.

1.5 Délimitations

1.5.1 Délimitation thématique

Ce champ dans lequel s'inscrit notre travail nous amène à ne traiter que des méthodes pédagogiques d'enseignement/Apprentissage de la lecture, l'organisation de la classe et de l'utilisation du matériel didactique par les enseignants. Notre étude est de type exploratoire. Elle s'inscrit en même temps dans le domaine de la pédagogie que celui de la didactique et s'est limitée exactement au niveau des méthodes d'enseignement/apprentissage ; de l'organisation de la classe ou du travail et de l'utilisation du matériel didactique par les enseignants.

1.5.2 Délimitation temporelle

Cette étude s'étend sur une durée de deux ans de formation c'est-à-dire les années correspondant à notre cycle de Master en Sciences de l'Education. Ce temps s'est trouvé partagé entre les cours théoriques, le stage pratique et la conduite de cette recherche ainsi que de la rédaction de ce rapport de recherche.

1.5.3 Délimitation géographique

Notre recherche aurait pu s'étendre à l'échelle du département, de la région, voire même à l'échelle nationale. Mais par souci de rigueur scientifique ; faute de moyens financiers et de temps, le travail se limite dans les écoles primaires publiques de Ngoumou, lieu où le phénomène de l'étude a été constaté.

Le problème, les objectifs et la délimitation étant déjà circonscrits, il est question à présent de relever l'intérêt de cette étude.

1.6 Intérêt de l'étude

L'intérêt s'assimile au gain ou encore à l'avantage que l'on peut tirer de quelque chose. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous reconnaissons les intérêts, théorique, pédagogique et social.

1.6.1- Intérêt théorique

Ce premier champ d'intérêt associé à cette étude est relatif aux théories d'apprentissages que nous allons utiliser pour mieux analyser l'objet de cette de recherche. La tâche consiste à relever la contribution que ces théories apportent à notre étude. A travers cette partie, le lecteur comprendra pourquoi aucun modèle théorique n'est à négliger pendant le processus enseignement/apprentissage. Le psychopédagogue trouvera des ressources relatives à l'identification des caractéristiques psychologiques des apprenants à prendre en compte dans un environnement d'apprentissage, pouvant lui permettre d'accompagner ses élèves à apprendre efficacement. Elles l'aident également à éviter des éventuels obstacles à l'apprentissage pouvant affecter la qualité du système éducatif.

1.6.2- Intérêts Pédagogique et socioculturel

De nos jours, l'enseignant est chargé de l'instruction et de l'éducation de l'enfant ; il est de bon ton pour lui de se préoccuper des difficultés que rencontrent ces derniers. En ressortant l'influence qu'ont les pratiques pédagogiques sur le processus enseignement/apprentissage de la lecture, cette étude participera dans une certaine mesure à la maîtrise des pratiques, des méthodes, des techniques et des procédés efficaces d'enseignement/apprentissage de la lecture. Elle voudrait ainsi se positionner comme un outil de sensibilisation de différents acteurs de l'éducation en commençant par les enseignants qui sont les techniciens de l'éducation.

La lecture tardive étant une des causes des échecs scolaires, des déperditions scolaires, de la délinquance juvénile et de l'analphabétisme, il est nécessaire de chercher les voies et moyens pour résoudre le problème que pose l'apprentissage de la lecture dans les systèmes éducatifs en général et du Cameroun en particulier. Il s'agira pour cette étude de proposer des solutions pour la résolution de ce problème. Comme nous l'avons mentionné plus haut, la lecture a une portée culturelle, sociale, linguistique et même morale dans la vie.

Selon les participants à la Conférence mondiale sur l'EPT, tenue à Jomtien (Thaïlande) du 05 au 09 mars 1990, les nations du monde affirmaient, dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, que « toute personne a droit à l'éducation ». En pourvoyant à ses besoins, on confère aux membres de toute société la capacité, ainsi que la responsabilité correspondante, de respecter et faire fructifier leur patrimoine culturel, social, moral, linguistique et spirituel commun. En démontrant l'influence qu'ont les pratiques pédagogiques sur les processus enseignement/apprentissage de la lecture, notre étude s'inscrit dans une perspective de la pédagogie de collaboration ou de coopération dans le système éducatif. Cela dit, l'éducation ne doit pas seulement être une affaire d'une seule institution, des enseignants, la famille doit aussi être un maillon de la chaîne éducative (communauté éducative) au regard de l'avantage que peut avoir l'éducation sur la qualité de vie des individus.

Spécifiquement pour ce qui est de la lecture, elle donne plein d'avantages aux apprenants. Elle conditionne non seulement l'ensemble des acquisitions scolaires dans la mesure où, chaque leçon pour être intégrée nécessite une lecture préalable. Cette dernière étant conditionnelle à toute compréhension des énoncés. Dans cette perspective, une difficulté à lire se transforme en difficulté à apprendre en général, prédisposant l'élève à un parcours scolaire plein d'embûches, parmi lesquelles, le décrochage scolaire et l'analphabétisme.

Pour ce qui est du pan social, l'incapacité à lire impose un certain nombre de limites à un individu. On peut citer d'une part, l'incapacité de prendre connaissance des informations par exemple dans des presses, sur des panneaux qui se multiplient dans nos rues. D'autre part, tel que le souligne la théorie de la reproduction sociale, cet handicap risque de se transmettre à la génération descendante de l'individu.

CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE

Il s'agit dans ce chapitre de définir les concepts clés utilisés pour en dégager les liens avec les théories utilisées, de faire la revue de la littérature et exposer les théories explicatives du sujet. Ces théories elles-mêmes sont nécessaires à l'opérationnalisation des hypothèses de recherche.

2.1- Définition des concepts

Afin d'éviter tout malentendu dans la compréhension et l'utilisation des termes clés utilisés dans cette recherche, il est impératif que nous fassions quelques clarifications conceptuelles des expressions et mots clés se rapportant à cette problématique. C'est ce à quoi est destiné le présent chapitre. Les expressions et mots suivants rendent compte de cette option : pratiques pédagogiques ; difficultés d'apprentissage ; apprentissage et lecture.

2.1.1- Pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques sont le fait qu'un enseignant soit capable d'adapter ses stratégies et ses procédures en fonction de la situation c'est-à-dire des objectifs et contenus d'apprentissages, des moyens pédagogiques dont ils disposent (manuels, matériel audiovisuel...), des caractéristiques de la classe comme par exemple l'organisation de la classe (dimension, nombre d'élèves, mobilier ...) des potentialités des élèves (niveau, motivation,...), du contexte socioculturel (les traditions, l'image du maître, ...), ses propres compétences(niveau de formation, intérêts, ...).

Selon Leif (1982, p.52), elles se définissent comme : « *des voies qui se traduisent en moyens concrets pour l'atteinte d'une fin, et qui est la construction de la personnalité par recours à la totalité des ressources de l'enfant, de sorte qu'il puisse parvenir de lui-même, mais avec l'aide du maître à une conduite autonome, librement déterminée, et dont il porte consciemment l'entière responsabilité* ».

Les pratiques pédagogiques ont évolué avec le temps. Parties de l'exposition des leçons qui faisait des enfants des caisses de résonance à avaler (méthodes traditionnelles ou dogmatiques), elles se sont penchées vers la prise en compte des intérêts des enfants, puis à leurs activités ou aussi à la réflexion dans ses actions (méthodes actives).

Pour Leif (1982, p.54), « *Cette prise en compte signifie que l'esprit de l'humain témoigne d'une aptitude naturelle à la compréhension des choses, par le fait que le savoir ne lui vient pas exclusivement de l'expérience, mais qu'il ne s'acquiert véritablement que si le l'enfant se l'approprie par ses propres capacités.* »

Prenant à notre compte cette orientation les pratiques pédagogiques serviront à désigner à la fois les méthodes d'enseignement/apprentissage ; l'organisation de la classe, l'utilisation du matériel didactique.

2.1.2- L'apprentissage

L'apprentissage apparaît comme un processus non observable de réorganisation des structures cognitives. Ce processus vise à acquérir de nouvelles connaissances, d'habiletés, d'attitudes ou à modifier des acquis antérieurs. Cette chaîne se traduit par un changement durable des comportements dont l'objectif est de s'adapter à soi même et à son environnement. Dans ces conditions, le savoir dispensé en milieu scolaire est présenté comme un objet extérieur à la cognition, or ce n'est pas le but recherché.

Sillamy (2003, p.38) définit l'apprentissage comme : « *un processus d'acquisition de nouvelles connaissances, suite à un entraînement particulier* ». Les difficultés d'apprentissage peuvent entraîner une détérioration des performances scolaires, un ralentissement des capacités de l'élève dans le processus d'acquisition des savoirs, des connaissances ou des contenus scolaires. Un élève est donc en difficulté d'apprentissage, « *lorsqu'il maîtrise difficilement les connaissances qui lui sont transmises* ». Ces difficultés d'apprentissage se traduisent par des mauvaises notes en classe, des échecs scolaires, des échecs aux évaluations et aux examens. Elles peuvent être dues à l'incompréhension des leçons, une baisse des capacités de mémorisation et une inadaptation aux rythmes scolaires.

2.1.3- Difficultés d'apprentissage

Dans le sens commun, la difficulté est la manière de traduire l'impact négatif que produisent les facteurs organiques, psychologiques, sociaux ou pédagogiques, sur la scolarité du sujet, impact souvent durable si les actions appropriées ne sont pas prises pour en gommer l'effet.

Selon Ellemberg (2012, p.3), « *Les difficultés d'apprentissage sont des obstacles à l'apprentissage qui sont généralement temporaires et peuvent être en lien avec ce que la*

personne peut vivre comme des comportements inadéquats et des conditions socio-affectives difficiles ».En principe, si les méthodes idoines sont envisagées afin d'éliminer les éléments en cause, la personne retrouve généralement un niveau d'apprentissage adéquat. Le contenu donné à cette logique rencontre notre adhésion du moment que notre recherche se situe dans ce sillage.

2.1.4- La lecture

En référence avec le Centre d'Etude pour la recherche et l'Innovation dans l'enseignement, Cité par Toraille (1989, p.14). la lecture se définit comme « *une construction de signification, nécessairement fondée sur les concepts forgés et mis en mémoire par le lecteur au cours de ses actions antérieures* ».

Selon Mialaret (1966, p.87), « *savoir lire c'est être capable de transformer un message écrit en un message sonore, suivant certaines lois bien précises. C'est comprendre le contenu du message écrit c'est être capable de juger et d'en apprécier la valeur esthétique.*»

Pour Hebrad (1977) cité par Toraille (1989, p.14)« *lire ce n'est pas déchiffrer. Pour qu'un élève devienne lecteur, il faut qu'il apprenne à devenir constructeur de sens plutôt que déchiffreur de lettres ou de syllabes*».

En conclusion, la lecture apparaît comme un moyen de voir le monde et de s'en approprier pour le transformer. D'où son importance dans le processus des apprentissages. Etant donné que nous avons déjà précisé dans quel sens sont compris le terme de lecture, de pratiques pédagogiques et d'apprentissage, il nous faut maintenant envisager l'examen de quelques auteurs qui ont abordé scientifiquement ce problème.

2.2- Revue de la littérature

Avant d'aborder l'examen des éléments qui constituent l'essentiel de cette partie, précisons le sens du terme revue de la littérature. La revue de la littérature désigne selon Olivier, Bedard et Feron (2005, p.63), « *l'espace où se déroulent, en grande partie, les débats scientifiques. Elle est l'occasion pour un chercheur de faire état des recherches d'autres chercheurs dans un domaine précis pour en montrer l'intérêt, la pertinence, mais aussi les limites ou les faiblesses dans le but de montrer qu'il reste des choses à faire pour comprendre tel ou tel phénomène et même qu'il est nécessaire d'entreprendre une recherche à ce sujet* ».

Ces dernières années, la recherche scientifique semble avoir réalisé des progrès importants en ce qui concerne la compréhension des origines et la nature des troubles et des retards de l'apprentissage de la lecture, y compris la dyslexie. C'est la raison pour laquelle la synthèse des méta-analyses qui se retrouvent dans cette partie du travail a dû puiser dans plusieurs champs disciplinaires. En effet, diverses interventions permettent d'enrichir de nouvelles connaissances et de promouvoir une confrontation éclairante avec l'expérience des chercheurs. Dans cette partie de notre travail, au travers d'une analyse critique des travaux, un intérêt particulier est porté sur les composantes importantes des variables d'étude. A cet effet, nous discuterons tour à tour des études faites sur les méthodes utilisées pour l'enseignement/apprentissage de la lecture ; sur l'importance de la lecture ; sur les objectifs de la lecture ; sur la gestion de la classe et l'organisation du travail ; sur l'utilisation du matériel didactiques par les enseignants, car tout cela nous renvoie aux pratiques pédagogiques envisagées dans cette recherche.

2.2.1- La lecture : les objectifs et les notions apparentées

L'effectivité de l'apprentissage est dans la capacité qu'a un élève de répondre aux objectifs fixés. L'enseignant au moment de sa préparation doit avoir en tête, les objectifs que la lecture du texte va lui permettre d'atteindre avec les élèves. Il s'agit de :

- Amener les élèves à lire plus tard l'œuvre intégrale d'où est tiré le texte ;
- Exercer la diction des élèves ;
- Présenter l'illustration d'un thème qui intéresse les élèves ;
- Susciter une production écrite à partir du texte ;
- Développer l'esprit critique chez les élèves.

Arrivés en fin du processus, que les élèves soient capables de s'adapter à leur environnement et savoir l'interpréter en vue de créer des œuvres utiles visant ainsi leur épanouissement et le développement de la société. Ces objectifs évoluent d'un niveau à un autre tout en tenant compte de l'âge de l'enfant et partant de ses capacités intellectuelles. L'essentiel est d'amener l'élève à lire effectivement, à comprendre le message que véhicule un texte et à pouvoir en faire un compte rendu. Ce qui permet à son tour de produire un texte. Pour tout dire, la lecture à l'école primaire a pour but de former des lecteurs autonomes. Les

divergences nées des questions d'apprentissage de la lecture lui ont donné plusieurs assertions.

➤ **La lecture et de la parole**

Chiss et al (1999, p.163), affirment que la lecture est un travail qui : « *commande une parole, celle du lecteur qui constitue la lecture* ». Il ressort de cette mise au point que la lecture d'un livre dans son histoire est le développement d'une incapacité contre les incapacités. Dans le livre, l'élève peut apprendre sans le maître, ce qui lui permet d'acquérir des potentialités verbales. Il nous importe de rappeler que par la lecture, les capacités d'expression orale et écrite se développent et se renforcent. Il ne saurait donc y avoir de rupture entre la lecture et l'écriture.

➤ **La lecture et l'écriture**

Dans le but de cloisonner les activités du français, Chiss et al (1999, p.175) dans l'ouvrage de référence, rappellent que : « *la lecture est une écriture, celle de la vision du monde du lecteur* ». Cornet cité par Chevènement (1994, p.154), disait que : « *l'écriture et la lecture sont les fondamentaux de l'instruction primaire* ». Denisot et Laboureau (2001, p.61), rappellent que : « *la lecture et l'écriture sont indispensables, elles sont comme le recto et le verso d'une feuille de papier* ». Pour Chevènement, alors Ministre de l'éducation nationale en France, rappelait aux instituteurs : « *apprenez leurs (aux élèves) à lire et à écrire le français* ». La maîtrise d'une telle pratique ne peut que susciter chez le jeune lecteur un engouement faisant de la lecture un objet de plaisir. Les méthodes et les objectifs de la lecture ne peuvent véritablement être efficaces que si la gestion de la classe et l'organisation du travail respectent les canons de l'art.

2.2.2- Les mécanismes d'apprentissage de la lecture selon Valdois (2003)

Selon Valdois (2003), lire et comprendre un texte nécessitent d'identifier les mots qui le composent. La capacité à identifier les mots écrits repose sur deux types de procédures : une procédure analytique qui met essentiellement en jeu des capacités de décodage grapho-phonémique et une procédure lexicale qui repose essentiellement sur l'activation en mémoire de la forme orthographique des mots déjà rencontrés. Un lecteur adulte compétent fait essentiellement appel à la procédure lexicale lorsqu'il se trouve en situation de lecture et ne mobilise la procédure analytique qu'occasionnellement lorsqu'il rencontre un mot inconnu de

lui (mot rare ou nom propre, par exemple). A l'inverse, le lecteur débutant fait largement appel à la procédure analytique dans la mesure où la plupart des mots qu'il rencontre sont inconnus de lui sous leur forme écrite.

a) La procédure analytique de lecture

La mise en place de la procédure analytique apparaît donc comme essentielle en début d'apprentissage. Pour cela, l'enfant doit découvrir le principe alphabétique (l'existence d'unités à l'intérieur des mots écrits et parlés et des relations existant entre ces unités) et apprendre le code alphabétique c'est-à-dire, l'ensemble des correspondances entre les unités écrites que sont les graphèmes (tels que « a », « p », « eau », « ch ») et les unités orales correspondantes, les phonèmes (tels que /a/, /p/, /o/, /S/). L'acquisition des correspondances grapho-phonémiques repose sur un apprentissage explicite qui doit être effectué en classe de façon très systématique. Cet apprentissage nécessite que l'enfant prenne conscience de l'existence d'unités à l'intérieur des mots parlés, or cette aptitude appelée « conscience phonologique » ne se développe que très partiellement avec la seule pratique du langage oral.

En effet, l'élève de maternelle est le plus souvent capable de segmenter un mot oral en syllabes ou de reconnaître que deux mots se ressemblent sur le plan sonore parce qu'ils riment par exemple, mais il ne sera que très rarement capable d'isoler un phonème à l'intérieur du mot ou de compter le nombre de phonèmes qui le composent. En fait, la prise de conscience des unités phonémiques, ou conscience phonémique, ne se développe en général qu'avec et parallèlement à l'apprentissage de la lecture. De nombreuses études ont par ailleurs montré que les enfants qui font preuve de bonnes aptitudes de conscience phonologique en maternelle apprennent à lire plus facilement que les autres et qu'un entraînement spécifique de la conscience phonologique améliore l'apprentissage ultérieur de la lecture. De la même façon, entraîner systématiquement les élèves de CP à identifier et manipuler volontairement les phonèmes à l'intérieur des mots parlés constitue une aide à l'apprentissage de la lecture, cette aide étant d'autant plus efficace que l'activité de segmentation phonémique s'accompagne d'un travail parallèle sur les graphèmes.

b) La procédure lexicale de lecture

La mise en place de la procédure lexicale repose sur la mémorisation de la forme orthographique des mots et l'établissement de liens entre cette forme orthographique, la forme phonologique et le sens correspondants. Cette procédure requiert donc de greffer une

acquisition nouvelle, la forme orthographique du mot, sur des connaissances déjà établies lors de l'acquisition du langage oral et relatives à la forme orale et au sens du mot. De ce fait, l'apprentissage de la lecture sera d'autant facilité que l'enfant dispose de meilleures compétences langagières. Lorsque l'enfant possède un bon niveau de vocabulaire oral, apprendre à lire consistera le plus souvent à rencontrer des mots déjà connus à l'oral et donc à acquérir leur seule forme orthographique. Au contraire, l'enfant dont le langage oral est pauvre devra le plus souvent lors de sa rencontre avec le mot écrit mémoriser non seulement sa forme orthographique mais également sa forme phonologique et son sens. Il est donc important que l'enfant aborde la lecture avec le meilleur niveau de langage oral possible, ce qui implique un travail spécifique d'enrichissement du vocabulaire (et de la syntaxe) en maternelle. Il est également important que le maître de CP introduise à l'oral les mots et les constructions syntaxiques qui seront rencontrés en lecture et s'assure que l'enfant maîtrise leur sens.

c) Dynamique d'acquisition des procédures de lecture

On a longtemps pensé qu'il y avait préséance de la procédure analytique sur la procédure lexicale. Des études récentes montrent qu'en fait les deux procédures se développent quasi-conjointement et coexistent dès le début de l'apprentissage de la lecture (Bosse et al., 2003 ; Martinet et al., 2003). Il semble en outre qu'elles entretiennent des relations étroites et que le développement de chacune d'elle contribue au développement de l'autre. Il est ainsi largement admis que la procédure analytique contribue au développement de la procédure lexicale (Share, 1995, 1999). L'enfant qui rencontre un mot nouveau à l'écrit (exemple : « four ») va le traiter analytiquement. Il va décomposer ce mot en graphèmes (« f » - « ou » - « r ») et associer à chaque graphème le phonème correspondant (« f » à /f/ - « ou » à /u/ - « r » à /R/); les phonèmes successivement générés seront ensuite fusionnés de façon à recréer la forme phonologique du mot (/fuR/). Cette forme générée va conduire à évoquer la forme phonologique connue de l'enfant et le sens du mot ce qui va permettre à l'enfant de mémoriser la forme orthographique du mot en relation avec ses autres connaissances sur le mot (forme phonologique et sens) et ainsi d'enrichir ses connaissances lexicales. La mise en évidence de cette capacité d'auto-apprentissage lexical à partir d'un traitement analytique souligne encore l'importance de la maîtrise des correspondances grapho-phonologiques qui non seulement sont nécessaires à l'acquisition de la procédure analytique de lecture mais également contribuent au développement de la procédure lexicale. Il semble cependant que de bonnes capacités de traitement analytique, si elles contribuent à l'enrichissement des

connaissances lexicales, ne sont pas déterminantes dans la mise en place de la procédure lexicale. En effet, il est par ailleurs établi que certains enfants dyslexiques parviennent à développer de bonnes connaissances lexicales en dépit d'un dysfonctionnement majeur de la procédure analytique alors que d'autres ne développent quasiment aucune compétence orthographique en dépit d'une bonne maîtrise de la procédure analytique. Il n'y a pas de consensus aujourd'hui quant à la nature des pré-requis à l'établissement de la procédure lexicale. Des recherches menées à Grenoble par mon équipe défendent l'idée que de bonnes capacités de traitement visuo-attentionnel sont indispensables à son développement. Je me permettrai de développer cette hypothèse qui a déjà fait l'objet de plusieurs publications internationales et qui semble donc cautionnée par au moins une partie de la communauté scientifique (Ans et al., 1998 ; Valdois et al., 2003). L'hypothèse visuo-attentionnelle soutient que la création en mémoire d'une trace orthographique du mot n'est possible que si l'enfant est capable de distribuer son attention visuelle de façon harmonieuse sur l'ensemble des lettres qui composent le mot. Cette hypothèse est confortée par l'étude de larges populations d'enfants scolarisés en primaire qui montre des corrélations fortes entre leurs aptitudes visuo-attentionnelles et leur niveau de lecture (et d'orthographe). On a par ailleurs pu établir que les capacités visuo-attentionnelles contribuent au niveau de lecture des enfants indépendamment de leurs compétences phonologiques.

Jusqu'à présent, les recherches se sont intéressées à la forme sonore du mot et ont montré l'importance du langage oral dans l'apprentissage de la lecture : plus l'enfant a mémorisé des formes sonores correspondant aux mots de sa langue, plus la situation de lecture va s'avérer simple pour lui puisqu'il s'agira de mémoriser des formes orthographiques nouvelles et de les relier aux formes sonores déjà présentes dans sa mémoire et aux sens correspondants. L'importance de la qualité des représentations phonologiques dans cet apprentissage a été également largement soulignée.

Apprendre à lire dans un dispositif d'apprentissage est essentiellement mettre en place les relations lettres/sons : l'enfant va devoir simultanément segmenter le mot écrit en graphème et reconnaître dans la forme parlée correspondante (la forme sonore) l'existence de phonèmes. Cette prise de conscience simultanée des segments existants à l'écrit et à l'oral va permettre l'installation des correspondances lettres/sons en mémoire. On va donc largement s'intéresser aux enfants qui ont des difficultés pour reconnaître, percevoir et identifier, à l'intérieur du mot parlé, les unités sonores qui le composent.

e) Lecture et phonologie

Selon l'Observatoire National de Lecture (ONL) (2005), de nombreuses données, issues de travaux dans les classes auprès d'enfants tout venants, montrent que :

- les compétences méta-phonologiques en grande section de maternelle sont de bons prédicateurs du niveau de lecture ultérieur de l'enfant en cours préparatoire,
- le niveau de conscience phonémique s'améliore avec le niveau de lecture, parallèlement à l'apprentissage de la lecture,
- l'entraînement de la conscience phonologique favorise l'apprentissage ultérieur de la lecture.

Tous ces résultats témoignent d'un lien très étroit entre les compétences phonologiques et l'activité de lecture. La théorie phonologique suppose que l'enfant dyslexique présente un déficit phonologique au niveau cognitif, entraînant des difficultés d'acquisition des relations graphèmes/phonèmes, directement responsables des troubles de lecture observés dans le contexte de dyslexie. Par ailleurs, la composante phonologique intervient dans de nombreux autres domaines à l'origine d'autres types de difficultés comme des problèmes de conscience phonémique, de langage oral et de mémoire verbale à court terme. Le déficit phonologique est supposé être secondaire à des anomalies du langage, le tout étant d'origine génétique. Dans cette hypothèse phonologique, on ne nie pas que des anomalies génétiques aient pu avoir des conséquences à d'autres niveaux et des anomalies du système visuel magnocellulaire ou des anomalies entraînant des troubles moteurs. Mais on conteste la relation directe existant entre ces anomalies associées et le trouble de lecture lui-même. Si bien qu'on ne reconnaît que le déficit phonologique comme origine cognitive du trouble dyslexique.

d) Le « tout » phonologique : importance de la théorie phonologique

La présentation de Sylviane Valdois (2003) n'a pas pour objectif de nier l'importance de la théorie phonologique (car il y a effectivement des enfants qui présentent des troubles majeurs de cette composante phonologique). Selon cette théorie, les troubles dyslexiques vont vraiment réduire à un trouble phonologique. Selon une définition donnée, la dyslexie est une forme de déficit de trouble du langage qui altère la façon dont le cerveau encode les caractéristiques phonologiques des mots parlés. Le déficit du traitement phonologique est donc à l'origine du trouble dyslexique et résulte de représentations phonologiques mal

spécifiées. Les performances de lecture d'enfants tout venants sont prédites par leur niveau visuo-attentionnel indépendamment de leurs aptitudes phonologiques comme l'a souligné Valdois (2003).

2.2.3- Troubles et difficultés d'apprentissage de la lecture

Étudier la difficulté scolaire signifie qu'on la considère comme un moment ordinaire de l'apprentissage qu'il ne s'agit pas de sanctionner mais de prendre comme indicateur de l'activité de l'élève. Notons immédiatement qu'il faut dissocier difficulté, handicap et trouble. Le handicap est défini autour des notions de déficience, d'incapacité et de désavantage. Le trouble sévère, notamment celui du langage, est défini par la commission Ringard, comme « *syndrome de désorganisation d'une fonction, liée à un défaut structurel dans l'apparition, l'installation d'un ou de plusieurs éléments constitutifs du langage.* » L'ensemble des troubles sévères concerne de 3 à 5 % de la population scolaire.

a) Les troubles de la lecture

Il existe deux composantes dans la compréhension des troubles de la lecture que l'on peut répertorier en deux catégories : les capacités intervenant dans la compréhension orale, celles intervenant dans la compréhension des mots écrits. Ces deux ensembles permettent de comprendre le langage écrit. Cette affirmation s'applique aussi bien pour le lecteur débutant que pour le lecteur expert. Des auteurs ont prétendu, il y a une quarantaine d'années, qu'on pouvait faire des hypothèses sur le sens du texte puis prélever des indices dans les signes graphiques afin de les vérifier. De nombreuses données expérimentales ont infirmé cette thèse. La logique immédiate est qu'il faut pouvoir identifier les mots écrits pour pouvoir lire.

Ces deux composantes sont également indépendantes. À priori, des déficits dans l'un ou l'autre de ces facteurs conduisent à des problèmes dans la compréhension du langage écrit. Leur indépendance n'empêche pas leur corrélation significative entre les scores de compréhension du langage oral et les scores de l'identification des mots écrits ; car les compétences peuvent dépendre d'autres variables, extrinsèques au traitement de l'information (par exemple, le niveau socio-culturel) qui ont un effet général sur le développement de l'enfant. Plusieurs niveaux de troubles d'apprentissage de la lecture existent dont nous avons répertorié quelques uns ici :

- Les enfants présentant des troubles ou des retards dans l'apprentissage de la lecture et donc dans la compréhension en lecture, sont appelés « mauvais lecteurs ». Ils ont des difficultés dans la compréhension de l'oral relatif au problème d'identification des mots écrits.
- Les enfants hyper lexiques sont le cas extrême : leur compréhension du langage oral et leur capacité de mémoire sont extrêmement faibles ; ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent.
- Les enfants dyslexiques, représentant 1/5 des mauvais lecteurs, présentent des difficultés d'identification des mots écrits tout en possédant une bonne capacité cognitive et linguistique générale. Au niveau des compétences nécessaires à la lecture et à la compréhension, la dyslexie est le déficit sélectif de l'identification des mots écrits, qui peut également engendrer des déficits dans d'autres fonctions que la lecture.

Il faut retenir que la dyslexie n'est pas la même chose que l'illettrisme. La dyslexie, déficit spécifique de la lecture, est un trouble de nature phonologique. La distinction peut paraître évidente alors qu'elle ne l'est pas forcément pour beaucoup de personnes. Cette confusion vient du fait que l'apprentissage de la lecture est une activité très complexe pour l'enfant. Il existe de nombreuses raisons différentes d'échouer à cette tâche de l'apprentissage de la lecture, dont on citera les deux causes principales : Observatoire National de la Lecture (ONL, 1988 ; Kail & Fayol, 2000 ; Gombert et al., 2000 ; cité par Valdois, 2003)

- des causes biologiques liées à des problèmes sensoriels (vision, audition), à un retard mental, à des troubles du langage oral, de l'attention et du comportement ; [F. Ramus : - La zone occipito-temporale (à droite) concerne les aires visuelles. C'est dans cette zone que rentre l'image de la lettre et de la forme du mot et que s'effectue le traitement orthographique. Dans la zone temporo-pariétale (zone centrale), s'effectue la conversion des formes phonologiques. Enfin, le lobe frontal) concerne la mémoire verbale à court terme et la production de la parole.]
- des causes environnementales liées à des problèmes sociaux, familiaux et pédagogiques, des troubles du comportement ayant une influence sur l'apprentissage scolaire et notamment la lecture.

Toutes ces causes participent de l'ensemble de la prévalence de l'illettrisme observée de nos jours.

b) Les difficultés d'apprentissage de la lecture

En ce qui concerne les difficultés d'apprentissage de la lecture ; en référence à Perraudon (2006), il peut paraître paradoxal de comprendre que la difficulté est une étape normale de l'apprentissage. Elle peut recouvrir des causes très diverses et nécessite une finesse d'analyse à laquelle cet auteur se propose de contribuer : une meilleure idée de la complexité des tâches et des sources de difficulté aidera les enseignants à trouver les remédiations pertinentes. Dans leur scolarité, à peu près tous les élèves sont à un moment ou un autre en difficulté d'apprentissage.

Les difficultés de la lecture, décrites par Toraille (1989, p.127), Girard, De Cotret et al. (2003, p.37), sont celles de la dyslexie, entendue comme une incapacité à lire. Elles se reconnaissent :

- à la confusion dans la configuration des lettres particulièrement celles qui ont un dessin plus ou moins semblable (m-n, b-d, p-q, u-n) ;
- à la confusion de sons, surtout les lettres phonétiquement semblables (p-b, d-t, f-v) ; Certains lisent « panane » au lieu de « banane » ; « venêtre » au lieu de « fenêtre ».
- à l'identification ou reconnaissance des lettres et des mots déjà lus ;

De nombreux élèves mémorisent les textes et les récitent au lieu de lire. Si on leur demande de montrer un mot qu'ils viennent de lire dans la phrase, ils montrent plutôt un autre ou alors ne sont même pas capables de montrer un seul.

- aux anomalies dans le déplacement du regard pendant la lecture (sauts de lignes, retours en arrière, des sauts de plusieurs mots).

À toutes ces manifestations, une question se dégage, celle de savoir : quelles sont les origines des difficultés d'apprentissage qu'éprouvent les enfants en lecture ? Des sources des difficultés de la difficulté de la lecture, qui ne sont pas étanches entre elles, peuvent être envisagées.

2.2.4- Des multiples origines des difficultés d'apprentissage de la lecture

Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent avoir des origines multiples et revêtir des formes très différentes (ONL, 1998 ; Kail & Fayol, 2000 ; Gombert et al., 2000 ;

cité par Valdois, 2003). En fonction des classifications, on peut avoir deux catégories ou plus. Dans la logique de classification à deux catégories, on peut distinguer les origines ci-après :

- la source individuelle : la difficulté est essentiellement liée à l'élève dans les rapports complexes entre le développement de sa pensée et les savoirs à acquérir ;
- la source sociale : elle positionne l'élève dans ses relations aux autres, à travers deux dimensions, l'une macro-sociale (famille, culture), l'autre microsociale (relations aux autres élèves, aux enseignants, au contexte d'apprentissage).

2.2.4.1- La classification de Valdois

Valdois (2003), présente une autre classification à trois catégories. Selon cette classification, on peut distinguer les origines, environnementale, sensorielle et cognitive.

a) Origine environnementale

Parmi les sources possibles de difficultés d'apprentissage de la lecture, on peut retenir une origine environnementale : les enfants de milieu socio-culturel défavorisé risquent davantage de prendre du retard dans l'apprentissage de la lecture que les enfants de milieux plus favorisés. Les raisons profondes de ces difficultés d'apprentissage sont certainement multiples combinant des aspects affectifs et motivationnels ainsi que des dimensions langagières. Ce dernier aspect semble cependant déterminant : ces enfants présentent souvent un niveau de vocabulaire limité et une syntaxe pauvre. Ils sont peu familiers avec les livres et ont rarement bénéficié de l'oralisation de textes écrits (lecture d'histoires par les parents).

Leur compréhension des textes écrits, même oralis s, reste superficielle dans la mesure où ils ont du mal à faire des inférences, traiter les anaphores ou les constructions syntaxiques complexes. Il est important de noter que les difficultés de ces enfants mauvais lecteurs ne sont pas à mettre sur le compte d'un trouble cognitif. Ils sont a priori capables d'apprendre comme n'importe quel autre enfant mais ne rencontrent pas dans leur environnement les stimulations nécessaires à l'acquisition d'un niveau de langage compatible avec les exigences scolaires.

L' cole a un rôle important à jouer dans ce contexte en essayant notamment de réduire les inégalités langagières avant l'entrée au CP et l'abord de la lecture. Le rôle et la responsabilité de l' cole sont d'autant plus engagés que ces enfants ne bénéficient d'aucun soutien à la maison susceptible de les aider à surmonter leurs difficultés.

b) Origine sensorielle

Des difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent également être secondaires à un trouble sensoriel. Un trouble sévère de la sphère auditive ou visuelle est en général diagnostiqué très tôt bien avant l'âge de l'apprentissage de la lecture et les enfants qui en sont atteints bénéficient en général d'un enseignement spécialisé. Cependant, des troubles plus légers peuvent passer inaperçus et se révéler à travers les difficultés d'apprentissage de la lecture. Un trouble auditif léger peut être responsable du faible niveau de langage oral de l'enfant, de sa faible participation en classe, d'une fatigabilité ou d'épisodes d'inattention rendant mal aisé l'apprentissage de la lecture. De la même façon, des troubles visuels légers (hypermétropie, astigmatisme, problème de convergence) peuvent entraîner des maux de tête lors de la lecture, une gêne visuelle et une fatigabilité entraînant des difficultés d'apprentissage.

c) Origine Cognitive

La question du niveau intellectuel a également été souvent discutée en relation avec les difficultés d'apprentissage de la lecture. L'enfant qui dispose de capacités intellectuelles limitées rencontrera plus souvent qu'un autre des difficultés d'apprentissage qui, d'ailleurs, ne se limiteront pas à la lecture. En fait, un faible niveau intellectuel n'entraîne pas nécessairement des difficultés en lecture, en tout cas pas au niveau de l'identification des mots écrits.

Dans la classification de Valdois (2003), les origines sociales ne sont limitées essentiellement qu'aux origines sociales des élèves. Or les constats laissent percevoir d'autres sources également importantes des difficultés de l'apprentissage de la lecture. Ces causes attribuées aux difficultés d'apprentissage sont de divers ordres : les méthodes d'enseignement/apprentissage, l'âge de l'élève, le manque d'attention familiale, les limites internes de l'éducation sur l'élève, le devoir de l'Etat et enfin les multiples responsabilités de l'enseignant.

2.2.4.2- Autres origines possibles de la difficulté de l'apprentissage de la lecture

En faisant la recension des écrits, comme nous l'avons souligné déjà plus haut, la lecture est un apprentissage complexe pour le jeune enfant et cela se justifie également par la pléthore des difficultés de son apprentissage. Ainsi, de nombreuses pistes sont à explorer pour

poser un diagnostic complet sur la nature des difficultés de l'apprentissage de la lecture chez les élèves. Elles sont toujours de deux natures : individuelles et sociales.

➤ ***L'âge d'apprentissage de la lecture de l'élève.***

Des chercheurs, à l'instar de Vygotsky (1981) et Engels (1940) s'opposant à la théorie de l'apprentissage de Piaget, affirment que six ans est l'âge mature pour lire et qu'avant cet âge, la lecture est néfaste pour les élèves qui peuvent être découragés par cet exercice au-dessus de leur âge, et que à moins de six ans, ils ont une perception déformante. Vygotsky pense que ce n'est que quand l'enfant atteindra l'âge scolaire c'est-à-dire 5-6 ans, qu'il pourra être capable de bien lire par ce qu'étant déjà en interactions sociales conscientes avec l'adulte. De plus, il pense que c'est l'école et l'instruction (sens global) qui lui permettent d'acquérir ses connaissances. Il est important qu'il ait atteint un niveau de développement assez mature pour acquérir certaines connaissances.

De nombreux enfants développent les pratiques socioculturelles d'alphabétisme (pour devenir lecteurs) en l'absence de tout contexte scolaire formel. C'est d'ailleurs ce qui a fait dire à Vygotsky (1981) lorsqu'il écrit : « *le mécanisme qui sous-tend les fonctions mentales supérieures (lire et écrire) est une reproduction de l'interaction sociale. Toutes les fonctions mentales supérieures sont l'intériorisation de relations sociales* ». Ainsi donc en s'alphabétisant, les enfants intériorisent la structure d'activités de leur entourage, impliquant de l'écrit.

Par contre, Cohen (1977) dont les travaux portent sur l'apprentissage de la lecture fait plutôt partie des auteurs qui pensent qu'il est plus facile d'apprendre à lire à un enfant avant six ans, car ils ont dépassé à cet âge le stade sensori-moteur qui est l'âge de la découverte du langage chez Piaget. Ce dernier pense qu'au stade sensori-moteur ou stade de l'intelligence avant le langage (0-18 mois), l'intelligence de l'enfant est pratique, c'est-à-dire sans langage, sans représentation, sans pensée et n'a pour seul instrument que la perception. Ce n'est qu'au stade de préparation (2 à 7-8 ans), plus précisément au sous-stade de la pensée symbolique (de 2 à 4 ans), qu'il acquiert véritablement le langage. Wallon (1945) est du même avis que Piaget et pense que c'est au stade sensori-moteur et projectif (1 à 3 ans) qu'apparaît le langage chez l'enfant et que ce langage aide au développement d'une intelligence représentative (intelligence discursive). Ainsi, la maturité psychophysiologique peut être rendue plus vite par les exercices et les activités. Etant encore jeunes, ils ont un potentiel intellectuel très

important et une fois qu'ils ont dépassé cet âge sensible, ils n'auront plus jamais la même facilité naturelle pour apprendre.

D'autres chercheurs ont montré que certains enfants ont appris à lire et à écrire seuls avant d'aller à l'école et sans la moindre instruction (Clark, 1976 ; Torrey, 1969 ; Durkin, 1966). Selon leurs études, les jeunes enfants apprennent à lire et à écrire naturellement. L'étude systématique et statistique de l'alphabétisation naturelle s'avère très difficile. Il est en effet impossible de prédire quels enfants vont apprendre à lire et écrire avant d'aller en classe ; aucun chercheur et, a fortiori, aucun organisme ne peut investir l'argent et le temps nécessaires pour décrire les expériences d'un enfant entre 2 et 5 ans qui vont faire de lui un lecteur avant l'âge scolaire. En l'absence de ce type de document, nous avons un exemple d'apprentissage naturel par un individu plus âgé, élevé par des singes, un jeune répondant au nom de Tarzan. Burroughs (1925 :43) : c'est à l'âge de 10 ans que Tarzan fit sa première rencontre avec l'écrit, un livre illustré de couleurs vives - un abécédaire. Il trouva dans ce livre certaines choses familières, et d'autres : « *bateaux, trains, vaches et chevaux qui ne lui disaient pas grand chose, mais ne le surprenaient pas autant que les petites formes bizarres qui accompagnent les images en couleur - Quels drôles d'insectes - beaucoup ont des pattes, mais impossible de voir leurs yeux ou leur bouche ! C'est ainsi que Tarzan fit connaissance des lettres de l'alphabet.* » Pour l'auteur, trois éléments ont permis l'alphabétisation du jeune Tarzan :

- La présence d'écrit dans l'environnement. C'est par un contact avec l'écrit que l'enfant a l'occasion d'apprendre à lire. Dans le cas de Tarzan, le contact avec la chose imprimée déclenche le deuxième élément ;
- Le questionnement. L'écrit lui pose un problème qu'il veut résoudre ;
- Enfin, une fois le problème posé, Tarzan scrute l'écrit ; en extrait les régularités et se construit tout seul un système de règles qu'il utilise pour donner du sens au langage écrit.

Tout chercheur qui construit une théorie soulignerait, comme le fait remarquer Holdaway (1979) que c'est : « *la possibilité d'observer l'utilisation de l'écrit par (les membres de sa communauté) pour faire des choses vraies qui met les enfants sur le chemin de l'alphabétisme* ». Sans ces occasions d'observer les fonctions et usages de l'écrit dans la société, aucun enfant ne pourrait réellement apprendre à lire et à écrire sans enseignement formel, car il serait incapable de construire les schèmes appropriés. Le processus de l'alphabétisation naturelle s'ancre totalement dans l'expérience que fait l'enfant des activités de

lecture et de l'écriture dont les adultes, les aînés ou des évènements sont les médiateurs. Les interactions jouent un rôle qu'on pourrait qualifier de déclencheur du processus, bien que seules elles ne puissent suffire. Les interactions avec l'écrit sont essentielles, car c'est tout ce qui accompagne l'acte de lecture ou d'écriture qui fait que l'enfant « morde ». La clé de la lecture est l'interaction sociale (Teale.1982, p.5).

Vygotsky et Piaget reconnaissent tous deux le rôle des interactions sociales que l'enfant doit entretenir avec son environnement. Piaget (1970a, 1970b) pose que l'enfant construit son savoir en interaction avec le monde. Il conçoit le développement intellectuel comme un processus d'assimilation de nouvelles expériences à l'organisation cognitive de l'enfant. Ce processus exige l'adaptation des structures mentales existantes et fait, à son tour, partie de l'organisation mentale qui permet d'absorber ou d'assimiler de nouvelles expériences. L'enfant construit de cette manière les principes intellectuels et réinvente constamment sa propre organisation du savoir. Il a appelé cette théorie du développement: le structuralisme constructiviste.

La description constructiviste du développement s'oppose à la théorie du stimulus-réponse parce qu'elle affirme que l'enfant prend une part active à son développement. On remplace la notion simpliste de l'apprentissage qui, selon la théorie du stimulus-réponse, serait une démarche de « l'extérieur vers l'intérieur », par l'idée d'une démarche inverse de « l'intérieur vers l'extérieur » : l'enfant agit sur l'environnement, vérifie ses hypothèses et engendre des règles. Piaget ajoute ainsi à la théorie du développement un aspect essentiel : la dynamique. L'enfant ne répond pas passivement aux stimuli, la clé du processus de développement est l'interaction avec l'environnement.

Vygotsky (1981) admet l'influence de l'environnement sur les hommes, mais il a une vision dialectique de cette relation en affirmant que les hommes à leur tour modifient la nature et créent de nouvelles conditions d'existence en changeant l'environnement. Il existe un environnement écrit « à l'extérieur » d'où les enfants peuvent abstraire les propriétés de la lecture et de l'écriture.

➤ *Les limites internes de l'éducation sur l'élève*

Bindzi (2011, p.13) « certains élèves sont confrontés aux problèmes d'ordres biologiques (malformations, maladies graves) et psychologiques (instabilité, inadaptation scolaire, vécu psychoaffectif, frustrations) qui les rendent parfois incapables de faire ce qu'on

leur demande ». Leur niveau de compréhension reste alors bas et ceux-ci préfèrent s'adonner à d'autres activités (jeux, sommeil, etc.).

Il y a énormément d'écrits dans l'univers de l'enfant d'âge préscolaire, et dans une société comme la nôtre, tous les enfants ont l'occasion d'observer des personnes en train de lire ou d'écrire. Autrement dit, l'enfant acquiert les aptitudes en lecture et en écriture lorsqu'il a autour de lui des personnes qui aiment cette activité. L'environnement écrit de l'enfant n'a pas d'existence indépendante, il est fait des interactions de l'enfant et des personnes de son entourage.

➤ ***Le manque d'attention familiale***

Certains enfants sont victimes de la négligence de la part de leurs parents. Cela peut être un facteur important de désintéressement aux études chez les jeunes enfants. Certains parents n'ont pas le temps de contrôler si leurs enfants ont effectué les exercices donnés en classe ou s'ils ont lu leurs leçons avant de s'endormir, parce que parfois préoccupés par la multitude d'activités quotidiennes. On retrouve dans les écoles les élèves sans fournitures scolaires en général et sans livres de lecture en particulier. Egalement des élèves sans répétiteurs à la maison pour les aider à comprendre davantage les leçons et approfondir les connaissances qu'ils ont acquises à l'école tout au long de la journée.

➤ ***Le devoir de l'Etat vis-à-vis de l'éducation***

L'Etat est garant des conditions de travail, de vie et de formation qu'il offre aux enseignants. Certains sont démotivés parce qu'ils rencontrent d'énormes difficultés sur le plan professionnel (problème de matériels didactiques et d'infrastructure, les effectifs pléthoriques). Nous avons donc les maîtres (sses), qui manquent du matériel didactique pour donner une assise profonde au cours ; des salles de classe avec des tableaux qui ne permettent pas une bonne vision des textes qui y sont écrits, parce que tous ces outils sont déjà défectueux. Les salaires payés aux enseignants ne suffisent pas pour mener une vie décente et digne d'eux. Les nouveaux enseignants qui sortent des ENIEG sont recrutés comme des instituteurs contractuels ; d'autres comme des maîtres (sses) des parents avec des salaires minables ; ce qui rend les conditions de travail encore plus difficiles. Pourtant dans l'article 37, de la loi d'orientation de l'éducation, il est stipulé que : « l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de travail et de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et finale appropriée ».

Cependant, ne remettant pas en cause tous les efforts que l'Etat fait dans l'amélioration des conditions de travail et de vie de l'enseignant, nous tenons pour principal responsable, les pratiques enseignantes. Pour concrétiser cette tâche, l'Etat s'est attelé à mettre à la disposition de l'école, des enseignants de qualité, des programmes officiels adéquats, des méthodes et techniques précises et nécessaires à chaque discipline, notamment en français, et en plus de cela du matériel didactique pour chaque école via le paquet minimum en début de chaque année scolaire.

➤ ***Les multiples responsabilités de l'enseignant***

En tant que vertu sociale, la conscience professionnelle traduit le sens que le travailleur a de sa responsabilité devant la société dont il fait partie ; cette responsabilité est morale et pénale. Pour l'enseignant, elle est étendue et grave. Elle est engagée devant l'élève, la famille, la société et l'humanité qui le jugent (Tsafak, 1998, p.47)

➤ **Des nombreuses responsabilités de l'enseignant**

a) La responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de l'élève

L'avenir de l'élève dépend pour une large part de l'éducation reçue à l'école. Or, à l'école il s'agit essentiellement de l'influence exercée sur l'intelligence, la sensibilité, la volonté et le caractère.

b) La responsabilité de l'enseignant devant la famille

Les parents confient à l'enseignant leurs enfants. Le rôle de l'enseignant est un mandat de suppléance fondé sur la confiance. Ce mandat a une importance indiscutable et confère certes des droits, mais aussi des devoirs sérieux. Il ne doit pas abuser de cette confiance.

c) La responsabilité de l'enseignant devant la société

La famille est incapable et fait appel à l'Etat qui a le devoir d'assurer l'éducation de tous. Ce dernier qui est le garant des intérêts d'une société, de la collectivité nationale organisée, a le droit et même le devoir de demander des comptes à l'enseignant de l'éducation des futurs citoyens. Son devoir est d'écarter comme indigne de sa mission, quiconque, enseignant ou responsable de l'éducation se montrerait indélicat à sa tâche. L'enseignant salarié payé qui ne remplit pas consciencieusement sa tâche commet un vol public. Les résultats scolaires catastrophiques actuels ne sont que des prédateurs de la qualité des hommes et des femmes appelés à gérer la société de demain, (Tsafak, 1998, p.48). Plusieurs

comportements observés chez les enseignants ne favorisent pas l'apprentissage de la lecture. Certains donnent l'impression :

- qu'ils ne maîtrisent même pas les méthodes, les techniques, les procédés et les pratiques à utiliser pendant le processus enseignement/apprentissage de la lecture. Par exemple : l'utilisation des signes linguistiques, la reconnaissance des mots ou des lettres qui permettent de comprendre ce qu'on lit.
- les programmes établis sont difficilement achevés, par ce que n'étant ni réguliers, ni ponctuels à l'école. Par conséquent, ils n'associent pas régulièrement les matières telles que l'expression écrite, le vocabulaire, la dictée des sons vus, qui sont des matières indispensables à l'apprentissage de la lecture.

L'observation de la pratique enseignante laisse également entrevoir que ces derniers ont des difficultés et des problèmes d'ordre pédagogique et didactique qu'on retrouve au niveau I. Il y a certains qui sont peu formés, d'autres ayant peu d'expérience, la présence des femmes enceintes ou souvent malades. Alors que c'est au niveau I, plus exactement au Cours Préparatoire (CP) que l'élève doit être capable de commencer à lire (6-7ans). Au contraire, les enseignants plus expérimentés, avec une ancienneté dans le métier se retrouvent plutôt dans les classes supérieures, sous prétexte de préparer les élèves aux examens de fin d'année que sont le Certificat d'Etudes Primaires(CEP) et le concours d'entrée en 6ème.

LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Les pratiques pédagogiques inventoriées sont la gestion de la classe ou l'organisation du travail, l'utilisation du matériel didactique, le respect des méthodes pédagogiques édictées par le MINEDUB.

2.2.5- La gestion de la classe ou l'organisation du travail

Paradoxalement, alors que la gestion de la classe se profile de plus en plus comme un thème de colloques, de recherches et de publications, la définition même de la classe devient moins limpide.

Bien entendu, dans la plupart des systèmes éducatifs, l'unité de base de l'organisation pédagogique est encore le groupe-classe, un groupe de quelques dizaines d'élèves censés rester ensemble durant au moins une année scolaire. Dans ce groupe sont enseignées toutes les disciplines et pratiquées toutes les modalités d'étude. Chaque groupe-classe est confié à un enseignant généraliste au primaire, à plusieurs professeurs spécialisés au secondaire, dont l'un est souvent « maître de classe » ou « professeur principal » Perrenoud (1999, p.533). Cette forme d'organisation du travail semble indissociable de la forme scolaire. Pourtant, elle n'a pas eu d'emblée le monopole qu'on lui connaît. Au primaire, les écoles à aire ouverte et les « décroissements » ont fait apparaître de nouveaux groupements. Certains courants de pédagogie différenciée proposent également de diversifier les modes de groupement des élèves, de constituer des groupes de projets, de besoins, de niveaux, de soutien, par définition moins stables et polyvalents qu'un groupe-classe (Meirieu, 1989 a et b, Perrenoud, 1995, 1997).

Le concept d'organisation ajoute une dimension importante et met l'accent sur la mise en place d'un cadre de travail qui structure les activités et les interactions. Un enfant ou un adolescent vont en principe à l'école pour se développer, s'instruire, se construire. Or, on sait aujourd'hui que rien de tout cela n'arrive si l'élève n'est pas placé régulièrement dans des situations propices, qu'on nomme volontiers « situations d'apprentissage ». De telles situations supposent en général qu'une tâche soit définie et assignée à un ou plusieurs « apprenants », ou mieux encore négociée avec eux, voire choisie ou conçue par eux. Une tâche n'est formatrice que si elle provoque des activités et des opérations mentales qui, à leur tour, engendrent des apprentissages nouveaux ou du moins consolident des acquis.

Pour Perrenoud (1999), l'enseignant est appelé à organiser sa classe en fonction des objectifs de la leçon. Varier l'organisation de la classe respecte certains principes : c'est-à-dire : différencier le cours c'est aussi différencier l'organisation de la classe ; l'élève est trop habitué à une organisation type « cours magistral ». Si l'on adopte d'autres démarches, on doit parallèlement organiser l'espace de façon différente ; la variabilité didactique suscite des changements dans la distribution de la parole, dans les activités demandées aux élèves, le déplacement du professeur dans la classe. Pour cela il faut penser à : modifier l'organisation des tables en fonction des objectifs de la séance ; varier l'organisation des groupes ; aménager l'espace en fonction de l'activité proposée ; réorganiser régulièrement la classe pour créer de nouvelles dynamiques entre les élèves.

L'organisation de l'espace doit être en adéquation avec l'activité proposée (Perrenoud, 1999, p.54). Il distingue ainsi sept formes d'organisation du travail dans la salle de classe :

- **1^{ère} organisation** : Enseignant face à l'ensemble des élèves ; communication directe, interactions entre les élèves limitées ; adaptée à un cours magistral, un apport de connaissances du professeur ;
- **2^{ème} organisation** : Enseignant face à l'ensemble des élèves ; possibilité d'interactions entre les élèves, participation favorisée ; adaptée à une synthèse en collaboration avec la classe ;
- **3^{ème} organisation** : Elèves face à face ; organisation de la classe en deux groupes ; adaptée à un débat ;
- **4^{ème} organisation** : Elèves côte à côte ; organisation de la classe pour activités de recherches, de lectures, d'écritures à deux ; adaptée à un travail en binôme ;
- **5^{ème} organisation** : Elèves regroupés par quatre ; organisation de la classe pour un nombre de groupes limités ; adaptée à un travail sur dossier ;
- **6^{ème} organisation** : Deux organisations dans la classe, une partie en travail de groupe par quatre (recherche de l'autonomie), une autre partie en travail spécifique avec l'enseignant, organisation de la classe pour une pédagogie différenciée, par besoins ou par objectifs ; adaptée à un travail différencié ;
- **7^{ème} organisation** : Organisation de la classe pour un travail informatique dans une salle T.I.C.E pour un travail de recherche et de production ; postes individuels ou par groupe de deux selon les disponibilités ; adaptée à un travail T.I.C.

De toutes ces formes, il apparaît que la 4^{ème} forme d'organisation est celle qui semble la mieux adaptée pour l'enseignement/apprentissage de la lecture.

Certaines difficultés d'apprentissage peuvent influencer la lecture chez un élève, lorsque la classe est organisée type « cours magistral ». On peut citer un déficit d'attention, une difficulté à suivre une consigne, une directive de l'enseignant, laisser facilement distraire par les bruits environnants, difficulté à accomplir une tâche avec précision, manque de motivation. Pour aider ces élèves, adapter l'enseignement ne signifie pas de modifier toutes ses pratiques pédagogiques. Il s'agit plutôt de prévoir, lors de la planification de

l'enseignement pour tout le groupe, des modifications ou des interventions particulières qui répondront aux besoins de ces élèves (Girard, De cotret et al (2003).

2.2.6- Le Matériel didactique

A présent, eu regard de ce qui précède, nous savons à présent que les difficultés et autres troubles de l'acquisition de la lecture ont des conséquences extrêmement fâcheuses sur la scolarité du jeune élève. Les méthodes pédagogiques mises en place dans les classes ne sont pas toujours suffisantes pour prendre en charge efficacement certains besoins éducatifs particuliers. D'où la nécessité de l'utilisation du matériel didactique.

Le matériel didactique, considéré comme un ensemble d'objets manipulables et observables utilisés dans le cadre enseignement/apprentissage pour faciliter la transmission et l'acquisition des connaissances, joue un rôle très important dans le processus enseignement/apprentissage dans la mesure où tout matériel didactique vise une activité d'enseignement ou apprentissage spécifique. L'enseignant et l'apprenant doivent établir un lien avec le matériel didactique afin d'en tirer profit. Car, selon Selon Mialaret lorsqu'il cite Claparède (1973 : 11) « le lien entre la connaissance et le concret est une aide précieuse pour tous, et en particulier pour beaucoup d'enfants en échec scolaire ». Un peu plus loin il dit « le savoir est issu d'un contact direct avec la réalité ». « Une leçon doit être une réponse C'est à cette conviction qu'elle manifeste toute sa fécondité ... un matériel, un objet n'est pas en lui-même une source automatique d'activités, ils ne peuvent le devenir que si l'utilisateur sait les utiliser d'une façon. ». Ceci montre que l'enseignant doit faire de la leçon non pas une véritable aventure intellectuelle, mais une réponse à une préoccupation de l'atteinte de ou des objectifs fixés au départ permettant de découvrir l'inconnu. C'est pourquoi, au regard du degré d'intelligence des enfants aux différents niveaux, l'enseignement à l'école primaire doit être réel adapté. C'est à cet effet que la lettre circulaire n° 17/A/426/MINEDUB/CAB du 27/08/2008 ayant pour objet la célébration de la journée nationale de promotion du matériel didactique, la Ministre de l'Education de Base précise que le matériel à exposer le 04 octobre de chaque année devrait être réalisé par l'élève et le maître et effectivement utilisé, ce qui a pour objet de faciliter le développement des structures mentales favorables à l'apprentissage en général.

2.2.7- Importance du matériel didactique en lecture

Macaire (1979 :27) déclare : « on ne peut pas absolument se passer du matériel servant de base à la leçon. L'enfant parle de ce qu'il a sous les yeux, de qu'il voit, palpe,

goûte sent » ceci témoigne de l'importance du matériel didactique pendant les leçons de lecture, car il amène les apprenants de mieux saisir la notion enseignée. Dottrens (1986 :254) pense que : « le matériel constitue le moyen d'appliquer les notions étudiées et le maître peut ainsi s'assurer de la compréhension ».

Dans l'application des nouvelles méthodes d'enseignement l'utilisation du matériel didactique rend l'apprenant actif tout au long du processus d'enseignement/apprentissage. Il est très utile dans la mesure où il permet à l'enfant de s'éduquer sans tomber dans la coupe du pédagogue et de sa volonté naturellement intéressée. C'est dans cette optique que Leif (1974 : 182) déclare : « mettez à la disposition des jeunes enfants, dans un milieu agréable, propice et sain, les objets propres à solliciter leur attention ; à exciter leur curiosité et n'intervenez ensuite auprès d'eux que s'il est absolument nécessaire ». c'est dire qu'à travers cette pensée éducative, l'idée selon laquelle le matériel didactique de tout temps a été et demeure un précieux auxiliaire au développement et aussi à la liberté reste d'actualité. Hormis l'aisance apportée dans le processus enseignement apprentissage, il développe aussi l'esprit de recherche, d'analyse, d'observation ; l'attention éveille la curiosité, favorise la créativité et l'autocritique tout en évitant la monotonie. Dans notre contexte, on parlera plus de moyens pédagogiques qui forment entre autre une organisation de possibilité, de disposition des mesures, des méthodes pour atteindre un but, un objectif, une fin. Ils sont constitués par les documents et matériels didactiques utilisés dans les enseignements. Dans notre étude basée sur les difficultés d'apprentissage de la lecture, on, s'appuiera plus sur l'utilisation des livrets d'activités ou encore appelés cahiers d'exercices, des images ou gravures et de la craie de couleur. Ce matériel didactique en apprentissage et en lecture ne se prend pas au hasard, il est conditionné par l'objet visé de la discipline.

Mais le constat reste triste, quand nous savons même que certains enseignants ne se servent pas du matériel didactique à bon escient sans toutefois recevoir des sanctions disciplinaires. L'utilisation du matériel didactique devrait être pourtant obligatoire et coercitif.

L'inventaire des méthodes et pratiques pédagogiques vient de nous faire voir la complexité du problème de l'accès à la lecture. Il convient maintenant de nous appuyer sur certaines théories susceptibles de nous mettre résolument dans le débat scientifique.

2.2.8- Des méthodes d'enseignement/apprentissage de la lecture

Pour ce qui est de la connaissance des méthodes et des procédés d'enseignement, Tsafak (1998, p.56), affirme : « *cette connaissance ne doit pas rester abstraite, mais être assimilée dans l'esprit, dans la manière de dire et de faire, de concevoir, de conduire chaque cours, de réagir avec adaptation à tout comportement imprévu des élèves ou à des situations inattendues* ». A l'ouverture des journées de l'Observatoire National de la Lecture (ONL), François Fillon, laissait entendre que la question des méthodes de lecture a été au fil des temps le fruit de vives polémiques et souvent stériles. Grâce aux apports de la recherche, aux différentes initiatives, comme celles de l'Observatoire national de la lecture en France par exemple, et particulièrement celle de la conférence du consensus, le climat est apaisé et nous permet de rattraper sereinement notre retard (Observatoire National de la Lecture (ONL), 2005). Ces propos nous font comprendre que les méthodes de la lecture ont évoluées avec le temps et il convient ici d'en faire une lecture.

Pour nous permettre de voir un peu plus clair sur cette discussion, on va énoncer à grands traits les méthodes qui sont prescrites par la hiérarchie, après quoi, on essaiera d'évaluer leur application par les enseignements, pour enfin voir comment elles sont abandonnées au profit des pratiques pédagogiques. L'irruption des pratiques pédagogiques vient du fait que les méthodes marchent à un niveau et à un autre, on se met à mélanger diverses méthodes. A la fin, les promotions collectives seraient-elles responsables de ce problème ?

a) *Qu'entendre par « méthode de lecture » ?*

Très simplement, il s'agit des orientations théoriques qui président à l'entrée dans l'écrit, c'est-à-dire à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La définition de l'ONL dit ceci :

Par méthode, nous entendons l'ensemble des soubassements théoriques qui construisent un modèle méthodologique opérationnel de la lecture. Chaque méthode repose ainsi sur un ensemble de caractéristiques identifiables qui la distingue des autres méthodes. Elle peut ensuite être diversement déclinée en démarches qui exploitent de manière spécifique et précise tout ou partie de ces caractéristiques, grâce à des activités appropriées. In Le manuel de lecture au CP - ONL (2003).

Malgré les multiples formulations et une abondante littérature dont les définitions sont variables d'un auteur à l'autre, il y a très peu de méthodes distinctes sur le marché. On pourrait même considérer qu'il n'y en a vraiment que deux pures (analytique et synthétique), à deux extrêmes, et une troisième (mixte) c'est-à-dire englobant la méthode analytique et synthétique à la fois, plus vague et située sur un continuum qui séparent les deux premières. Chaque méthode se décline de plus en plus en plusieurs démarches spécifiques et distinctes. Selon Mialaret (1968, p.70-98), en matière d'enseignement de la lecture, on peut envisager les méthodes ci-après: la méthode syllabique ou synthétique, la méthode analytique ou globale et la méthode mixte.

2.2.8.1- La Méthode syllabique ou synthétique

On parle de méthode syllabique, plutôt pour des approches relevant de la pure combinaison graphique. On montre les mots, dans les mots on reconnaît des signes redondants (par exemple dans « papa » et « cabane », il y a à chaque fois, deux « a »), puis on segmente les mots en sous parties, d'ailleurs assez naturelles dans la langue française, les syllabes (avec diverses combinaisons : consonne-voyelle, puis consonne-consonne-voyelle orale, etc.). L'enfant apprend à composer des syllabes de plus en plus complexes avec les lettres qu'on lui donne. C'est le B-A –BA (entendre « bé-a-ba »).

Dans cette méthode, les lettres ne sont pas vraiment prononcées mais plutôt nommées : la lettre « t » s'appelle « té », etc. Ce qui revient par exemple à épeler « papa » : pé-a-pé-a. La méthode syllabique se consacre donc à faire découvrir essentiellement le fonctionnement de la langue écrite sans s'appuyer, obligatoirement, sur la discrimination orale. Elle fut et est encore largement mise en œuvre dans la pratique dite « méthode Boscher », ou dans de nombreux manuels.

En d'autres termes, la méthode synthétique (on parle aussi de méthode phonique, de méthode phonographique, de méthode syllabique) part de l'élément (le « son ») plus exactement de la lettre-son, de la correspondance graphème-phonème, pour aller vers la syllabe, puis vers le mot, puis vers la phrase. Autrement dit, elle part des unités formelles les plus petites de la langue orale (les phonèmes) et de la langue écrite (les graphèmes) pour construire des unités plus grandes (combinaisons de sons et de lettres, syllabes, ...) puis des mots, des phrases, du texte. C'est sous le chapeau de méthode synthétique que l'on parle de

méthode grapho-phonologique ou phono-graphique, de voies indirecte et directe, de principe alphabétique, de fusion et de combinatoire, de déchiffrage et de codage.

Selon Chauveau (2002, p.2), certaines méthodes sont centrées, voire focalisées, sur « la lecture mécanique » (le déchiffrage). D'autres travaillent aussi « à côté », « en dehors », en parallèle, la compréhension et la rencontre avec les textes et les livres. Cette méthode propose à l'enfant d'apprendre à distinguer des unités minimales (sons ou lettres) en faisant des activités de discrimination visuelle de lettres et de discrimination auditive de sons de la langue. Par ailleurs, l'enfant est invité à effectuer des activités de segmentation de ces unités dans la chaîne écrite (les mots) et la chaîne parlée (les sons ou groupes de sons dans le flot de la chaîne parlée). Cette démarche réflexive, conduite lors de l'apprentissage, est loin d'être naturelle pour l'apprenant qui pratique la langue orale et observe sans comprendre des signes de la langue écrite. Pour permettre la discrimination et la segmentation de la langue orale par exemple, l'enfant doit développer sa conscience phonologique, c'est à dire percevoir qu'elle se compose d'unités fréquentes, régulières ou irrégulières, distinctes, identifiables et reproductibles. La méthode synthétique se décline ensuite en variantes, mais chacune a des spécificités fortes.

Le «syllabage» est cette façon de séparer les syllabes les unes des autres comme et qui va jusqu'à laisser un espace entre les syllabes du mot à lire pour que l'enfant n'ait plus qu'à combiner, de mémoire, le b et le a, le p et le ou ...

La méthode syllabique ou synthétique se met en œuvre au travers de trois principales étapes : l'acquisition de la lettre, l'acquisition de la syllabe, la lecture des mots et des phrases.

a) L'acquisition de la lettre

Elle passe par trois principales étapes : La vision et la reconnaissance de la forme ; l'émission du son correspondant ; et la reproduction graphique de la forme. Notons que le passage de la reconnaissance à la reproduction de la forme peut encore être appelé l'écriture. Quant au passage de l'émission du son à la reproduction, elle est appelée la dictée.

Les élèves éprouvent des difficultés dans cette méthode, parce qu'il intervient un phénomène d'inhibition dans l'association de l'image visuelle à l'émission vocale du son. Par conséquent, la reconnaissance ne se fait plus parfaitement.

b) L'acquisition de la syllabe

Elle se constitue par association des lettres. Le problème qui se pose à ce niveau est celui de la contraction de la consonne et de la voyelle. Dire à un enfant que « b » se prononce « bé » ou « be » et lire b-a (ba), rend difficile l'acquisition de la syllabe. Cette difficulté se trouve exagérée quand on associe trois syllabes, par exemple « cre », dit Mialaret (1968).

c) La lecture des mots ou des phrases

Le mot est d'abord découpé en syllabes, puis est présenté entièrement. Il s'en suit que l'élève ne s'intéresse pas au mot dans son ensemble, et ne le comprend qu'après le déchiffrement. La compréhension d'une phrase nécessite au préalable celle des mots. Or avec le déchiffrement, l'élève est plutôt préoccupé par la lecture du mot, non pas par le sens. En définitive, le sens du mot lu n'est pas compris.

La méthode syllabique est la méthode qui est recommandée d'utiliser au Niveau I, dans le système éducatif Camerounais. Cette méthode présente des écueils, qu'il nous semble important de relever. Selon la Conférence « donnée à l'invitation de l'association », « Cœurs à lire », tenue à Nanterre en France, le 16/10/02, la méthode syllabique connaît deux principales critiques : La première critique considère la méthode syllabique comme un petit dressage, dans la mesure où on ne montre qu'à l'enfant des associations qui ne sont que des conventions pures (b-a ; p-o ; o-u ; m-e ; etc.) et on les lui fait apprendre de telle façon qu'il n'hésitera plus une seconde devant une de ces associations. La deuxième critique est plus statistique. Il semble que dans les années 60, un certain pourcentage d'élèves savaient déchiffrer, mais ne devenaient pas des lecteurs courants, sans doute parce qu'ils ne comprenaient pas ce qu'ils lisaient. On n'appelait pas ça dyslexie ni illettrisme à l'époque. On ne sait pas exactement combien d'élèves ne comprenaient pas ce qu'ils lisaient parce qu'on n'a pas de statistiques sérieuses.

En conclusion, on a reproché à la méthode synthétique ou syllabique son côté artificiel et technique. L'enfant ne rencontrant pas, au moment où il décompose et recompose, autre chose que des unités de langue, certains se demandent si lire c'est déchiffrer ou comprendre. De nombreux travaux de chercheurs semblent montrer que la méthode synthétique, parce qu'elle donne des outils très systématiques et précis de la langue, est adaptée à tous et permet, assez vite (6 mois à 2 ans), d'entrer dans une forme d'autonomie de lecture, notamment pour les élèves les plus fragiles au plan linguistique et scolaire.

2.2.8.2-La Méthode analytique ou globale

La méthode globale décrite dès 1787 par Nicolas Adam (1990), également appelée « méthode analytique », a été popularisée au début du XXe siècle par Ovide Decroly. La lecture se fait par la reconnaissance d'un mot en entier, et non par le code de l'écrit (c'est-à-dire sans apprentissage du code des correspondances entre sons et signes écrits). Ce type de méthode est utilisé pour apprendre à lire des langues comme le chinois. La méthode globale est très peu utilisée dans sa forme pure. Elle est adaptée dans les années 1980 par Éveline Charmeux et Jean Foucambert sous le nom de méthode idéo-visuelle. Cette méthode consiste à utiliser directement des mots entiers simples et familiers, voire des phrases entières, sous forme de différents jeux de devinettes.

Souvent, c'est bien une approche analytique qui est mise en œuvre, intégrant à terme une étude des unités distinctes graphiques et s'approchant ainsi d'une combinaison quasi-syllabique. Les méthodes « globales » favorisent une lecture logographique des mots (ou des phrases): l'enfant « photographie » des formes graphiques (reconnaissance visuelle) et mobilise essentiellement ses habiletés visuelles et sa mémoire visuelle. D'autres méthodes analytiques « globales » exercent la lecture orthographique des mots, c'est-à-dire la reconnaissance directe de la structure linguistique (l'orthographe) des mots (Chauveau, 2002, p.4).

La méthode analytique ou méthode globale, part de l'ensemble (l'énoncé, la phrase) d'un message écrit qui est observé, analysé, mémorisé pour ensuite, passer à l'analyse en syllabes puis en phonème-graphème et enfin, aboutir à des synthèses de syllabes, puis de mots, puis des phrases. Elle travaille sur les unités analysées, puis décomposées et met en exergue le sens pour stimuler la mémoire de l'élève. L'intérêt est porté ici sur le sujet qui lit. Elle fait appel à plusieurs fonctions cognitives comme l'attention, la mémoire, l'intelligence, la perception, etc. Elle est la méthode la plus récente et se fait en cinq (5) principales étapes à savoir : la préparation des acquisitions globales, les acquisitions globales, l'analyse et la lecture des mots nouveaux, l'analyse et le déchiffrement et les produits de l'analyse.

➤ Les étapes de la méthode analytique ou globale

Les cinq étapes de la méthode analytique ou globale sont les suivantes :

a) Préparation des acquisitions globales

Ici, l'enseignant amène l'élève à s'exprimer à partir de l'observation des choses, ou à propos d'une émotion réellement ressentie, ou d'une situation intéressante pour lui, un

contenu qu'il traduit en langage oral intimement lié à la pensée. L'enseignant écrit sous les yeux des élèves des petites phrases, qui découlent de ce qui a été prononcé pour exprimer les découvertes.

b) Les acquisitions globales

L'élève reconnaît la phrase écrite au tableau et la lit avec intonation ; c'est le début de la lecture expressive. Le schéma sera donc comme suit : Ecriture de la phrase – reconnaissance – lecture. Mialaret (1968, p.99), répondant à ceux qui prétendent que le simple est mieux assimilé que le complexe au début de l'apprentissage, il déclare : *« ce n'est donc nullement le nombre d'éléments de connaissance qui fait que les phrases soient mieux reconnues puisqu'il doit y en avoir autant dans les ordres que dans les phrases, mais l'enfant retient plus aisément ces dernières vues qu'elles expriment un acte bien connu et par conséquent plus concret, plus en rapport avec ses intérêts »* (p. 69).

c) La mise à profit du matériel acquis ou analyse de la lecture des mots nouveaux

La dislocation des phrases permet l'identification des mots. On sort le son à étudier. En ce qui concerne le sens, l'enseignant fera beaucoup d'exercices, afin que le problème de la prononciation des mots ne se pose pas.

e) Analyse et déchiffrage

Cette étape intervient dans l'étude des mots nouveaux. Dès l'apparition d'un mot nouveau, l'élève n'est pas en mesure de le lire. Il va donc opérer par rapprochement et comparaison. Quand l'enseignant remarque un rapport ou une concordance, il en constitue une famille et il écrit les mots guides des familles.

f) Les produits de l'analyse: la lecture

Pour l'isoler, l'enseignant demandera à l'élève de chercher tous les mots contenant cette lettre qu'il classera et lira.

De même que la méthode syllabique, la méthode analytique ou dite globale n'a pas été exempte de tout reproche. On reproche à cette méthode de focaliser uniquement sur le partage du sens, au point d'oublier le code qui porte la langue alphabétique. La démarche logographique et hypothétique induirait par la suite une maîtrise incertaine de l'écrit de la langue, des problèmes orthographiques et, surtout, ne serait pas favorable à un apprentissage rapide par les élèves les plus fragiles. De plus, le tâtonnement permanent sur le sens, plus que sur la forme des textes et des mots, peut mettre les enfants fragiles dans une situation

d'insécurité permanente par rapport aux acquis. En effet, le sens est par définition négociable en fonction du contexte, c'est donc une source de référence instable qui favorise les enfants les plus agiles avec la langue mais sans aider les autres.

Découvrir l'écrit par l'intertextualité culturelle pose, par ailleurs, le problème du partage culturel et de la richesse disponible de chacun. Cela induit aussi la difficulté d'apprendre à comprendre en utilisant la compréhension pour apprendre. Enfin, la représentation de la lecture construite avec cette méthode peut être erronée si l'enfant croit que savoir lire, c'est avoir appris à lire tous les livres du monde. Cela gêne son accès à une autonomie de la lecture. Cependant, les travaux affirment que l'application très régulière d'une méthode analytique peut, à terme, permettre un bon apprentissage de la lecture, mais seulement si l'apprentissage est long (plusieurs années) et parfaitement cohérent dans sa progression et sa continuité.

2.2.8.3- La Méthode Naturelle

Célestin Freinet a créé en 1925 la « méthode naturelle ». Fondée sur le processus du tâtonnement expérimental et les interactions entre l'individu et le groupe, elle s'appuie sur les intérêts réels de l'enfant et lui permet de mettre en œuvre simultanément toutes les approches qui lui sont nécessaires : syllabique, globale, corporelle, sociale... La méthode naturelle n'utilise en principe pas de manuel, mais les écrits des enfants eux-mêmes, riches de sens pour eux. On trouve toutefois des manuels qui, en s'appuyant très fortement sur la motivation des enfants, en respectant une progression régulière et en permettant à l'enfant de constater ses progrès de façon significative, s'approchent de cette méthode.

La méthode naturelle est la forme radicale de la démarche analytique. Selon son auteur, cité par Toraille (1989, p.36), c'est la « *traduction de la pensée par la parole d'abord, par le dessin et par l'écriture, ensuite par la reconnaissance qui est proprement la lecture.* » Pour Chauveau (2002, p.6), il n'est pas toujours aisé de classer ou de définir certaines méthodes de lecture. C'est en particulier le cas de la méthode naturelle Freinet (Voir Freinet, 1961). On l'a longtemps considéré comme une forme particulière de la méthode globale (analytique). Chez Freinet, global a un double sens; perception globale (d'un bloc), vision de l'ensemble, perception de la physionomie générale de l'objet) et démarche globale (conduite où se mêlent processus cognitifs et processus affectifs). Ainsi, dit-il, « l'enfant reconnaît globalement sa maman parce que des contacts affectifs multiples, subtils et indélébiles ont été

établis au cours de sa première enfance »; de la même façon, il est «capable d'appréhender le mot et la phrase avant d'en distinguer les éléments constitutifs, mais à condition bien sûr que cette phrase soit insérée intimement dans le contexte de vie des individus » : Freinet (1968). Freinet a donc été très critiqué vis à vis des méthodes globales qui ne retiennent que la première acception: « *L'école a pris dans la méthode globale la mécanique, mais elle a oublié la vie* ».

2.2.8.4- Les Méthodes Mixtes

Pour Chauveau (2002, p.10) en fait, « *on devrait parler des méthodes mixtes, car il y a au moins deux manières de la mettre en œuvre* ». Une méthode mixte est assez simplement un savant mélange des méthodes analytique et synthétique, à la recherche supposée d'une démarche efficace, reprenant à la fois les avantages et les points les plus intéressants de chacune. Ainsi l'introduction d'une « mixité » peut-elle permettre de revendiquer, d'espérer apprendre à lire aux élèves en utilisant à la fois l'étude du code et la motivation par l'entrée dans des textes et l'illusion d'une maîtrise rapide de quelques unités de la langue.

En somme, joindre l'étude technique et l'entrée dans le sens. A priori le pari est intéressant. Ainsi sont nées deux manières de présenter la mixité. On distingue ainsi la méthode mixte « Enchaînée » et la méthode Mixte « Conjointe ».

a) La Méthode Mixte « Conjointe »

L'enseignant (mais aussi de nombreux manuels) utilise une approche logographique tout au long de l'année en introduisant assez vite une étude du code. Cela se traduit par une abondance de textes dès le début du CP, forcément illisibles par l'élève seul, l'apprentissage logographique de quelques mots, et, simultanément, l'observation d'unités graphiques, par exemple des lettres ou des groupes de lettres. Cette approche tente ainsi de lier l'entrée dans le texte entendu oralement et l'étude de sa compréhension avec la décomposition de la langue.

On remarquera quelques écueils sur le chemin de cette méthode. La progression de la découverte des graphies est souvent soumise à d'autres contraintes que celles de la langue : elles doivent appartenir au texte étudié ce jour là, elles ne sont pas la priorité de l'apprentissage et il s'agit de graphies et non de sons de la langue. D'autre part les mots appris par les enfants sont soit des mots outils, soit, plus fréquemment, des mots du texte, pour la commodité du travail sur la phrase. Ils sont donc appris de manière très artificielle et peuvent

laisser croire à l'enfant que lire c'est reconnaître l'image de mots, voire provoquer chez lui une confusion entre les moyens d'apprendre à lire ; par cœur ou en décomposant ?

De plus, est-il bien utile de poursuivre tout au long de l'année l'apprentissage par cœur de mots (verbes ou noms communs, etc.) qui ne sont pas forcément parmi les plus fréquents de la langue ? (Chauveau, 2002, p.12)

b) La Méthode Mixte « Enchaînée »

L'enseignant (mais aussi de nombreux manuels) utilise une approche logographique en début d'année suivie ensuite, en général vers la Toussaint, d'une entrée systématique dans le code. Ainsi, en début d'année, l'enfant découvre des textes et des phrases qu'il apprend à segmenter en mots. Il apprend ces mots et joue avec eux pour recomposer des phrases, par exemple. Ceci est plus un travail syntaxique que lexical en vérité. Non seulement la charge mémorielle (il faut retenir de nombreux mots) est lourde mais elle amène certains enfants à dire, après un mois d'apprentissage, " je sais lire : Papa achète des bonbons " comme si cette phrase-là était unique en son genre et objet d'un apprentissage spécifique, au même titre que toutes les autres combinaisons possibles.

En somme, l'enfant se fait une idée erronée de l'apprentissage de la lecture et certains élèves fragiles seront désarçonnés lorsqu'il faudra entrer dans le code. Ils ont cru avoir compris ce que c'est qu'apprendre à lire, ils sont peut-être motivés, certes, mais non, ils découvrent que l'apprentissage c'est autre chose.

Certaines méthodes mixtes sont à forte coloration analytique ou synthétique et n'utilisent que très partiellement l'autre composante. Par exemple, un apprentissage phonographique incluant la mémorisation systématique de mots outils invariables aux graphies complexes (Chauveau, 2002, p.15).

Les méthodes mixtes sont très présentes et déclinées de nombreuses façons, principalement dans les manuels scolaires. Elles présentent l'attrait d'un tout, mais elles ne sont pas homogènes. On pourrait croire, à tort, que la mixité est une nécessité. Et que, par exemple, des enfants qui ont rencontré une vision logographique des mots en maternelle sont dans une continuité naturelle en commençant par là au CP, avant un passage au codage. En fait, la question est de savoir s'il faut aborder la lecture logographique en maternelle ... ou s'il

faut y renforcer la conscience phonologique, l'observation de signes linguistiques, tout en travaillant très régulièrement la compréhension à partir de textes lus oralement ...

La méthode mixte demande que le début de l'apprentissage de la lecture doit se faire globalement sur des mots entiers, les mots « outils » : le, la, les, et, des, pour, dans, comme, sur, ... et sur des mots du texte lu. Les noms des héros ... papa, maman, poupée, cheval ... La combinatoire n'arrive qu'après. Elle est repoussée de quelques semaines à quelques mois (et, en fait, la capacité de lire des élèves incluse). Ce sont les méthodes à étiquettes de début d'année. Lire devient lire tout de suite des phrases entières, écrire devient, assembler des mots déjà entiers.

Chauveau (2002, p.18), nous fait savoir que de nouvelles méthodes de lecture existent. A la fin du 20ème siècle, trois méthodes (ou trois catégories de méthodes) étaient largement présentes dans le champ scolaire :

- **Les Méthodes Idéo visuelles**

Elles opposent radicalement le décodage ou déchiffrage et la « vraie lecture ». Elles excluent tout travail structuré sur les correspondances grapho-phoniques, sur la combinatoire et sur le décodage. Elles affirment que lire c'est prendre directement du sens. Elles privilégient deux mécanismes de la lecture: l'identification et l'anticipation des formes écrites. Identifier c'est reconnaître immédiatement (visuellement) un mot écrit (déjà mis en mémoire). Anticiper c'est se servir du contexte linguistique pour prévoir le mot ou le groupe de mots qui vont suivre (Foucambert, 1976).

- **Les Méthodes langage entier** (approche whole language ou approche fonctionnelle)

Elles mettent l'accent sur la recherche de signification, « le sens » à partir d'écrits authentiques ou fonctionnels. La production d'écrits est encouragée dès le début de l'apprentissage et les activités de lecture et d'écriture sont menées conjointement. La progression pédagogique suivie sur l'ensemble de l'année n'est suggérée par aucune « méthode »; elle est personnelle à l'enseignant et dépend de la vie de la classe, des expériences vécues par les élèves (Fijalkow, 2000).

- **Les Méthodes Interactives** (ou méthodes interactionnistes, méthodes intégrées)

Elles conduisent l'enfant apprenti lecteur à traiter de manière simultanée ou conjointe en interaction, les deux niveaux de l'énoncé écrit: celui du code et celui du sens. Pour assurer cette interactivité (ou cette intégration), l'accent est mis, dès le début du Cours Préparatoire (CP), sur les deux outils ou sur les deux techniques de base de la lecture: l'habileté à décoder ; identifier les mots et l'habileté à explorer ; questionner les énoncés écrits (phrases, textes courts), comme l'enseignait Chauveau (1997).

En conclusion à toutes ces méthodes, le constat est que non seulement ces méthodes ne font pas l'unanimité, mais aussi posent toutes le problème de la reconnaissance des lettres, des mots ou des syllabes. Que faire ? L'enseignant doit utiliser des pratiques pédagogiques dites efficaces, sinon les difficultés d'apprentissage de la lecture ne trouveront pas des solutions par exemple. Ce qui importe c'est surtout l'enseignant : il doit avoir la volonté de faire réussir ses élèves (Torraille, 1975, p.105). L'enseignant doit tenir compte des différents besoins et du rythme d'acquisition, en témoignant d'une exigence de rigueur et de précision, en travaillant avec assiduité. Il doit aimer ses élèves. Les plus jeunes sont les plus sensibles à cet amour, qui peut les mettre en confiance. Cet amour doit être la condition sans laquelle il ne peut bien exercer sa profession. Il doit s'occuper d'eux sans discrimination aucune, les impliquer tous au travail, les motiver avec les jeux de lecture pour rendre les leçons attrayantes et écarter le plus loin possible le fouet qui peut les frustrer et enlever le goût de la lecture.

2.2.9 Quelques pistes pour faciliter la compréhension de la lecture

Par rapport à leurs difficultés, il doit être attentif, il doit les aider, les comprendre, les connaître et surtout il doit être un modèle pour eux. Il doit non seulement les aimer, mais aussi, aimer sa profession et le plus important se recycler en participant aux journées pédagogiques, lorsque l'occasion se présente. Pour donc avoir ces qualités et toutes ces connaissances, il est important que l'enseignant ait une bonne formation mais aussi qu'il soit à la quête des « tours de main » personnels pour faire évoluer l'apprenant dans la lecture et encourager ceux qui ont des difficultés afin qu'ils ne démissionnent. En outre, les chercheurs ont proposé d'autres stratégies telles qu'effectuer un travail des structures linguistiques, la perception oculaire et la mémoire.

a) Travailler les structures linguistiques

Fayol (1992, p.87), nous dit en citant Collins et Smith (1982), que la compréhension échoue quand le lecteur ne saisit pas le sens du mot ou de la phrase lue ; s'il n'arrive pas à mettre en relation deux phrases, s'il ne maîtrise pas suffisamment les marques linguistiques (anaphores, métaphores, tautologies, marques de ponctuation) et s'il a une mauvaise régulation. Pour améliorer la compréhension, il propose :

- d'attirer l'attention du lecteur sur certaines informations en mettant en exergue (couleur, gras, italique) ;
- de segmenter le texte en unités ;
- de présenter préalablement les principaux concepts évoqués dans le texte et leurs relations ;
- d'enseigner les stratégies et entraîner à leur utilisation.

b) Le travail de l'œil

La lecture est un processus d'appropriation d'un texte et de production de sens qui suppose une relation entre un cerveau et ce texte, l'œil étant l'intermédiaire privilégié. Encore faut-il en faire un organe efficace, performant et fiable. Il doit offrir une perception large et rapide, se déplacer de gauche à droite ; il doit voir le tout (perception globale) et du détail (perception fine). (Minet, 1990, p.53).

c) Le travail de la mémoire

Lire d'une certaine manière, c'est une réactualisation des connus linguistiques à long terme.Aussi est-il nécessaire de se préoccuper de la mise en mémoire du contenu implicite à la lecture. Minet (1990, p.52). La lecture doit faire l'objet d'exercices variés et constants pour permettre la mémorisation de ce qui est vu.

2.2.10.- L'importance de la lecture

De nos jours, la lecture est d'une grande importance dans le monde, car, les technologies de l'information et de la communication ne s'acquièrent que par le biais de la lecture. A l'école d'ailleurs, la lecture apparaît comme la « clé de tout », car comme on peut aisément le constater, « *l'enfant ne peut rien apprendre volontiers s'il ne sait pas lire* ». Bien des pédagogues attestent par ailleurs cette prééminence de la lecture. Alain (1982), déclare ainsi dans ses propos sur l'éducation « *Si j'étais Ministre de l'instruction publique, je*

proposeraï comme but unique de l'école primaire, d'apprendre à lire à tous les Français ». Nous conviendrons avec lui, que sans lecture, il n'y a pour l'enfant ni savoir, ni culture possible et que les résultats de l'initiation à la lecture pèsent lourdement sur tout le devenir scolaire de l'enfant.

Bala Mbarga (1962, p.16), souligne à cet effet que : *« pour nous donc, le français n'est pas la langue maternelle, la lecture est la clé qui ouvre à toutes les disciplines de l'esprit : l'histoire, le calcul..., lui sont tributaires ».* On gagne le temps dans le processus enseignement/apprentissage, lorsque les enfants savent lire, et de plus, il est aisé de constater que les autres enseignements tirent parti de la lecture (grammaire, orthographe, mathématiques, etc.). Repris par Michel (1999, p.79), les I.O, déclaraient : *« l'enfant ne peut rien apprendre s'il ne sait pas lire. Il n'apprend rien volontiers s'il ne sait lire aisément. Il faut lui donner le plus vite possible l'habitude de lire sans effort ».* Ils soulignaient là même l'importance de la lecture. En effet, l'enfant qui arrive à l'école a besoin d'outils pour l'acquisition des connaissances. La lecture s'avère premier, car, l'apprentissage de toutes les autres matières en découle. A ce sujet, les I.O. de 1958, repris par Toraille et al (1975, p.296), pensent *« qu'elle apparait comme la discipline chef, puisque sans elle, les autres disciplines ne sont pour les élèves que des domaines fermés ».* L'on ne doute pas de la prééminence de la lecture sur les autres matières scolaires. Notons ici, que pour écrire ou compter, il faut au préalable savoir lire. Autrement dit, l'acte de lire se trouve impliqué dans toute activité scolaire, car tout écrit demande à être lu. C'est d'ailleurs cette importance qui lui vaut la part du lion qu'elle se taille dans la hiérarchie des matières à l'école primaire ; la priorité lui est accordée dans la répartition horaire. Au Niveau I par exemple, elle est plus pratiquée avec trois séances par jour. Au Cours élémentaire deux, quatre séances de quarante cinq minutes et une séance d'une heure lui sont réservées au courant de la semaine.

2.2.11- La méthode édictée par le MINEDUB

Après avoir passé au peigne fin les différentes méthodes en usage dans l'enseignement de la lecture, le Ministère de l'Education de Base a retenu la méthode syllabique dans le but d'apporter un nouveau élan à l'enseignement de cette discipline. D'une façon générale il est incontestable que l'enseignement majeur du niveau I, celui qu'il importe le plus de mener à bon port, est sans doute l'enseignement de la lecture. La plupart des lacunes constatées dans nos salles de classes, ont leur origine dans un apprentissage mal conduit de la lecture.

A l'aide des connaissances de la méthode syllabique, il est intéressant de savoir que l'objectif final de cette discipline est d'apprendre à lire à l'élève de telle sorte qu'il soit capable de donner un sens à ce qu'il lit ou écrit. Comme toute méthode, n'oublions pas que celle-ci reste seulement un instrument, quelque parfait qu'il soit, ne vaut que par l'habileté de la main qui l'emploie.

2.3-Théories explicatives du sujet

Avant de présenter les théories explicatives qui s'appliquent à notre objet d'étude, il nous importe de préciser le sens même de ce mot pour le compte de ce travail. Le terme théorie explicative est une expression polysémique riche. Mais, la définition qu'en donne Fischer (1999, p.187) semble nous convenir. Pour lui en effet, on entend par théorie explicative « *la formulation d'énoncés généraux, organisés et reliés logiquement entre eux. Ils (énoncés généraux) ont pour but de décrire un domaine d'observation et de fournir à son sujet un système explicatif général, c'est-à-dire de dégager des lois propres et spécifiques qui peuvent servir à comprendre des phénomènes identiques. Il s'agit de propositions cohérentes qui tendent à montrer pourquoi tels comportements se produisent et quelles relations peuvent être établies entre tel phénomène et telle attitude* ». Nous avons entièrement repris cette définition de Fischer pour justement cerner le concept de théorie explicative dans ses contours afin d'éviter tout malentendu ou toute confusion.

Maintenant que nous savons ce qu'on entend par théorie explicative, nous allons présenter celles qui conviennent à notre problématique.

2.3.1- Théorie associationniste ou connexionniste

Cette théorie behavioriste est inspirée du conditionnement pavlovien. Elle décrit le processus d'apprentissage comme la connexion ou l'association entre un stimulus et une réponse (S-R).

Selon ses théoriciens, dont Taine (1870), Locke (1704), Spencer (1860), Thorndike (1874), etc., les sensations sont à la base de la connaissance. Transformées en représentations ou en images, elles sont liées les unes aux autres de telle sorte que l'évocation de l'une entraîne automatiquement le rappel de celles qui lui sont associées.

Le cerveau est similaire à un ordinateur et fonctionne en traitant de l'information à l'aide de systèmes ouverts qui peuvent communiquer avec l'environnement, en manipulant des

symboles. Le cerveau est semblable à un réseau neuronique où les concepts sont reliés entre eux par des relations. L'individu recueille, modifie, encode, interprète, emmagasine l'information provenant de l'environnement et en tient compte pour prendre des décisions et orienter sa conduite. Son principe est : à un stimulus (S) correspond une réponse (R).

Pour Taine, cité par Tsala Tsala (2006, p.48) cette théorie se base sur certains principes, à savoir :

- la loi de similitude : les objets qui se ressemblent s'évoquent mutuellement ;
- la loi de contraste : deux représentations opposées, antithétiques ont tendance à s'associer ;
- la loi de contiguïté : deux représentations présentées simultanément dans le temps et dans l'espace ont tendance à s'associer.

La méthode syllabique est une méthode d'apprentissage associationniste par laquelle on associe à un stimulus (S) qui est la lettre présentée à l'élève, une réponse (R) qui est le nom de la lettre.

Selon Guthrie, cet apprentissage intervient quand un stimulus est présenté à une personne. Un élève qui lit, regarde un symbole qui est une lettre, il peut mal l'identifier au départ, mais quand la connexion S (lettre) et R (nom) s'établit, il l'identifie correctement. Cette lettre sera associée à d'autres pour former des syllabes et l'association de ces syllabes va donner des mots. Par conséquent, il faut maîtriser un certain nombre de pratiques pédagogiques pour établir cette association de lettres.

2.3.2-La gestalt-théorie ou la psychologie de la forme

La gestalt-théorie est une théorie psychologique qui a particulièrement mis l'accent sur les aspects de configuration et de totalité dans la vie mentale. L'idée est qu'avec l'associationnisme et le béhaviorisme, on s'intéresse à certains éléments de la situation et à leur relation. Avec le gestaltisme, ce ne sont plus les éléments en soi qui vont être pertinents mais l'établissement de relation entre ces éléments, c'est pourquoi on parle de la structuration de la situation. Pour eux, l'apprentissage se définit comme un processus d'organisation des éléments d'une situation. Importance de la forme du matériel à apprendre. L'idée est que les facteurs qui expliquent la mémorisation d'un matériel dépendent surtout de la forme de ce matériel, c'est l'effet Von Restorff.

Un élément isolé est mieux mémorisé quand il est situé dans un ensemble d'autres éléments homogènes que s'il est mélangé avec de nombreux éléments sans aucun lien apparent. Le sujet construit une représentation globale de la situation et c'est sur cette base de cette représentation que vont se construire et se stabiliser les apprentissages.

Ses théoriciens, dont Koffka (1912), Koehler (1933), Wertheimer (1870) pensent que l'unité perceptive est un principe premier. Le tout est plus que la somme des parties. La voie est ainsi ouverte à la recherche des processus mentaux qui se produisent dans le psychisme humain.

Selon cette approche, la perception puise dans l'inné, et également via les attentes de perception ou la mémoire, des informations qui vont permettre de rendre cohérentes les perceptions réellement ressenties : chaque scène perçue se décompose en parties se regroupant, où s'organisant. Cette théorie repose sur deux principes fondateurs : la distinction figure-fond et les principes de regroupement. Notre système perceptif accède en général à un ensemble d'informations visuelles, auditives, etc. Selon les tenants de la Gestalt-théorie, plusieurs mécanismes interviendraient afin de permettre au cerveau de regrouper les éléments et de les détacher du fond.

Selon Tsala Tsala (2006, p.60), la théorie de la forme tourne autour d'un certain nombre de principes organisateurs :

- la loi de continuité ou de contiguïté : les parties d'une figure qui sont en contiguïté constituent plus facilement des unités ;
- la loi du mouvement commun : des éléments se déplaçant en même temps de manière analogue constituent des groupes communs ;
- la loi de proximité : la perception des parties d'un ensemble est facilitée par la loi de la plus courte distance. Elle permet au cerveau de regrouper des éléments qui vont ensemble, proche dans une scène perceptive. Ce principe permet par exemple de considérer comme un tout, les lettres de chaque mot que vous lisez. Perceptivement, cette scène contient de nombreuses lettres, vous regroupez inconsciemment celles qui sont proches afin de rendre de petits ensembles.

- La loi de similarité permet de regrouper les éléments qui nous paraissent semblables : les chiffres et les lettres de la figure ci-contre nous apparaissent ainsi davantage disposés en colonnes qu'en lignes.

Cette théorie est utilisée dans la méthode globale qui consiste à présenter la phrase avant la lecture, l'ensemble avant le détail. De même que dans la méthode mixte à point de départ global.

2.3.3- La théorie cognitive

Cette théorie se base sur l'hypothèse que la pensée est un processus de traitement de l'information. Plus précisément, le terme désigne l'ensemble des activités et des processus internes inhérents à l'acquisition des connaissances, à l'information, à la mémoire, à la pensée, à la créativité, à la perception, ainsi qu'à la compréhension et à la résolution de problèmes. Les théories cognitives de l'apprentissage s'intéressent aux processus mentaux qui soutiennent l'acquisition de l'information, on parle alors de traitement de l'information. Ce qui est important, c'est la façon dont les informations sont stockées dans la mémoire et leur organisation afin d'être réutilisable.

Dans l'optique cognitive, l'apprentissage exige une implication mentale active de l'apprenant qui doit sélectionner des informations, établir des liens avec ses savoirs afin d'en élaborer de nouveaux, organiser son univers cognitif, utiliser ses ressources cognitives de manière pertinente dans les circonstances appropriées. C'est l'activité métacognitive qui lui permet de prendre conscience de toutes ces activités mentales et d'en gérer le déroulement. « L'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire » (Kozman, 1991).

Selon Zagar (1992, p.38), « la lecture est un acte cognitif qui fait intervenir les yeux et le cerveau ». Pendant la lecture, les yeux avancent non pas d'un mouvement régulier, mais par bonds et captent un certain nombre d'éléments. Ainsi le lecteur construit le sens pas à pas. L'étude analytique de l'acte de lire a permis de mettre en évidence au point de vue physique, les composantes qui entrent en jeu. On sait que la lecture requiert au premier chef le mouvement des yeux.

A ce titre, Charmeux (1975) pense que l'une des caractéristiques de l'acte de lire est le rôle du regard. Pour elle, c'est se servir des yeux. Des expériences simples font apparaître une forte discontinuité des mouvements oculaires : le regard se déplace de façon saccadée d'un point de fixation à un autre. Touyarot (1973) pense que le nombre de ces points de fixation est de quatre à six pour un bon lecteur. Il est d'une vingtaine de pour les débutants. Il ajoute que la durée de chaque fixation est de l'ordre d'un quart de seconde. Dans la lecture dite oralisée, cette lecture visuelle s'accompagne des mouvements des organes de phonation. Il s'agit des autres mouvements des lèvres, de la langue, des dents, de la glotte.

Ces mouvements sont d'autant plus intenses que le lecteur éprouve des difficultés à lire. Plus loin que leur intensité, ces mouvements ralentissent ceux des yeux.

2.3.4- La théorie du transfert des apprentissages

Le transfert d'un apprentissage ou d'un enseignement est l'effet que produit l'apprentissage antérieur sur l'apprentissage présent ou l'effet de l'apprentissage sur la performance postérieure des tâches différentes (Tanyi, 2009). Ce qui est enseigné en classe doit être appliqué dans de nouvelles situations (la lecture apprise doit être utilisée dans la lecture d'un mot), d'où l'expression d'activités de réinvestissement dans les étapes d'une leçon selon l'Approche Par les Compétences. Egalement, la lecture est d'une importance capitale, c'est une discipline transversale et fondamentale pour apprendre et comprendre d'autres disciplines. Vous ne saurez comprendre un problème de mathématiques par exemple, si vous n'avez pas lu. Elle aide à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle d'un individu.

2.3.5- La théorie de l'organisation pédagogique

De Landsheere (1992, p.124), principal auteur de cette théorie, estime que l'activité pédagogique est essentiellement un projet. Elle se prépare et repose sur un certain nombre d'objectifs qu'il faut atteindre aux moyens des stratégies appropriées.

Cette théorie interpelle l'enseignant dans l'organisation du travail dans sa classe. Cette organisation pendant les leçons de lecture doit respecter les objectifs fixés dans les programmes officiels et que l'enseignant veut atteindre en usant des stratégies convenables.

2.3.6- La théorie de l'innovation pédagogique

Imbert (2005), qui est son auteur, déclare que : « *l'activité d'intégration est une innovation qui permet à l'enseignant de fonctionner au même moment que les changements*

d'approches pédagogiques que connaissent les systèmes éducatifs ». En effet, tout comme le monde qui évolue, l'éducation et l'éducateur ne devraient pas rester en marge.

Cette théorie pédagogique interpelle l'enseignant qui doit continuer à se former en apprenant et en assistant aux journées pédagogiques. Comme le dit un auteur : lorsqu'on cesse d'apprendre, on doit aussi cesser d'enseigner.

Un enseignant qui continue à se former introduit quelque chose de nouveau dans ses méthodes, dans ses techniques et dans ses procédés d'enseignement.

2.3.7- La théorie de la réalité

Cette théorie se fonde sur l'idée qu'une bonne et parfaite étude ne peuvent résulter que de l'utilisation des supports visuels ; les objets réels sont préférables aux photos ; les photos aux dessins détaillés et des dessins détaillés aux croquis ou esquisses simples. C'est à cet effet que Davies (1976 :123) déclare : « plus les matériels didactiques auront des points communs avec le réel, plus l'étude sera simplifiée ».

Notre étude se rapproche à cette théorie en ce sens que nous voulons mettre en évidence l'efficacité du matériel didactique dans le processus de l'apprentissage de la lecture. C'est également dans cet ordre d'idées que nous pensons qu'un enseignant, au moment de la préparation des leçons doit choisir au préalable le matériel didactique qu'il devra et fera exploiter pour entrer dans les stratégies participatives des apprenants.

En conclusion, aucune des théories évoquées n'arrive à résoudre complètement le problème puisque les difficultés d'apprentissage existent ; mais quelques indications nous ont aidé à structurer nos hypothèses.

2.4- Formulation des hypothèses de recherche

Au point où nous en sommes il devient opportun d'envisager en termes d'appareillage opérationnel les hypothèses qui vont guider ce travail. Il s'agit de formuler l'hypothèse générale et les hypothèses spécifiques. Formuler les hypothèses c'est envisager les solutions pour corriger la difficulté soulevée dans la problématique. Grawitz (1996, p.443), affirme « *qu'une hypothèse est une proposition de réponse à la question posée* ». C'est une « *explication provisoire de la nature des relations entre deux ou plusieurs phénomènes* » Grawitz (1996, p.209). Les hypothèses de recherche que nous soulevons ici sont des tentatives de réponses à nos questions de recherche mentionnées dans la problématique.

2.4.1- L'hypothèse générale

L'hypothèse générale est la réponse à la question de recherche principale. C'est elle qui guide la réflexion du chercheur, elle est le fil conducteur de la recherche. Notre hypothèse générale s'intitule comme suit : Certaines pratiques pédagogiques des enseignants sont responsables des difficultés d'apprentissage qu'éprouvent les élèves en lecture.

2.4.2- Les hypothèses de recherche spécifiques

Nos hypothèses de recherche sont au nombre de trois et sont formulées ainsi qu'il suit :

- **HR1** : Le respect partiel des méthodes édictées par le MINEDUB pour l'apprentissage de la lecture par les enseignants est responsable des difficultés de la lecture chez les élèves ;
- **HR2** : L'organisation de la classe par les enseignants pendant l'apprentissage de la lecture est responsable des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves ;
- **HR3** : La non utilisation du matériel didactique par les enseignants entraîne des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.

Pour clore ce chapitre, résumons les éléments qui y ont été présentés : le constat, la position et la formulation du problème, les objectifs, la délimitation et l'intérêt de l'étude ; nous avons passé en revue les auteurs ayant traité du problème analysé et les théories explicatives qui en découlent, défini les hypothèses de recherche. A cet effet, nous sommes à mesure d'aborder l'étape suivante, qui est celle du cadre méthodologique de l'étude.

Tableau n° 01 : Récapitulatif des hypothèses, variables, modalités, indicateurs et items correspondants

Hypothèse Générale	Hypothèses de recherche	Variables indépendantes	Modalités	Indicateurs
Certaines pratiques pédagogiques des enseignants sont responsables des difficultés d'apprentissages de la lecture.	- HR1 : Le respect partiel des méthodes édictées par le MINEDUB pour l'apprentissage de la lecture par les enseignants est responsable des difficultés de la lecture chez les élèves ;	V₁ La méthode utilisée dans le processus enseignement/apprentissage de la lecture	- Acquisition totale, - Acquisition partielle, - Pas d'acquisition	- Syllabique - Globale - Mixte
	- HR2 : l'organisation de la classe pendant l'apprentissage de la lecture est responsable de la difficulté de la lecture	V₂ L'organisation de la classe pendant les leçons de lecture	- Organisation bonne - Mauvaise - Logique - Cohérente	- Chacun à sa place avec livre de lecture - Chacun à sa place sans livre de lecture - Ceux qui ne possèdent pas des livres de lecture sont assis à côté de ceux qui en possèdent
	- HR3 : la non utilisation du matériel didactique par les enseignants pendant l'apprentissage de la lecture entraîne les difficultés de la lecture chez les élèves.	V₃ l'utilisation du matériel didactique par les enseignants pendant les leçons de lecture	- Jamais - Rarement - Souvent - Parfois -Toujours	- Livrets d'activités - images ou images - craies de couleur
		Variable dépendante Les difficultés d'apprentissage de la lecture	- Jamais - Rarement - Souvent - Parfois -Toujours	-Confusion des lettres semblables (m-n ; b-d ; p-q) ; -Confusion des sons surtout ceux phonétiquement semblables (p-b ; d-t ; f-v) -Incapacité à identifier ou reconnaître les lettres ou mots déjà lus ; - Sauts de lignes ; - Retours en arrière ;

DEUXIÈME PARTIE :
CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 3 :

PREPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUETE

Ce chapitre fixe le cadre méthodologique de notre travail ; c'est-à-dire, la préparation et l'organisation de l'enquête. Ceci dit, il a pour but de décrire les procédures méthodologiques ayant abouti à la collecte des données sur le terrain. Alors, cette section de notre travail a pour objectif de présenter le type de recherche, le lieu d'étude, la population d'étude, l'échantillon ainsi que la technique d'échantillonnage. La méthode de recherche ainsi que l'instrument de collecte des données sont aussi présentés.

3.1- Type et coût de recherche

Notre recherche est de type corrélationnel, car elle vise à établir le lien qui existe entre les pratiques pédagogiques des enseignants et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves via un prélèvement quantitatif. De ce fait, notre devis de recherche est de type quantitatif. Pour le réaliser, nous avons fait usage du questionnaire comme instrument de collecte de données. Cet outil permet d'observer en quantifiant la régularité des phénomènes étudiés. Selon Angers (1992), faire de la recherche implique l'intention d'évaluer certains faits. L'usage des méthodes quantitatives permet alors de faire des quantifications par mathématisation de la réalité. De ce fait, les mesures peuvent être ordinales ou numériques avec usage des calculs (Angers, 1992, p. 69). Les constatations chiffrées qui découleront de notre questionnaire nous permettent de faire non seulement une analyse descriptive dans laquelle on ordonne et dénombre afin de comparer les occurrences, mais aussi, de faire une analyse inférentielle à travers laquelle les hypothèses sont testées.

3.2- Présentation du lieu de l'étude (l'arrondissement de Ngoumou)

Pour mener à bien notre recherche, nous avons jugé opportun de la circonscrire sur le plan géographique. Elle s'est déroulée dans la ville de Ngoumou. Située à 45 kilomètres de Yaoundé, et chef lieu du département de la Mefou et Akono, la localité de NGOUMOU est comme de nombreuses autres communes, en pleine construction. Bien qu'elle n'ait pas encore atteint le rang de commune moyenne, la ville de NGOUMOU se démarque par la volonté des autorités administratives de la faire développer principalement sur ses propres potentialités.

3.2.1- Historique

Avant 1964, Ngoumou n'était qu'une petite gare de chemin de fer qui était sur la ligne Otélé – Mbalmayo. Cependant, le Tribunal coutumier, le Dispensaire rural, la Brigade de gendarmerie et le Centre d'Etat civil se trouvait à Nkongzock, lieu où se trouve actuellement la Chefferie traditionnelle de 2^{ème} degré et auparavant qui jouait le rôle de relais entre les instances supérieures du Gouvernement et les populations. Tout s'ébranle en 1963, année où le Chef de l'Etat de l'époque, Monsieur AHMADOU AHIDJIO, va en visite dans cette localité. Marqué par l'hospitalité des habitants et sous une forte demande diligentée par feu Simon Pierre TCHOUNGUI, l'Ancien Premier Ministre, Ngoumou est érigé en Chef – lieu d'Arrondissement en 1964.

3.2.2- Géographique de l'Arrondissement de Ngoumou

NGOUMOU est situé dans la Région du Centre, au Sud de la capitale du Cameroun, Yaoundé. Du point de vue institutionnel, il est le chef lieu du département qui compte quatre arrondissements avec autant de communes. Il est limité au Nord par l'arrondissement de MBANKOMO ; au Sud par l'arrondissement d'AKONO ; à l'Est par l'arrondissement de BIKOK et à l'Ouest par l'arrondissement de MAKAK (département du NYONG et KELLE). Etendue sur une superficie de quatre cents kilomètres carrés, NGOUMOU n'a qu'une zone habitée de cent kilomètres carrés. Les trois cents autres, sont encore occupées par des forêts cultivables. Signe que la ville est encore en construction.

a) Organisation du territoire

L'Arrondissement de Ngoumou comprend environ cinquante-six villages regroupés en six groupements : NKONGZOK, OTELE, ETENGA, MVOG TSOUNGUI MBALLA, NKONG ABOK, NKONG MEYOS.

La Commune comprend également deux grandes agglomérations : NGOUMOU ville dans le groupement NKONGZOK et OTELE Centre dans le groupement OTÉLÉ.

b) Le relief

Le territoire communal de NGOUMOU est constitué d'un ensemble de petits plateaux dont la moyenne des altitudes est de sept cent-trente mètres. Le relief est légèrement incliné vers le Sud, et parfois vers le Sud-Est. Chaque plateau est entouré de fonds de vallées drainés par des cours d'eau d'importance variable, prenant leurs sources dans la partie Nord, où le

plateau est le plus élevé à neuf cent vingt-cinq mètre d'altitude, il se trouve dans la réserve forestière d'OTTOTOMO.

c) Le climat

La commune de NGOUMOU est située dans la zone équatoriale humide. Elle compte quatre saisons dont : une grande saison des pluies, une grande saison sèche, une petite saison des pluies et une petite saison sèche. La température varie moyennement entre vingt-deux et vingt-six degrés. Parfois, elles montent jusqu'à trente à trente-deux degrés. Elles sont accompagnées de deux vents dominants dont l'harmattan (vent stable et sec) et la Mousson (vent instable et humide).

d) La forêt et la faune

La région est entourée dans son ensemble par des forêts secondaires de type équatorial humide, qui par endroit alternent avec des plantations de cacao et des palmiers à huile. Les richesses de ces forêts sont importantes :Padouck, Bubinga, Bongossi, Parassolier, Atui, Bibolo, Iroko, Ebène, Ayos, Sapelli, Andok, Movingui, Baobab sont entre autres, les essences qui y sont répertoriées. La forêt est aussi le domaine des produits forestiers non ligneux (PFNL) tels que : l'Andok, le Ndjansan, l'Essok, le Pèpè, le Poivre sauvage, la Kola, le Bitter Kola, le Rotin, ou encore le Komé.

Pour ce qui est de la faune, Ngoumou est relativement pauvre en espèces animales. Toutefois, on y retrouve quelques espèces protégées dans la réserve forestière d'OTTOTOMO.

3.2.3- Démographie

La croissance démographique est lente et faible du fait de l'exode rural. La population est estimée à environ vingt-cinq mille âmes. En plus des autochtones, on retrouve une population allogène. Principalement constituée de Bamiléké et de Nordistes. A côté, il y a aussi une communauté étrangère (maliennne, nigériane,...). L'autre caractéristique, c'est la forte proportion des jeunes. Sur le plan religieux, la majorité est non seulement Catholique, mais on retrouve aussi les musulmans, les presbytériens (EPC), les Témoins de Jéhovah, les pentecôtistes.

3.2.4- Education

La commune de NGOUMOU compte trente-deux écoles primaires et maternelles (publiques et privées) dont : une école primaire publique bilingue, 17 écoles primaires publiques, 04 écoles primaires publiques avec près de 2500 élèves. Dans l'enseignement secondaire, il y'a 02 Lycées, dont 01 d'Enseignement Général, et 01 d'enseignement technique, Un CES Bilingue, une SAR/SM, (Section Artisanale rurale et Section Ménagère) et le CPFF (Centre de promotion de la Femme et de la Famille). Il y'a aussi l'ENIEG, comme établissement de formation Professionnelle.

3.2.5- Activités économiques

La grande étendue de forêt cultivable, fait de NGOUMOU une zone agro-pastorale. Les activités les plus pratiquées sont la cacao-culture, la caféiculture, l'artisanat avec l'exploitation du rotin et des bois de la forêt, l'élevage de la volaille (poule, perdrix...) et du bétail (porc, bœuf, mouton...). En plus de l'agriculture et de l'élevage, les populations exercent aussi le commerce. La boulangerie artisanale à NKONGZOCK, et le nouveau marché périodique en sont des preuves.

a) Potentialités touristiques

L'activité touristique est encore sous-développée. Bien que NGOUMOU soit une ville, elle a encore l'aspect rural. Des sites touristiques existent mais dans leur état naturel, qui ne demandent qu'à être exploités. Il y a des monuments historiques construits pendant la période coloniale, comme le grand séminaire d'OTELE. Pour ce qui est des sites, il y a surtout la réserve d'OTTOTOMO ; les cours d'eau et les perspectives de paysages, qui sont des endroits phares de la Commune. Dans la réserve d'OTTOTOMO, on peut contempler les animaux tels que les rongeurs, les singes, les chimpanzés, les gorilles les antilopes, les serpents, les toucans, les perdrix, le touraco, les aigles etc.

b) Infrastructures

Le développement est une affaire de tous, cela la commune de Ngoumou, l'a compris. Ces actions portent d'ores et déjà dans la modernisation de la ville. On peut citer comme infrastructures : le Palais de Congrès : La commune de NGOUMOU est actuellement dotée d'un complexe qui joue le rôle de palais de congrès et d'hôtel de ville. Il abrite entre autres une salle de banquet avec possibilité de conférence et de projection vidéo, une bibliothèque/

médiathèque municipale, un café, un cyber, des bureaux administratifs...un véritable joyau architectural.

Ngoumou est aussi doté d'un hôpital de district urbain. Il est composé de deux bâtiments. Son fonctionnement est assuré par un personnel constitué de 03 médecins, 25 infirmiers et le personnel d'entretien des locaux.

En outre, Ngoumou a en son sein un marché communal. Il est situé dans le centre urbain et est un marché périodique. Il a lieu trois (03) fois par semaine, les mardis, jeudi et samedi. C'est le point de ravitaillement de toute la commune. Il a été délocalisé et doté de deux nouveaux bâtiments (boutiques et hangars), qui ne sont pas encore opérationnels, faute d'électricité.

3.2.6- Projets

Les démarches auprès de divers partenaires (Etat, FEICOM, CFC, PNDP, MTN...) ont permis à la Commune de NGOUMOU de faire des projets qui seront réalisés à long et à court termes. Les plus en vue sont :

- La recherche de financements pour la construction des lotissements communaux.
- La construction d'une cité municipale;
- L'électrification du marché nouvellement construit;
- La construction d'un stade de football;

Bien qu'étant chef lieu du département de la Mefou et Akono, il reste beaucoup à faire en terme développement. Ses constructions sont en majorité du type rural, et la ville en prend un coup. Malgré la prédominance des jeunes parmi la population, certaines activités sont absentes. Les équipements socioculturels, la commune de NGOUMOU n'en possède pas à ce jour. Il n'y a par exemple pas de bibliothèque, de foyer culturel, de cinéma, de centre d'animation pour les jeunes.... Aussi les activités économiques telles que des hôtels et autres restaurants sont pratiquement inexistantes. À la place, il y a des auberges, et des petits restaurants. Ceci est un frein au développement touristique. Qu'à cela ne tienne, la ville de NGOUMOU est entrée dans la phase de développement rural et de modernisation. Ce processus passe en grande partie par la sensibilisation de la population, et la volonté de bien faire du maire et de ses adjoints, même sans finances. Les différentes réalisations et édifices qui voient le jour, les projets et les partenariats signés par la commune en sont des preuves

vivantes. (Source: errolngagom.unblog.fr/2012/11/30/ngoumou-une-commune-en-quete-durbanisation)

Les raisons du choix de cette localité en guise de site d'étude sont de plusieurs ordres : premièrement, c'est le lieu où nous exerçons en tant que enseignante de l'école primaire. Deuxièmement, c'est le lieu où le constat du phénomène de la recherche a été établi. En effet, il y a été constaté que de nombreux enfants de cet arrondissement accusent des difficultés à pouvoir et savoir bien lire. Les observations ont été faites auprès des élèves des écoles primaires publiques de cette localité. Conformément aux méta-analyses issues de la recension des écrits sur les causes de ce phénomène, les difficultés des élèves sont le plus souvent une conséquence de leur prise en charge pédagogique de leurs enseignants. Raison pour laquelle ces derniers ont constitué la population de notre étude dont nous allons à présent décrire.

3.2.7 Carte géographique de l'Arrondissement de Ngoumou avec localisation des écoles primaires publiques constituant l'échantillon

3.3- Population de l'étude

Selon Grawitz (1996, p.1037), la population désigne « *un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une même propriété et qu'ils sont de même nature* ». C'est aussi le groupe entier dont l'investigateur veut tirer des conclusions. Les pratiques pédagogiques dont il est question dans cette recherche font partie du processus enseignement apprentissage et par conséquent, sont de l'apanage des enseignants. C'est d'ailleurs la principale raison pour laquelle, nous les avons considérés dans cette recherche comme population d'étude. Notre choix s'est porté sur les enseignants des écoles primaires publiques par ce que c'est auprès de ces écoles que nous avons fait le constat. Dans ces écoles publiques, il y a application de la mesure gouvernementale en matière de la gratuité des frais de scolarité contrairement aux écoles privées qui sont payantes et accueillent le plus souvent les enfants de classes sociales moyennes ou aisées. Par ailleurs, les élèves de cette classe sociale sont appuyés par des répétiteurs et un meilleur accompagnement familial. Ceux des écoles primaires publiques ne comptent que sur leurs enseignants, car plusieurs d'entre-deux sont démunis.

De façon générale, les enseignants de l'enseignement primaire et maternel sont recrutés pour transmettre les connaissances d'une part et d'autre part pour réveiller les savoirs, des savoir-faire et des savoir-être chez les élèves. Ces enseignants sont pour la plupart formés dans les écoles normales des instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) dont l'entrée se fait par voie de concours. La durée de la formation varie en fonction du diplôme d'entrée. Elle est de trois ans pour les titulaires du Brevet d'Etudes du Premier Cycle du second degré (BEPC) ; de deux ans pour les titulaires du Probatoire et d'un an pour les titulaires du Baccalauréat. La fin de leur formation est sanctionnée par le Certificat d'Aptitude Pédagogique d'instituteurs de l'Enseignement maternel et primaire (CAPIEMP) (UNESCO, 2010).

Dans le cadre de la maîtrise des matières dispensées, les futurs enseignants reçoivent dans les ENIEG, les cours de didactique des disciplines et de culture générale. Sur le plan de la capacité à développer les relations humaines, les programmes de formation comportent des disciplines des sciences sociales et humaines ; mais aussi des sciences de l'éducation. Dans ces conditions on suppose que l'enseignant camerounais est une personne qui devrait être bien formée même si ce n'est pas toujours le cas. En outre, il doit également suivre des formations continues dans le but d'actualiser ses connaissances.

Selon Belinga Bessala, didacticien camerounais, cette formation dont il est question doit avoir les cinq composantes ci-après :

- **Scientifique** : il doit maîtriser l'épistémologie de la discipline ;
- **Une formation didactique** : Il doit pouvoir traduire les savoirs faire attendus qui doivent lier les besoins des élèves et le contenu d'enseignement, puis effectuer une sélection. En bref, il doit avoir la capacité de trouver les voies et moyens à son processus enseignement/apprentissage ;
- **Psychologique** : il doit avoir la connaissance de ses élèves ;
- **Structurelle** : l'enseignant doit tenir compte de l'environnement et de l'évolution du monde ;
- **Pratique** : elle concerne les différents stages effectués pour appliquer la théorie apprise.

Ces composantes sont schématisées dans le diagramme ci-après.

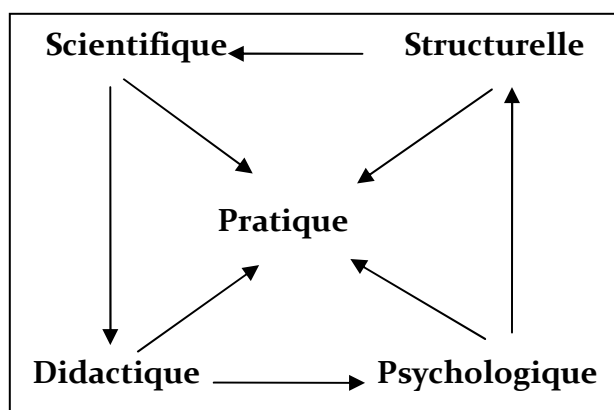


Figure n° 1 : composantes de la formation des enseignants

La formation de ces enseignants ne garantit cependant pas leur recrutement par l'Etat. Mais, on a assisté ces dernières années au développement du recrutement des « maîtres des parents » qui représentent environ 25% des personnels enseignants dans les écoles primaires publiques. En 2007, l'Etat a recruté 13.300 enseignants parmi les instituteurs dits vacataires (10.300), qui détenaient un contrat de deux ans renouvelable une fois avec l'Etat et parmi les enseignants directement payés soit par la commune soit par les parents (3.000). On notera que le statut d'instituteur vacataire, à contrat et durée déterminée, n'existe plus et que ces enseignants dits IVAC ont été titularisés début 2007. Les contractuels intégrés étaient tous diplômés des ENIEG. La décision a été principalement prise afin d'améliorer la gestion des enseignants rendue difficile par la multiplicité des statuts. Ainsi en 2006 la proportion des

enseignants pris en charge par l'Etat (fonctionnaires ou contractuels) est de 69,4% tandis que celle des maîtres communaux, des maîtres des parents et enseignants du privé est de 26,4% (Source : Rapport PASEC, 2007).

Les maîtres des parents ne sont pas rémunérés par l'Etat, mais par les associations des parents d'élèves et par les élites locales avec un salaire très souvent inférieur à 20 000F CFA par mois pendant 09 mois dans l'année. Les maîtres communaux sont recrutés et payés par les communes. Ce phénomène commence à s'étendre dans les zones urbaines ; il est particulièrement pénalisant pour les familles rurales, généralement plus défavorisées, qui doivent payer davantage pour l'éducation de leurs enfants. Il est donc important de veiller à ne pas alourdir encore ce poids supporté par les familles.

Malgré le recrutement des enseignants par les communautés, le ratio élèves / enseignant s'est dégradé au cours de ces dernières années, passant de quarante – six en 1996 à cinquante-sept en 2004, mais la situation devrait s'améliorer. De plus, les enseignants ne sont pas affectés, comme on pourrait s'y attendre, en fonction de critères bien déterminés, si bien que 45% d'enseignants sont alloués de manière aléatoire dans les postes de travail ou du moins sans tenir compte réellement du nombre d'élèves. Le Cameroun est dans une des plus mauvaises positions dans la gestion des enseignants, ce qui nuit à la bonne utilisation de cette ressource déjà rare. Cependant, il faut noter que la diversité ethnique au Cameroun est importante et que la question de l'affectation des enseignants est plus complexe dans ce pays qu'ailleurs. En plus, ces enseignants n'ont pas un profil de carrière clairement défini. Ajouté à une rémunération précaire, on assiste à une dévalorisation et à une démotivation des enseignants. Ces enseignants exercent dans les trois types d'écoles primaires que compte le système éducatif camerounais ; à savoir : publiques, communautaires et privées.

Après la présentation du profil des enseignants de l'enseignement primaire, faite au 2^{ème} paragraphe de la « population d'étude » P. 69 intéressons-nous à présent sur notre population cible. Cette étude cible les enseignants des écoles primaires publiques des écoles de l'arrondissement de Ngoumou. Pour avoir des données statistiques récentes et fiables sur ces derniers, nous nous sommes rapprochés de l'Inspection d'Arrondissement de L'éducation de Base (IAEB) de Ngoumou. Selon l'annuaire statistique de cet arrondissement. L'effectif des enseignants de toutes les écoles primaires publiques de Ngoumou est estimé à cent cinq enseignants. En outre, il y ressort que l'arrondissement de Ngoumou compte 17 écoles primaires publiques et 4 écoles primaires d'application avec 103 enseignants agents de l'Etat,

dont 68 femmes et 57 hommes ; 5 maîtres (sses) des parents constitués de 4 femmes et 1 homme. Cette population est représentée dans le tableau ci-dessous :

Tableau n° 02 : répartition de la population d'étude

	ECOLES PRIMAIRES PUBLIQUES	Effectifs respectifs des enseignants par sexe			Pourcentage
		Hommes	Femmes	total	
01	Ecole publique bilingue	03	02	05	4,76 %
02	Ecole publique Ebolboum III	02	04	06	5,71 %
03	Ecole publique Eding-Ndzuk	02	01	03	2,86 %
04	Ecole publique de Koli	03	02	05	4,76 %
05	Ecole publique de Mbalélon I	01	02	03	2,86 %
06	Ecole publique de Mbalélon II	02	01	03	2,86 %
07	Ecole publique de Ngoumou ville	02	06	08	7,71 %
08	Ecole publique de Nkoakom	02	01	03	2,86 %
09	Ecole publique de Nkoleman	03	02	05	4,76 %
10	Ecole publique de Nkolmedzap	01	04	05	4,76 %
11	Ecole publique de Nkol-Okédé	03	02	05	4,76 %
12	Ecole publique de Nkong-Abok	01	02	03	2,86 %
13	Ecole publique de Nkongmeyos I	02	04	06	5,71 %
14	Ecole publique Obokoé	03	03	06	5,71 %
15	Ecole publique Offoumbi	00	02	02	1,90 %
16	Ecole publique Offoumou-Nselek	02	01	03	2,86 %
17	Ecole publique d'Otélé I	02	04	06	5,71 %
18	Ecole publique d'Otélé II	02	04	06	5,71 %
19	Ecole primaire publique d'application I	02	06	08	7,71 %
20	Ecole primairepublique d'application II	04	03	07	6,67 %
21	Ecole primairepublique d'application III	02	05	07	6,67 %
22	Ecole primairepublique d'application IV	00	07	07	6,67 %
	TOTAL	44	61	105	100 %

Sources : Annuaire statistique de l'IAEB de Ngoumou

3.4- Technique d'échantillonnage et échantillon

L'échantillonnage consiste à tirer de la population cible, un certain nombre d'individus représentant cette population. L'approche probabiliste a été utilisée pour constituer notre échantillon. Elle consiste en la sélection de l'échantillon par tirage aléatoire dans la population-mère. C'est une méthode d'échantillonnage dite scientifique dont le processus de sélection d'échantillon offre une probabilité égale à tous les individus de la population d'être choisis (Amin, 2005). Chaque individu statistique doit avoir exactement la même chance que les autres de participer à l'enquête. Cette méthode a pour principale caractéristique le fait que la généralisation des résultats est très élevée du fait que l'échantillon est représentatif.

3.4.1- Technique d'échantillonnage : Échantillonnage en grappes

Dans une recherche, on a généralement « *deux grands types de données, différentes modalités d'échantillonnage et différents types d'échantillons* » (Pires, 1997, p.12). Ainsi parmi les nombreuses techniques d'échantillonnage qu'il existe, notre choix a été porté sur la technique d'échantillonnage en grappes. Elle consiste à choisir des groupes plutôt que de choisir des unités statistiques isolées. Chaque grappe est choisie accidentellement ou par tirage aléatoire dans un premier temps. Dans un second temps, les individus y sont sélectionnés accidentellement ou par participation volontaire. Il peut être dit proportionnel s'il reproduit dans l'échantillon les poids respectifs de la population pour une plus grande représentativité. Ceci permet selon Angers (1992), d'obtenir un portrait équilibré de l'ensemble. Avant d'aller plus loin, notons par ailleurs qu'une grappe est un sous-ensemble non homogène de la population définie selon la proximité. De plus, « *les grappes se distinguent des strates en ce que les premières existent dans la réalité* » (Angers, 1992, p. 245). Cette technique d'échantillonnage nous intéresse dans la mesure où, les enseignants ciblés sont rattachés à différentes structures scolaires ou écoles. Ces dernières étant déjà constituées ont donc été pris comme des grappes.

Dans ce cadre de l'échantillonnage en grappes, deux possibilités s'offrent au chercheur. Premièrement, il peut après avoir choisi aléatoirement les grappes, « *identifier les individus qui s'y rattachent et procéder à un tirage au sort à l'intérieur de chaque grappe* » Angers (1992, p. 246). Deuxièmement, il a la possibilité de recenser sur une liste toutes les grappes. Ensuite, choisir parmi ces dernières quelques unes de façon aléatoire pour constituer son échantillon et enquêter auprès de tous les individus qui composent les grappes choisies.

L'inconvénient de cette technique d'échantillonnage est que le chercheur ne maîtrise toujours pas la taille définitive de l'échantillon. C'est la première méthode qui est celle que nous avons adoptée. C'est-à-dire qu'après avoir choisi les différentes écoles, nous avons enquêté auprès de tous les enseignants qu'elles constituent. Cette méthode a eu pour avantage de sauver beaucoup de temps en déplacement. Ce qui a fait que nous sommes passées une seule fois dans chaque école. Ainsi, tous les maîtres des écoles échantillonnées devaient automatiquement participer à l'étude.

3.4.2- Procédé d'échantillonnage et échantillon de l'étude

On est parti du fait que notre population était de manière naturelle subdivisée, nous avons trouvé opportun de procéder par l'échantillonnage en grappes pour en tirer un échantillon représentatif de la population totale. Nous nous sommes appuyés sur le tableau de Krejcie et Morgan (1970) pour faire la correspondance afin de déterminer la taille de l'échantillon de notre population. Ainsi, avec notre population de 105 sujets, l'échantillon correspondant devait être 85 sujets.

De façon concrète, nous nous sommes servis des données statistiques de l'IAEB de Ngoumou comme notre base de sondage. Elles nous ont permis d'avoir d'une part, la liste complète des vingt-deux écoles et d'autre part la liste des enseignants exerçant dans ces établissements. Par la suite, nous avons choisi de façon aléatoire simple un certain nombre d'écoles pris ici comme des grappes, en procédant par tirage manuel (Angers, 1992, p. 242). Pour réaliser ce tirage, nous avons inscrit sur des morceaux de papier les noms des vingt-deux écoles avec les effectifs des enseignants correspondants, enroulé et mis dans une petite bassine. Après les avoir mélangés et secoués, nous avons choisi grâce au procédé de tirage sans remise 14 écoles parmi les 22 que compte l'arrondissement de Ngoumou, en décomptant au fur et à mesure le nombre d'enseignants correspondant. C'est en tirant ainsi, au fur et à mesure que nous avons pu avoir un nombre de 85 enseignants à la 14^e école ou au 14^e tirage. La liste des écoles choisies est la suivante :

1. Ecole publique bilingue
2. Ecole publique Ebolboum III
3. Ecole publique de Koli
4. Ecole publique de Ngoumou ville
5. Ecole publique de Nkoleman

6. Ecole publique de Nkolmedzap
7. Ecole publique de Nkol-Okédé
8. Ecole publique de Nkongmeyos I
9. Ecole publique Obokoé
10. Ecole publique d'Otélé I
11. Ecole publique d'Otélé II
12. Ecole publique d'application I
13. Ecole publique d'application III
14. Ecole publique d'application IV

Selon le Rapport PASEC Cameroun (2007), ce plan d'échantillonnage, permet de regrouper dans l'échantillon toute la variété de situations scolaires. Pour le cas échéant, des écoles d'application et des écoles ordinaires dans différentes zones de la ville ont pu être choisies. Par conséquent, il permet de ce fait, de mettre en œuvre des analyses à la fois au niveau des écoles que des maîtres ainsi que des effets propres à l'élève et son environnement scolaire.

Enfin, pour constituer l'échantillon nous avons sommé les effectifs de l'ensemble des enseignants appartenant aux écoles choisies et listées ci-dessous. Ce choix s'est fait de façon cumulée en sommant au fur et à mesure les unités statistiques jusqu'à l'atteinte de la taille de l'échantillon. Cette procédure d'échantillonnage que nous avons décrit plus haut nous a permis d'avoir un échantillon de 85 enseignants dont les caractéristiques sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau n° 03 : Répartition de l'échantillon de l'étude

	ECOLES PRIMAIRES PUBLIQUES	Effectifs respectifs des enseignants par sexe			Pourcentage
		Hommes	Femmes	total	
01	Ecole publique bilingue	03	02	05	5,88 %
02	Ecole publique Ebolboum III	02	04	06	7,05%
03	Ecole publique de Koli	03	02	05	5,88 %
04	Ecole publique de Ngoumou ville	02	06	08	9,41%
05	Ecole publique de Nkoleman	03	02	05	5,88 %
06	Ecole publique de Nkolmedzap	01	04	05	5,88 %
07	Ecole publique de Nkol-Okédé	03	02	05	5,88 %
08	Ecole publique de Nkongmeyos I	02	04	06	7,05 %
09	Ecole publique Obokoé	03	03	06	7,05 %
10	Ecole publique d'Otélé I	02	04	06	7,05 %
11	Ecole publique d'Otélé II	02	04	06	7,05 %
12	Ecole publique d'application I	02	06	08	9,41%
13	Ecole publique d'application III	02	05	07	8,2 %
14	Ecole publique d'application IV	00	07	07	8,2 %
	TOTAL	30	55	85	100 %

3.5- Instrument de collecte des données : le questionnaire

Cette section divisée en deux sous-sections vise à présenter l'outil ou l'instrument utilisé pour collecter les données présentées dans ce rapport de recherche. Ainsi, elle porte successivement sur la présentation de l'outil et la justification de son choix ainsi que la description structurelle du questionnaire.

3.5.1- Présentation de l'outil et justification de son choix

Comme annoncé ci-haut, notre recherche s'appuie sur une méthodologie quantitative et qualitative. De ce fait, notre méthode de collecte de données est le questionnaire. Défini comme une technique d'enquête et une technique directe d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus, le questionnaire permet d'interroger directement, de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons

chiffrées (Angers, 1992). D'après Giglione et Matalon (1985, p.131), « *l'enquête nous permet de récolter les informations sur une situation que nous n'avons pas vécue et où l'observation est difficile, voire impossible* ». La première étape de celle-ci est l'élaboration d'un outil à utiliser pour recueillir les données sollicitées. Il peut s'agir soit d'un entretien, qui peut être directif ou semi directif, soit d'un questionnaire comme dans notre cas. Ce dernier est une batterie de questions structurées et organisées en fonction des hypothèses sur lesquelles on voudrait avoir les informations.

Le questionnaire a pour principaux avantages d'être une technique peu coûteuse, rapide dans son exécution et applicable à un grand groupe. En plus, lorsqu'il s'administre de face à face, il permet un taux de récupération de 100 %. En outre, le questionnaire permet de saisir les comportements non observables et offre la possibilité de comparer les résultats. Balle (1980, p.479), estime que « *le questionnaire se propose d'obtenir avec économie d'effort et de temps, des résultats riches et aussi pertinents que l'entretien non directif* ».

3.5.2- Description du questionnaire

Notre questionnaire est constitué des questions fermées dichotomiques (qui offrent la possibilité de choisir entre deux catégories de réponses) et des questions fermées à choix multiples construites sur l'échelle de Likert à cinq points (Jamais, Rarement, Souvent, Parfois, Toujours). Pour ces questions fermées, une seule réponse est permise. D'autre part, il est également constitué d'une question ouverte à réponse courte. Pour réaliser ce questionnaire sur les pratiques pédagogiques et les difficultés d'apprentissage de la lecture, nous nous sommes servis des indicateurs de nos variables et des indications issues de notre revue de la littérature sur ce champ. Nous avons par la suite bénéficié de l'appui de nos encadreurs pour mieux le structurer et le valider. Les questions proprement dites sont relatives aux hypothèses de recherche. Pour cette étude, le questionnaire comporte 25 questions. Elles ont été formulées sur la base des trois hypothèses de recherche.

Notre questionnaire est bâti à partir de nos hypothèses de travail. Il se subdivise en deux parties contenant des items numérotés de 01 à 25. Les sept premiers items portent sur l'identification du répondant. Le deuxième groupe d'items (Q08 à Q11) portent sur les méthodes utilisées pour l'enseignement de la lecture. Ces items nous renseignent sur les méthodes utilisées par les enseignants pour faire acquérir la lecture aux apprenants. Le troisième groupe de questions portent sur l'organisation de la classe. Ces questions donnent des renseignements tels que : la possession des livres de lecture par les élèves (Q12) ; la

disposition des élèves en classe lors des cours de lecture (Q13 et Q14) et de la gestion de la classe dans la mesure où certains élèves disposent des livres tandis que d'autres n'en possèdent pas (Q15). La quatrième section du questionnaire (Q16 et Q18) donne des informations sur le niveau de la formation continue des enseignants. Les questions portant sur les difficultés d'apprentissage de la lecture sont enfin incluses dans la cinquième section du questionnaire (Q19 à Q23). Ainsi, deux questions tendent de vérifier si les élèves ont des difficultés liées à la confusion des mots semblables et des sons semblables. D'autres questions visent successivement à vérifier si les élèves ont des difficultés liées à la reconnaissance des mots ; à vérifier si les élèves ont des difficultés liées aux sauts de lignes et aux retours en arrière quand ils lisent et à savoir quelles difficultés les élèves éprouvent encore en lecture. Cet instrument ainsi présenté a fait l'objet d'une pré-enquête.

3.6- La pré-enquête

La pré-enquête est définie par Ghiglione et Matalon (1978) comme étant une série de vérification empirique ayant pour but de s'assurer que le questionnaire est bien applicable. Que ce dernier répond effectivement aux problèmes que se pose le chercheur. La pré-enquête consiste à éprouver sur un échantillon de petite taille l'instrument ou les instruments prévus pour l'enquête. Cette vérification empirique permet de s'assurer que les questions formulées ne prêtent pas à confusion, qu'elles sont bien comprises par tous les enquêtés et de la même façon. Alors, cette pré-enquête nous a permis de faire des corrections nécessaires dans le but d'améliorer notre questionnaire. Notre pré-enquête s'est faite auprès de cinq enseignants pour juger le niveau de compréhension de notre questionnaire. Elle nous a permis d'ajouter la question 6 (lieu de service) et de modifier la formulation de la question 11, et les modalités « plus de la moitié, la moitié, moins de la moitié », remplacées par « tous, certains, aucun ».

3.7- L'administration du questionnaire

Il existe plusieurs modes de passation du questionnaire. Ainsi, un questionnaire peut être administré par poste, à travers le téléphone ou l'internet, mais aussi de face à face (Angers, 1992). La méthode d'administration du questionnaire choisie est celle de l'administration face à face. Elle s'est déroulée dans les quatorze écoles échantillonnées du 08 au 13 octobre 2014.

A cette phase, nous avons bénéficié de la collaboration des directeurs d'écoles. En clair, au moment de la collecte des données, nous nous sommes rendus en période de cours dans chaque école échantillonnée. Au départ, nous avons préparé 85 questionnaires qui

correspondent à nos estimations à partir des informations reçues à l'inspection. Mais, finalement, le jour où nous nous sommes rendus sur le terrain, nous n'avons rencontré que 79 enseignants à qui nous avons distribué les questionnaires dans les 14 écoles primaires publiques. Les autres ont été signalés absents. A cause du nombre d'écoles visitées soit 14, éparpillées à travers l'Arrondissement et du fait qu'il ne fallait pas perturber les enseignements, nous avons à notre premier passage distribué les questionnaires aux enseignants. Dès le lendemain nous sommes allés les récupérer. Certes, tous les questionnaires étaient récupérés, mais à l'heure du dépouillement, 09 d'entre eux étaient inexploitable : certaines questions n'avaient pas de réponse et d'autres avaient des réponses incongrues.

3.8- Technique d'analyse des données

Le choix d'une technique d'analyse des données n'est pas fortuit, elle est fonction d'un certain nombre de condition. L'analyse des données renvoyant elle-même au traitement des informations collectées. Ledit traitement permet de les croiser et d'établir les corrélations entre les variables au regard des hypothèses de recherche. L'analyse des données se fait à travers l'utilisation d'un test de signification statistique et de la mesure du degré de liaison devant permettre de prendre une décision statistique. Pour cela, après avoir dépouiller la questionnaires à l'aide du tri croisé c'est-à-dire chaque variable indépendante a été croisée avec les variables dépendantes des hypothèses de recherche.

De façon concrète, au premier niveau d'analyse, nous utiliserons la statistique descriptive pour décrire, résumer de manière fiable et précise les informations en faisant usage des diagrammes (à barres et en secteurs) et en utilisant des tableaux. Au second niveau, nous avons pris un certains nombre de disposition sachant que le type d'analyse statistique des données dépend de la nature de l'hypothèse et des types de variables. Étant donné que nos variables sont catégorielles, le test de corrélation indiqué est le khi-deux.

3.8.1- Le test de signification statistique des données : le khi-deux

Le test statistique utilisé est le khi-deux (X^2). Ce test qui permet de mesurer le degré de dépendance entre deux variables qualitatives. Ici il est question de tester la relation entre nos deux variables qui sont les pratiques pédagogiques des enseignants (VI) et les difficultés d'apprentissage de la lecture (VD). Pour y parvenir, vu l'importance de quantité de données que nous aurons à traiter, nous procéderons par une analyse des données modernes qui

implique l'utilisation des ordinateurs. A cet effet, de nombreux logiciels permettent d'utiliser les méthodes d'analyse des données. Ils fournissent des modules complets d'analyse des données (Amin, 2005, p. 309). Ils sont variés ; citons par exemple Epi Info, Statistica, SAS (Statistical Analysis System) et SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Ce dernier type est celui que nous avons utilisé.

$$X^2 = \sum \frac{(f_o - f_{ei})^2}{f_{ei}} \quad \text{avec} \quad f_{ei} = \frac{T_c \cdot T_l}{n}$$

f_o = fréquence observée

f_{ei} = fréquence théorique

\sum = somme

T_c = total colonne

T_l = total ligne

n = effectif de l'échantillon

Si l'un des effectifs théoriques est inférieur à 10 compris ou compris entre 05 et 10, on effectue la correction des Yates $X^2 = \sum \frac{(f_o - f_{ei} - 0,5)^2}{f_{ei}}$

3.8.2- La règle de prise de décision avec le test du khi- deux est la suivante

- Formulation de l'hypothèse alternative (H_a) et l'hypothèse nulle (H_o)
- Choix d'un seuil de signification
- Calcul du nombre de degré de liberté (n.d.d.l) = $(n_l - 1) (n_c - 1)$, avec n_l = nombre de lignes et n_c = nombre de colonnes
- Calcul du khi- deux
- Lecture de la valeur critique du khi- deux sur une table
- Prise de décision :
 - ✓ Si le khi-deux calculé est plus grand que le khi-deux critique alors l'hypothèse alternative (H_a) est confirmée.
 - ✓ Si le khi-deux calculé est plus petit que le khi-deux critique alors l'hypothèse alternative est rejetée et l'hypothèse nulle confirmée.

3.8.3- Mesure de degré de liaison

Le degré de liaison de la relation entre deux variables différentes est évalué par le coefficient de contingence (CC) donc la formule est la suivante :

$$CC = \sqrt{\frac{X^2_{\text{calculé}}}{X^2_{\text{calculé}} + N}} \text{ Avec } N = \text{effectif total}$$

3.8.4- Règle de convention

Par convention, on dira que la relation entre les deux variables est :

- Parfaite si $CC = 1$
- Très forte si $CC > 0,8$
- Forte si CC se situe entre 0,5 et 0,8
- D'intensité moyenne si CC se situe entre 0,2 et 0,5
- Faible si CC se situe entre 0 et 0,2
- Nul si $CC = 0$

Pour identifier le degré de liaison entre les variables de la recherche, c'est ce coefficient de contingence que nous allons utiliser.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Les chapitres précédents ont abouti à la collecte des données que nous avons traitées. Ce chapitre s'intéresse à l'analyse et à la présentation des données collectées sur le terrain. Il est question de vérifier l'existence d'une éventuelle relation entre les pratiques pédagogiques et les difficultés d'apprentissage de la lecture. Les données ici présentées sont issues de notre questionnaire. Les effectifs et les pourcentages sont utilisés pour présenter et analyser les résultats. La section se divise ainsi en deux : l'analyse descriptive et l'analyse inférentielle.

4.1- Présentation des résultats

La présentation de nos résultats s'est fait en fonction des items de recherche. Les différentes sections nous informent sur les questions posées. Ces sections portent tout à tour sur : l'identification du répondant, la méthode utilisée pour l'enseignement de la lecture, la mauvaise organisation de la classe, la non utilisation du matériel didactique, et les difficultés d'apprentissage de la lecture. Chaque section est présentée sous forme de tableau de fréquences ressortant les réponses des enquêtés ; accompagnée soit d'un diagramme ou d'un histogramme illustrant le taux de pourcentage des répondants.

– Sexe

Tableau 04: Répartition des enseignants suivant leur sexe

Sexe	Effectifs	Pourcentage
Féminin	43	61.4
Masculin	27	38.6
Total	70	100.0

Les données de ce tableau sont représentées dans la figure qui suit :

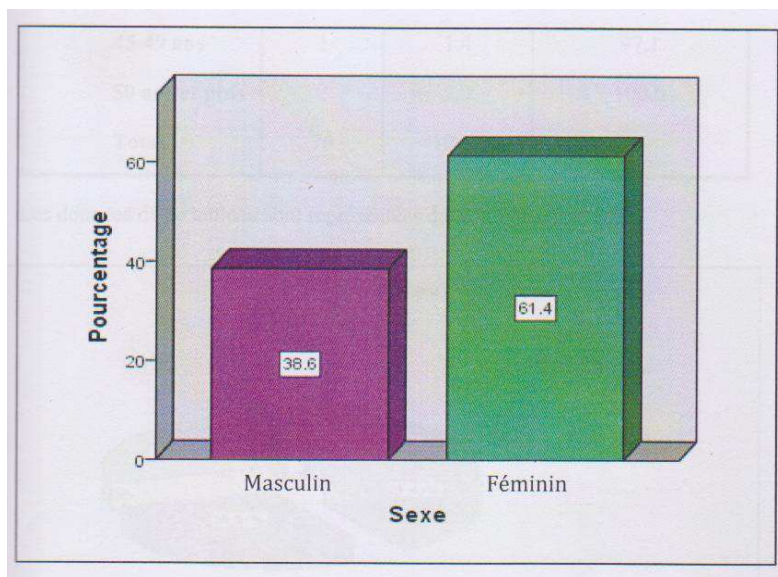


Figure 01 : Effectifs des enseignants selon le sexe

Ce tableau donne la répartition des enseignants suivant leur sexe. Il en ressort de cette répartition que le genre féminin représente 61,4% de la population d'étude et 38,6% pour le genre masculin. Ainsi, cette répartition nous permet de constater que la profession enseignante dans cette circonscription administrative de Ngoumou est dominée par les femmes.

– **Classe d'âge**

Tableau 05: Répartition des enseignants en fonction de la classe d'âge

Classe d'âge	Effectifs	Pourcentage
20-24 ans	4	5.7
25-29 ans	10	14.3
30-34 ans	15	21.4
35-39 ans	20	28.6
40-44 ans	18	25.7
45-49 ans	1	1.4
50 ans et plus	2	2.9
Total	70	100.0

Les données de ce tableau sont représentées dans la figure qui suit :

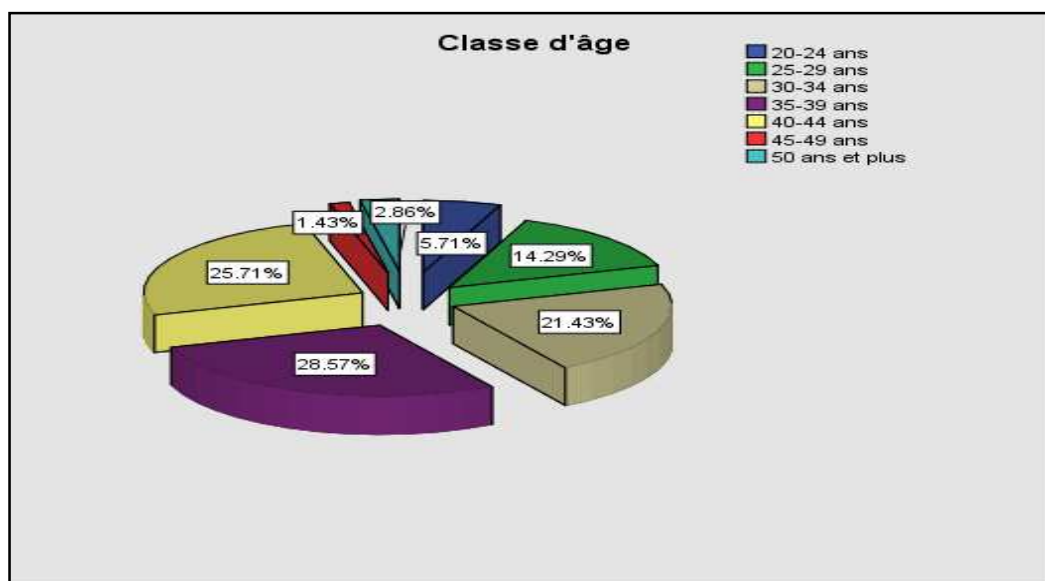


Figure 02 : Effectifs des enseignants selon la classe d'âge

Il ressort du tableau de répartition des enseignants selon la classe d'âge et de la figure y afférente que : 28.6%, d'enseignants se situent dans la classe d'âge [35-39 ans], 25.7% dans la classe d'âge [40-44 ans], 21.4% dans la classe d'âge comprise entre [30-34 ans], 14.3% d'enseignants dans la classe [25-29 ans], 5.7% d'enseignants dans la classe [20-24ans], 2.9% d'enseignants dans la classe [50 ans et plus] et 1.4% d'enseignants dans la classe d'âge [45-49 ans]. Cette proportion nous fait constater que le personnel vieillissant est très peu comparé au personnel relativement jeune. Ce qui est plutôt une bonne chose étant donné que la jeunesse est signe de dynamisme.

– **Ancienneté**

Tableau 06: Répartition des enseignants suivant l'ancienneté dans l'établissement

Ancienneté	Effectifs	Pourcentage
0-5 ans	41	58.6
6-10 ans	14	20.0
11-15 ans	12	17.1
16-20 ans	1	1.4
21-25 ans	2	2.9
Total	70	100.0

Les données de ce tableau sont représentées dans la figure qui suit :

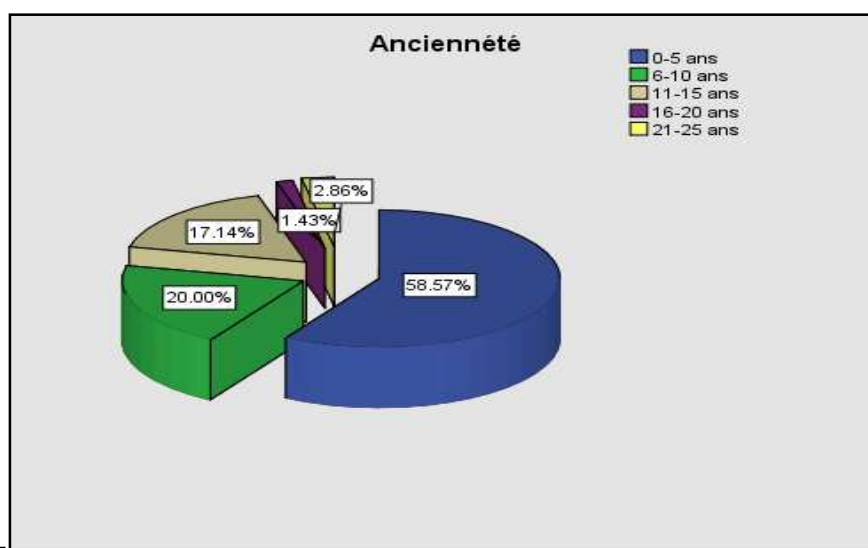


Figure 03 : Proportion des enseignants suivant l'ancienneté dans l'établissement

Au regard du tableau de répartition des enseignants selon l'ancienneté dans les établissements, nous remarquons que : 58.6% d'enseignants enquêtés ont une ancienneté comprise entre [0-5 ans], 20.0% ont une ancienneté comprise entre [6-10 ans], 17.1% ont une ancienneté comprise entre [11-15 ans], 2.9% ont une ancienneté comprise entre [21-25 ans] et 1.4% ont une ancienneté comprise entre [16-20 ans]. En effet la stabilité des enseignants dans cette étude peut être facteur d'efficacité; dans la mesure où elle permet de développer des stratégies et de les affûter pour mieux faire face aux difficultés que présentent les élèves dans leurs apprentissages.

– **Statut professionnel**

Tableau 07: Répartition des enseignants en fonction du statut professionnel

Statut professionnel	Effectifs	Pourcentage
MEGA	1	1.4
IEG	4	5.7
IAEG	5	7.1
IC	43	61.4
Maître ou maîtresse des parents	17	24.3
Total	70	100.0

Les données de ce tableau sont représentées dans la figure qui suit :

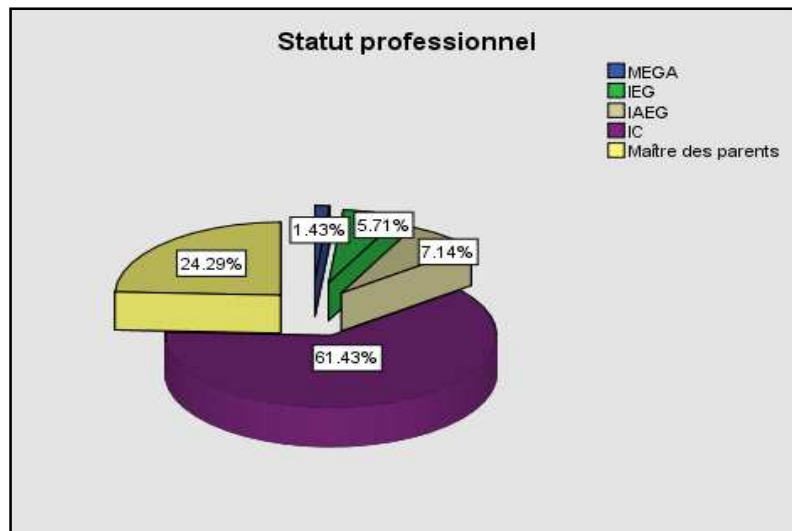


Figure 04 : diagramme des enseignants en fonction du statut professionnel

Au regard de cette répartition des enseignants en fonction du statut professionnel et conformément au diagramme y afférent, la majorité d'enseignants a un statut d'IC représentant 61.4%. 24.3% sont les maîtres et maîtresses des parents, 7.1% sont les IAEG, 5.7% sont les IEG alors que seulement 1.4% sont les MEGA.

– **Qualification**

Tableau 08: Répartition des enseignants en fonction de leur qualification professionnelle

Qualification/Diplôme professionnel	Effectifs	Pourcentage
CAPIEMP	69	98.6
Sans CAPIEMP	1	1.4
Total	70	100.0

Les données de ce tableau sont représentées dans la figure qui suit :

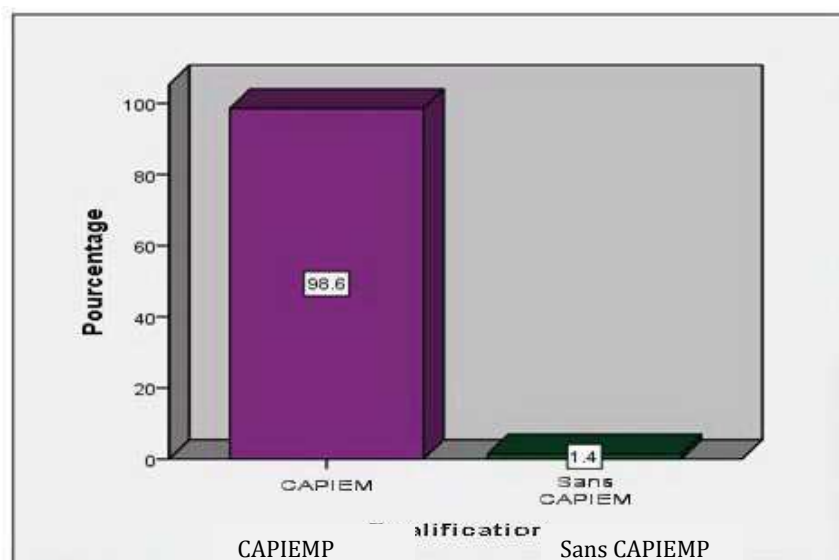


Figure 05 : Représentation des enseignants selon leur qualification

Tel que le montre le tableau ci-haut et cette figure, une très grande proportion des répondants (98.6%) ont une qualification professionnelle enseignante; c'est-à-dire que ces derniers ont été formés dans une ENIEG et sont nantis d'un CAPIEMP contre seulement 1.4% qui ne l'ont pas. Ce qui suppose que le problème de formation initiale ne peut être mise en cause dans les difficultés des apprentissages qui sont ici examinées.

– Niveau enseigné

Tableau 09: Répartition des enseignants selon le niveau enseigné

Niveau enseigné	Effectifs	Pourcentage
Niveau I	24	34.3
Niveau II	24	34.3
Niveau III	22	31.4
Total	70	100.0

Les données de du tableau sont représentées dans la figure qui suit :

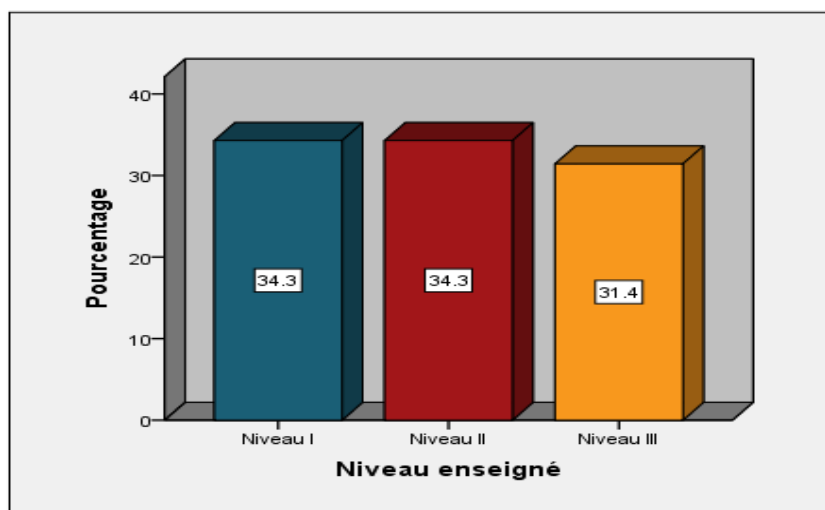


Figure 06 : Représentation des enseignants selon le niveau enseigné

Au regard de la figure 6, on constate que 34.3% des répondants enseigne le Niveau I ; la même proportion tient le niveau II et 31.4% enseigne le Niveau III. Cela nous permet de constater que la distribution de ces enseignants est équilibrée en fonction des différents niveaux de ce cycle d'enseignement dans les écoles de l'arrondissement de Ngoumou.

– **Progression de la méthode syllabique**

Tableau 10 : Répartition des enseignants suivant la progression de la méthode syllabique en fonction des écoles

Etablissements	Niveaux	Evaluation	Effectifs	Pourcentage
Ecole publique bilingue	- Niveau 1	Bon	05	7,1
	- Niveau 2			
Ecole publique Ebolboum III	- Niveau 1	Très bon	04	5,8
	- Niveau 2			
Ecole publique de Koli	- Niveau 1	Bon	05	7,1
	- Niveau 2			
Ecole publique de Ngoumou ville	- Niveau 1	Bien	05	7,1
	- Niveau 2			
Ecole publique de Nkoleman	- Niveau 1	Très bien	05	7,1
	- Niveau 2			
Ecole publique de Nkolmedzap	- Niveau 1	Nette Progression	05	7,1
	- Niveau 2			

Ecole publique de Nkol-Okédé	- Niveau 1 - Niveau 2	Assez bien	05	7,1
Ecole publique de Nkongmeyos I	- Niveau 1 - Niveau 2	Bon	04	5,8
Ecole publique Obokoé	- Niveau 1 - Niveau 2	Très bon	06	8,6
Ecole publique d'Otélé I	- Niveau 1 - Niveau 2	Moyen	03	4,3
Ecole publique d'Otélé II	- Niveau 1 - Niveau 2	Assez élevé	06	8,6
Ecole primaire publique d'application I	- Niveau 1 - Niveau 2	Elevé	05	7,1
Ecole primaire publique d'application III	- Niveau 1 - Niveau 2	Très bon	07	10
Ecole primaire publique d'application IV	- Niveau 1 - Niveau 2	Bon	05	7,1
Total			70	100.0

Les données du tableau sont représentées dans la figure qui suit :

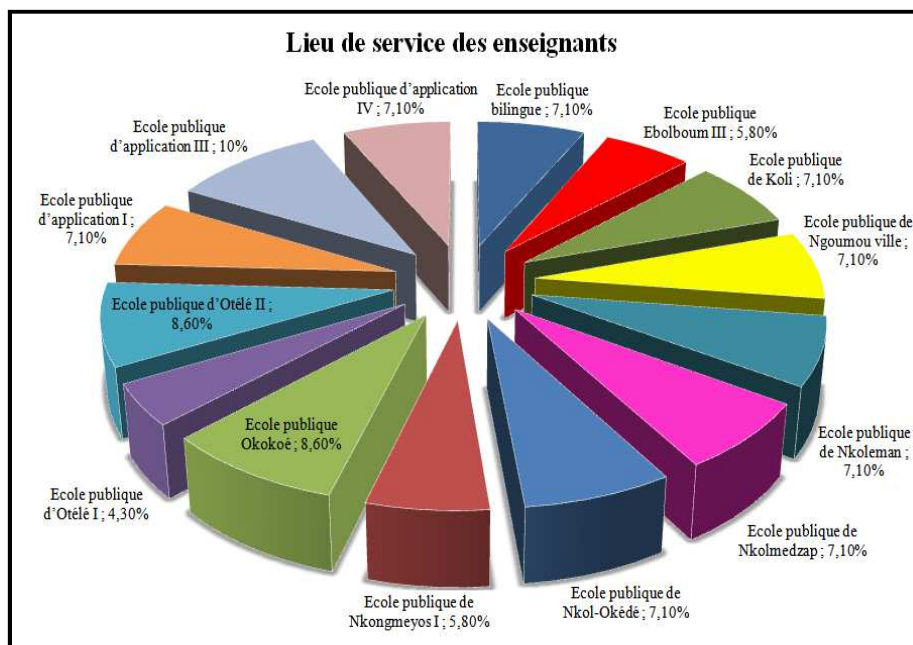


Figure 07 : Représentation des enseignants suivant leur lieu de service

Le tableau ci-dessus (10) et le diagramme correspondant donnent la répartition des enseignants selon la progression de la méthode syllabique en fonction des écoles. On peut y observer la distribution de notre échantillon selon les écoles. 05 enseignants, soit une proportion de 7,1% de l'effectif total exercent dans chacune des 9 écoles ci-après : Ecole publique bilingue ; Ecole publique de Koli ; Ecole publique de Ngoumou ville ; Ecole publique de Nkoleman, Ecole publique de Nkolmedzap, Ecole publique de Nkol-Okédé, Ecole publique d'application I ; Ecole publique d'application III ; Ecole publique d'application IV. Les écoles publiques Ebolboum III et de Nkongmeyos I ont chacune 04 enseignants, soit une proportion de 5,8%, chacune qui affirment avoir une bonne progression de la méthode syllabique. Les écoles publiques d'Obokoét d'Otélé II ont chacune 06 enseignants, soit une proportion de 8,6%, chacune ; lesdits enseignants déclarent de manière holistique que ma méthode syllabique a une bonne progression. Par contre, l'Ecole publique d'Otélé I a fourni le plus petit nombre d'enseignants constituant l'échantillon, à savoir 03 correspondant à une proportion de 4,3%. Ces enseignants tout comme les autres affirment que la méthode syllabique a une bonne progression.

Cette distribution de nos sujets laisse transparaitre que cet échantillon à le mérite d'avoir regroupé en son sein, toutes les caractéristiques de la population d'étude et qui ont une bonne appréciation de la bonne progression de la méthode syllabique.

Au terme de cette analyse descriptive relative à l'identification des répondants terminée, il convient à présent de faire de même pour les items relatifs aux hypothèses de recherche.

– **Utilisation de la méthode syllabique pendant la leçon de lecture**

Tableau 11 : Répartition des enseignants suivant leur utilisation de la méthode syllabique

Utilisation de la méthode syllabique	Effectifs	Pourcentage
Jamais	10	14.3
Rarement	5	7.1
Souvent	9	12.9
Parfois	9	12.9
Toujours	37	52.9
Total	70	100

A la question portant sur le niveau d'utilisation de la méthode syllabique pendant la lecture, il ressort de ces figures ce qui suit : 52.9% utilisent toujours la méthode syllabique, 12.9% l'utilise souvent, 12.9% l'utilise souvent parfois, 14.3% ne l'utilise jamais et que 7.1% l'utilise rarement. Les 7.1% qui l'utilisent rarement rejoignent les conclusions des auteurs dont Chauveau, qui a reproché à la méthode synthétique ou syllabique son côté artificiel et technique. Selon ces enseignants, l'enfant ne reconnaît au moment où il décompose et recompose, qu'autre chose que des unités de langue. Ils se demandent de ce fait si lire c'est déchiffrer ou comprendre.

– **Utilisation de la méthode globale**

Tableau 12 : Répartition des enseignants suivant leur niveau d'utilisation de la méthode globale

Utilisation de la méthode globale	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Jamais	13	18.6	18.6
Rarement	14	20.0	38.6
Souvent	8	11.4	50.0
Parfois	17	24.3	74.3
Toujours	18	25.7	100.0
Total	70	100.0	

Ce tableau donne la répartition des enseignants utilisant la méthode globale pendant la leçon de lecture. Elle nous renseigne que : 25.7% utilise toujours la méthode globale, 24.3% l'utilise parfois, 20.0% l'utilise rarement, 18.6% ne l'utilise jamais, et que 11.4% l'utilise souvent. Les 25.7% d'enseignants qui l'utilise toujours rejoignent auteurs qui reconnaissent qu'elle favorise une lecture logographique des mots (ou des phrases). L'enfant photographie des formes graphiques par le mécanisme de reconnaissance visuelle et mobilise essentiellement ses habiletés visuelles et sa mémoire visuelle ; comme c'est le cas dans l'apprentissage de la langue chinoise.

– **Appréciation de la méthode syllabique pendant la leçon de lecture**

Tableau 13: Répartition des enseignants suivant l’appréciation de la méthode syllabique par rapport aux autres méthodes de lecture

Appréciation de la méthode syllabique	Fréquence	Pourcentage valide
Meilleure	41	58,6
Assez Bonne	15	21,4
Moins bonne	9	12,9
Mauvaise	5	7,1
Total	70	100,0

Le tableau 13 donne la répartition des enseignants selon leur appréciation de la méthode syllabique par rapport aux autres méthodes de lecture. Il en ressort que 58,6% Pense que cette méthode est meilleure que les autres. En outre, 21,4% des répondants déclarent que la méthode syllabique est assez bonne comme méthode d’enseignement de la lecture. Par contre, D’autres par contre soit 12,9% des enseignants déclarent que cette méthode dans la même logique, 7,1% des enseignants Pense que cette méthode est mauvaise. Il est à noter qu’en général les enseignants dans leur grande majorité pensent que la méthode syllabique est la meilleure méthode d’enseignement de la lecture. En effet, on reproche aux autres méthodes de focaliser se uniquement sur le partage du sens, au point d’oublier le code qui porte la langue alphabétique. La démarche logographique et hypothétique induirait par la suite une maîtrise incertaine de l’écrit de la langue, des problèmes orthographiques et, surtout, ne serait pas favorable à un apprentissage rapide par les élèves les plus fragiles.

– Niveau de possession des livres de lecture

Tableau 14: Répartition des enseignants selon le niveau de possession des livres de lecture par leurs élèves

Possession des livres de lecture	Effectifs	Pourcentage
Certains	63	90.0
Aucun	6	8.6
Tous	1	1.4
Total	70	100.0

Il ressort de ce tableau 14 de répartition des enseignants selon les élèves qui possèdent les livres de lecture dans leur classe que : 90.0% d'enquêtés affirment que certains élèves possèdent des livres de lecture, 8.6% n'ont pas des livres de lecture, et que 1.4% ont tous des livres de lecture. Les 1.4% d'élèves qui possèdent les livres justifient le niveau de vie des parents, qui pour la majorité sont démunis et incapables de payer les fournitures scolaires à leurs progénitures. Cet état de chose n'est pas sans conséquence sur les acquisitions des enfants.

– Enseignants laissant les élèves assis à leur place avec livre de lecture

Tableau 15: Répartition des enseignants laissant les élèves assis à leur place avec livre de lecture

Chacun à sa place avec son livre	Fréquence	Pourcentage
Toujours	38	54,3
Souvent	15	21,4
Rarement	8	11,4
Jamais	9	12,9
Total	70	100,0

Il ressort de ce tableau 15 que les enseignants affirment dans la majorité relative soit 54,3% qu'ils laissent toujours les élèves assis à leur place chacun avec son livre. Dans la même logique, 21,4% des répondants déclarent laisser souvent les élèves chacun avec son livre de lecture. Par contre, on observe aussi que 11,4% des enseignants affirment laisser rarement les élèves seuls chacun avec son livre de lecture. 12,9% des enseignants affirment qu'ils ne laissent jamais les élèves seuls chacun en possession de son livre de lecture.

– **Enseignants laissant les élèves assis à leur place sans livre de lecture**

Tableau 16: Répartition des enseignants laissant les élèves assis à leur place sans livre de lecture

Chacun à sa place sans livre	Effectifs	Pourcentage
Jamais	28	40.0
Rarement	11	15.7
Souvent	4	5.7
Parfois	13	18.6
Toujours	14	20.0
Total	70	100.0

Le présent tableau donne la répartition des enseignants qui laissent les élèves chacun assis à sa place sans livre de lecture. Il en ressort que : 40.0% d'enseignants ne laissent jamais les élèves assis seul sans le livre de lecture, 20.0% les laissent toujours, 18.6% les laissent parfois, 15.7% les laissent rarement et 5.7% les laissent souvent. Les 20.0% d'enseignants qui laissent toujours les élèves assis seul à leur place sans livre de lecture montrent soit l'indifférence de certains enseignants face au sort de ces élèves, soit le souci de ne pas perturber la tranquillité dans sa salle de classe.

– Enseignants regroupant les élèves ayant des livres avec ceux n'ayant pas

Tableau 17 : Répartition des enseignants regroupant les élèves ayant des livres avec ceux n'ayant pas

Regroupement d'élèves	Effectifs	Pourcentage
Jamais	14	20.0
Rarement	2	2.9
Souvent	5	7.1
Parfois	5	7.1
Toujours	44	62.9
Total	70	100.0

Il ressort de ce tableau que : 62.9% des répondants regroupent toujours les élèves ayant des livres avec ceux n'ayant pas, 20.0% ne le font jamais, 7.1% le font souvent et parfois, et 2.9% le font rarement. Ce taux de 20.0% n'est-il pas une des causes des difficultés d'apprentissage de la lecture, quand même nous savons avec Perrenoud que l'enseignant doit varier l'organisation de la classe par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés.

– Organisation la plus appropriée

Tableau 18 : Répartition des enseignants selon le type d'organisation lors l'enseignement de la lecture

Organisation la plus appropriée	Effectifs	Pourcentage
Chacun à sa place avec ou sans livre de lecture	12	17.1
Regroupement de ceux ayant des livres de ceux n'ayant pas	58	82.9
Total	70	100.0

A la question de savoir quel était le mode d'organisation le plus approprié lors de la pratique de la lecture dans les salles de classe, il ressort de ce tableau que : 82.9% font le regroupement d'élèves et 17.1% d'enquêtés laissent les élèves à leur place avec ou sans livre de lecture. Les difficultés d'apprentissage qu'éprouvent les enfants en lecture sont peut-être dues à ce regroupement. Perrenoud reconnaît un type spécifique d'organisation liée à la lecture ; il affirme que c'est la 4^{ème} organisation, c'est-à-dire : élèves côte à côte ; organisation de la classe pour activités de recherches, de lectures, d'écritures à deux.

- **Non-utilisation du matériel didactique**

Tableau 19 : Répartition des enseignants selon la non-utilisation de livrets d'activités pendant l'apprentissage de la lecture

Non-utilisation du matériel didactique	Effectifs	Pourcentage
Jamais	2	2.9
Souvent	2	2.9
Parfois	4	5.7
Toujours	62	88.6
Total	70	100.0

Le tableau qui précède donne la répartition des enseignants selon la non-utilisation du matériel didactique pendant l'apprentissage de la Lecture. La majorité des répondants (88.6%) affirment ne pas toujours utilisés les livrets d'activités pendant l'apprentissage de la Lecture. 57% n'utilisent parfois pas présents ; 2.9% n'utilise souvent pas et rarement utilisés. Ce pourcentage de 88.6% montre que les enseignants n'accordent pas trop d'importance à l'utilisation des livrets d'activités en Lecture et cela peut expliquer leur non-utilisation du matériel didactique qui peut être la cause des difficultés d'apprentissage de la lecture.

- **Non – utilisation de la craie de couleur pendant l'apprentissage de la Lecture**
- **Tableau 20 : Répartition des enseignants selon la non – utilisation de la craie de couleur pendant l'apprentissage de la Lecture**

Non-utilisation de la craie de couleur pendant l'apprentissage de la Lecture	Effectifs	Pourcentage
Jamais	13	18.6
Rarement	9	12.9
Souvent	3	4.3
Parfois	5	7.1
Toujours	40	57.1
Total	70	100.0

- Le tableau qui précède donne la répartition des enseignants selon leur non– utilisation de la craie de couleur pendant l'apprentissage de la Lecture ;

. 57.1% affirment ne qu'ils n'utilisent pas toujours la craie de couleur pendant les apprentissages de la Lecture, 18.6% n'utilisent jamais la craie de couleur pendant les apprentissages de la Lecture, 12.9% utilisent rarement, 7.1% n'utilisent parfois pas et 4.3% n'utilisent souvent pas. Ce tableau reste à l'image du précédent dans la mesure où une grande majorité (57.1%) d'enseignants n'utilise pas de craie de couleur pendant l'apprentissage de la Lecture. Ce qui est susceptible de porter un coup sur leur efficacité professionnelle et d'accroître les difficultés des élèves.

– **Non –utilisation des images pendant l’apprentissage de la Lecture**

Tableau 21 : Répartition des enseignants selon la non-utilisation des images pendant l’apprentissage de la Lecture depuis l’arrivée dans cette localité.

non-utilisation des images pendant l’apprentissage de la Lecture	Effectifs	Pourcentage
jamais	2	2.9
Souvent	3	4.3
Parfois	15	21.4
Toujours	50	71.4
Total	70	100.0

- Le tableau répartition des enseignants selon leur non –utilisation des images pendant l’apprentissage de la Lecture montre ce qui suit: 71.4% n’utilisent pas toujours des images pendant l’apprentissage de la Lecture, 21.4% n’utilisent parfois pas des images pendant l’apprentissage de la Lecture, 4.3% n’utilisent souvent pas des images pendant l’apprentissage de la Lecture, 2.9% n’utilisent jamais des images pendant l’apprentissage de la Lecture. Comme les deux précédents tableaux, nous remarquons également que la majorité d’enseignants n’utilisent pas des images pendant l’apprentissage de la Lecture. Ce qui nous amène à conclure que les enseignants ont un très grand déficit en utilisation du matériel didactique. Ce qui est susceptible entraîner des difficultés d’apprentissage en Lecture chez les élèves.

– **Présence des difficultés d'apprentissage de la lecture**

Tableau 22 : Répartition des enseignants selon la présence des élèves éprouvant des difficultés à l'apprentissage de la lecture dans leur classe

Présence des difficultés d'apprentissage	Effectifs	Pourcentage
rarement	2	2.9
Souvent	13	18.6
Parfois	12	17.1
Toujours	43	61.4
Total	70	100.0

Ce tableau donne la répartition des enseignants selon la présence des élèves éprouvant des difficultés à l'apprentissage de la lecture dans leur classe: 61.4% des répondants affirment avoir toujours les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, 18.6% affirment les avoir souvent, 17.1% affirment les avoir parfois et 2.9% affirment les avoir jamais. Le taux de 61.4% d'enquêtés reconnaissent que les élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage de la lecture témoigne de l'existence et de la gravité de ce problème dont les effets sont assez dommageable sur le cursus des apprenants.

– **Confusion des lettres semblables**

Tableau 23 : Répartition des enseignants selon la présence des élèves ayant des difficultés liées à la confusion des lettres semblables dans leur classe

Confusion des lettres semblables	Effectifs	Pourcentage
Jamais	5	7.1
Rarement	13	18.6
Souvent	19	27.1
Parfois	18	25.7
Toujours	15	21.4
Total	70	100.0

Le tableau ci-dessus donne la répartition des enseignants selon la présence des élèves ayant des difficultés liées à la confusion des lettres semblables (b, d et q, p). Il en ressort ce qui suit : 27.1% d'enquêtés témoignent que les élèves ont souvent confondu des lettres semblables, 25.7% confondent parfois, 21.4% confondent toujours, 18.6% confondent rarement et 7.1% ne confondent jamais. Les 27.1% qui affirment que les élèves confondent souvent les lettres semblables se justifient par le fait que l'enfant retient plutôt le son au lieu de la lettre. Pour dire « b », on l'apprend plutôt à prononcer « bé ».

– **Confusion des sons phonétiques semblables**

Tableau 24 : Répartition des enseignants selon la présence des élèves qui ont des difficultés liées à la confusion des sons phonétiques semblables dans leur classe

Confusion des sons phonétiques semblables	Effectifs	Pourcentage
Jamais	4	5.7
Rarement	12	17.1
Souvent	18	25.7
Parfois	20	28.6
Toujours	16	22.9
Total	70	100.0

A la question portant sur la présence des élèves ayant des difficultés liées à la confusion des sons phonétiques semblables dans leur classe, on remarque que 28.6% des enquêtés attestent avoir parfois des élèves qui font la confusion, 25.7% attestent avoir souvent, 22.9% attestent avoir toujours, 17.1 attestent avoir rarement et 5.7% attestent ne attestent avoir jamais.

– La reconnaissance des mots déjà lus

Tableau 25: Répartition des enseignants selon la présence des élèves qui ont des difficultés liées à la reconnaissance des mots déjà lus dans votre classe

La reconnaissance des mots déjà lus	Effectifs	Pourcentage
Jamais	13	18.6
Rarement	8	11.4
Souvent	19	27.1
Parfois	16	22.9
Toujours	14	20.0
Total	70	100.0

Au regard de ce tableau, nous constatons que 27.1% des enseignants affirment avoir dans leur classe la présence des élèves qui ont souvent des difficultés liées à la reconnaissance des mots déjà lus dans leur classe. 22.9% d'enquêtés disent les avoir parfois des élèves éprouvant cette difficulté, 20.0% affirment avoir toujours dans leur classe ayant cette difficulté contre 18.6% qui disent ne jamais les avoir alors que 11.4% disent les avoir rarement.

– Sauts de lignes ou de mots

Tableau 26: Répartition des enseignants selon la présence des élèves ayant des difficultés liées aux sauts de lignes ou de mots dans leur classe.

Sauts de lignes ou de mots	Effectifs	Pourcentage
Jamais	11	15.7
Rarement	23	32.9
Souvent	11	15.7
Parfois	16	22.9
Toujours	9	12.9
Total	70	100.0

On peut remarquer de ce tableau de répartition des enseignants selon la présence des élèves ayant des difficultés liées aux sauts de lignes ou de mots dans leur classe que 32.9% des répondants reconnaissent avoir rarement des élèves ayant des difficultés liées aux sauts de lignes ou de mots. 22.9% reconnaissent avoir parfois de type difficulté dans leur salle de classe, 15.7 d'enseignants reconnaissent l'avoir souvent et jamais tandis que 12.9% reconnaissent avoir toujours ce type d'élèves. Cela justifie reste conforme à notre constat.

– **Retours en arrière**

Tableau 27 : Répartition des enseignants selon la présence des élèves qui font des retours en arrière quand ils lisent dans leur classe

Retours en arrière	Effectifs	Pourcentage
Jamais	25	35.7
Rarement	17	24.3
Souvent	7	10.0
Parfois	15	21.4
Toujours	6	8.6
Total	70	100.0

Ce tableau de répartition des enseignants selon la présence des élèves qui font des retours en arrière quand ils lisent dans leur classe. La grande majorité d'enseignants soit 35.7%, disent n'avoir jamais ce type d'élèves, 24.3% disent l'avoir rarement, 21.4% disent l'avoir parfois, 10.0% disent l'avoir souvent alors que 8.6% disent l'avoir toujours.

En dehors des difficultés citées là haut, les enseignants enquêtés reconnaissent que d'autres difficultés non-mentionnées dans notre questionnaire de recherche influencent d'une manière ou d'une autre l'activité d'apprentissage de la lecture dans les écoles primaires publiques de Ngoumou. Ces difficultés ont été répertoriées et catégorisées dans le tableau ci-après.

Tableau 28 : Répartition des enseignants selon d'autres difficultés d'apprentissage que rencontrent les élèves en dehors de celles citées la haut

Autres difficultés rencontrées	Fréquence	Pourcentage
Absentéisme	22	15,7
Maladies	16	11,4
Mémorisation des textes	10	7,1
Problème de déchiffrage	8	5,7
Manque de matériel didactique	9	6,4
Effectifs pléthoriques	5	3,6
Total	70	50,0
Système manquant	70	50,0
Total	140	100,0

Il ressort de ce tableau que 15,7% d'enseignants reconnaissent que l'absentéisme influence l'activité de la lecture, 11,4% affirment que les maladies influencent les activités de lecture. 7,1% reconnaissent que les élèves mémorisent les textes au lieu de lire, 6,4% affirment que le manque de matériel didactique a un impact sur l'activité de la lecture, 5,7% affirment que les élèves ont des problèmes de déchiffrage et 3,6% affirment que les effectifs pléthoriques ont aussi une influence sur l'apprentissage de la lecture. Ainsi, certains facteurs peuvent causer les difficultés d'apprentissage de la lecture autres que ceux que nous avons répertoriés.

Parvenu à la fin de l'analyse descriptive de nos résultats ; laquelle présente nos données d'enquête de façon analytique, il est à présent question de passer à l'analyse inférentielle. Ce sera le lieu d'interpréter les résultats issus des données afin de tirer des conclusions en testant nos hypothèses de recherche. Concrètement, il est question dans cette partie d'utiliser le test d'indépendance du Khi deux pour tester nos trois hypothèses de recherche.

4.2- Analyse inférentielle

Cette deuxième section consacrée à l'analyse inférentielle a pour but d'éprouver nos hypothèses de recherche à partir des résultats empiriques. Il est question de tester l'existence d'un lien de dépendance significatif entre les variables indépendante et dépendante de

chacune de nos hypothèses de recherche. Cette analyse, tout comme l'analyse descriptive, a été faite par ordinateur pour minimiser les risques d'erreurs.

Pour la vérification de chaque hypothèse de recherche, le protocole est le suivant :

1. Formulation des hypothèses statistiques (H_a) et (H_0) ;
2. Choix du seuil de signification ;
3. Détermination du degré de liberté et de la valeur de la statistique ;
4. Lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision.

NB : A cette étape, nous allons chaque fois nous référer à la règle de décision qui suit:

- Si χ^2 calculé est supérieure au χ^2 lu, on accepte H_a et rejette H_0
- Si χ^2 calculé est inférieure au χ^2 lu, on accepte H_0 et rejette H_a

4.2.1- Vérification de l'hypothèse de recherche 1 (HR1)

Notre première hypothèse stipule que la méthode utilisée dans le processus enseignement/apprentissage est responsable des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.

1^{ère} étape : Formulation des hypothèses statistiques

- **H_1** : Il existe une relation significative entre la méthode utilisée dans le processus enseignement/apprentissage et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.
- **H_0** : Il n'existe pas une relation significative entre la méthode utilisée dans le processus enseignement/apprentissage et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.

2^{ème} étape : Choix du seuil de signification

Nous sommes en science sociale, alors nous avons choisi comme seuil de signification 0,05. Ce qui signifie que nous avons 5% de chance de nous tromper lors de la prise de décision et 95 % de chance de ne pas le faire.

3^{ème} étape : Nombre de degré de liberté et de la valeur de la statistique du khi deux

Tableau 29 : Tableau croisé méthode de lecture la plus appropriée * Difficultés d'apprentissage de la lecture

La méthode de lecture la plus appropriée		Difficultés d'apprentissage de la lecture			Total
		Peu grandes	Grandes	Très grandes	
Syllabique	Effectif	6	8	33	47
	% du total	8.6%	11.4%	47.1%	67.1%
Globale	Effectif	4	0	1	5
	% du total	5.7%	0.0%	1.4%	7.1%
Mixte	Effectif	9	2	7	18
	% du total	12.9%	2.9%	10.0%	25.7%
Total	Effectif	19	10	41	70
	% du total	27.1%	14.3%	58.6%	100.0%

$nddl = (L - 1) (C - 1)$ avec L = nombre de lignes et C = nombre de colonnes

A.N : $nddl = (3 - 1) (3 - 1) = 2 \times 2 = 4$

Tableaux 30 : Tests du Khi-deux pour HR₁

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	16.826 ^a	4	.002
Rapport de vraisemblance	16.472	4	.002
Association linéaire par linéaire	9.701	1	.002
Nombre d'observations valides	70		

Il ressort de ce tableau que la valeur du χ^2 calculé est de 16,826

Mesures symétriques	Valeur	Signification approximative
Phi	.490	.002
Nominal par Nominal V de Cramer	.347	.002
Coefficient de contingence	.440	.002
Nombre d'observations valides	70	

- Il ressort de ce tableau que la valeur du coefficient de contingence (CC) est de 0,44.

4^e étape : Lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision

- D'après la table de distribution du Khi carré, pour $nddl = 4$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2 lu est de 9,49.
- **Décision :** Etant donné que $\chi^2_{cal} (16,826) > \chi^2_{lu} (9,49)$, H_0 est rejetée et H_a est acceptée : il existe donc une relation significative entre la méthode utilisée dans le processus enseignement/apprentissage et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.

5^e étape: Conclusion

L'acceptation de l'hypothèse alternative nous permet de dire que notre hypothèse de recherche HR_1 est confirmée. Le coefficient de contingence (C.C.) permettant de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,44. Il existe donc une relation significative d'intensité moyenne entre la méthode utilisée dans le processus enseignement/apprentissage et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.

4.2.2-Vérification de l'hypothèse de recherche 2 (HR_2)

Notre deuxième hypothèse stipule que l'organisation de la classe pendant l'enseignement de la Lecture par les enseignants est responsable des difficultés d'apprentissage de la Lecture chez les élèves.

1^{ère} étape : Formulation des hypothèses statistiques

- **H_2 :** Il existe une relation significative entre l'organisation de la classe par les enseignants et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.
- **H_0 :** Il n'existe pas de relation significative entre l'organisation de la classe par les enseignants et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.

2^{ème} étape : choix du seuil de signification

Nous sommes en science sociale, alors nous avons choisi comme seuil de signification 0,05. Ce qui signifie que nous avons 5% de chance de nous tromper lors de la prise de décision et 95 % de chance de ne pas le faire.

3^{ème} étape : Calcul du nombre de degré de liberté et de la valeur de la statistique

Tableau 31 : Tableau croisé organisation de la classe * Difficultés d'apprentissage de la lecture

Organisation de la Classe		Difficultés d'apprentissage de la lecture			Total
		Peu grandes	Grandes	Très grandes	
Chacun à sa place avec livre de lecture	Effectif	2	2	17	21
	% du total	2,9%	2,9%	24,3%	30,0%
Chacun à sa place sans livre de lecture	Effectif	9	3	7	19
	% du total	12,85%	4,28%	10%	27,14%
Regroupement de ceux ayant des livres de ceux n'ayant pas	Effectif	8	5	17	30
	% du total	11,42%	07,14%	24,28%	42,85%
Total	Effectif	19	10	41	70
	% du total	27.1%	14.3%	58.6%	100.0%

nddl = $(L - 1) (C - 1)$ avec L = nombre de lignes et C = nombre de colonnes

A.N : $nddl = (2 - 1) (3 - 1) = 1 \times 2 = 2$

Tableau 32 : Tests du Khi-deux pour HR₂

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	6.473 ^a	2	.039
Rapport de vraisemblance	7.089	2	.029
Association linéaire par linéaire	6.239	1	.012
Nombre d'observations valides	70		

Il ressort de ce tableau que la valeur du χ^2 calculé est de 6.473.

Mesures symétriques	Valeur	Signification approximative
Phi	.304	.039
Nominal par Nominal V de Cramer	.304	.039
Coefficient de contingence	.291	.039
Nombre d'observations valides	70	

- Il ressort de ce tableau que la valeur du coefficient de contingence est de 0,291

4^e étape : Lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision

- D'après la table de distribution du Khi carré, pour $n_{ddl} = 2$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 5,99.
- **Décision** : Etant donné que $\chi^2_{cal} (6.473) > \chi^2_{lu} (5,99)$, H_0 est rejetée et H_a est acceptée : il existe donc une relation significative entre l'organisation de la classe par les enseignants et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.

5^e étape: Conclusion

L'acceptation de l'hypothèse alternative nous permet de dire que notre hypothèse de recherche HR_2 est confirmée. Le coefficient de contingence (C.C.) qui permet de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,291. Il existe donc une relation significative d'intensité moyenne entre l'organisation de la classe par les enseignants et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.

4.2.3-Vérification de l'hypothèse de recherche 3 (HR_3)

La non-utilisation du matériel didactique des enseignants pendant l'apprentissage de la Lecture est cause des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.

1^{ère} étape : Formulation des hypothèses statistiques

- **H_a** : Il existe une relation significative entre la non-utilisation du matériel didactique des enseignants pendant l'apprentissage de la Lecture et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.
- **H_0** : Il n'existe pas de relation significative entre la non-utilisation du matériel didactique des enseignants pendant l'apprentissage de la Lecture et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.

2^{ème} étape : choix du seuil de signification

Nous sommes en science sociale, alors nous avons choisi comme seuil de signification 0,05. Ce qui signifie que nous avons 5% de chance de nous tromper lors de la prise de décision et 95 % de chance de ne pas le faire.

3^{ème} étape : Calcul du nombre de degré de liberté et de la valeur de la statistique

Tableau n° 33: Tableau croisé Non-utilisation du matériel didactique et difficultés d'apprentissage de la lecture.

Non-utilisation du matériel didactique par les enseignants		Difficultés d'apprentissage de la lecture			Total
		Peu grandes	Grandes	Très grandes	
Moins élevé	Effectif	5	0	5	10
	% du total	7.1%	0.0%	7.1%	14.3%
Peu élevé	Effectif	10	2	9	21
	% du total	14.3%	2.9%	12.9%	30.0%
Très élevé	Effectif	4	8	27	39
	% du total	5.7%	11.4%	38.6%	55.7%
Total	Effectif	19	10	41	70
	% du total	27.1%	14.3%	58.6%	100.0%

$nddl = (L - 1) (C - 1)$ avec L = nombre de lignes et C = nombre de colonnes

A.N : $nddl = (3 - 1) (3 - 1) = 2 \times 2 = 4$

Tableau 34: Tests du Khi-deux pour HR₃

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	13.854 ^a	4	.008
Rapport de vraisemblance	15.556	4	.004
Association linéaire par linéaire	6.776	1	.009
Nombre d'observations valides	70		

- Il ressort de ce tableau que la valeur du coefficient de contingence est de 13,854

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximative
Phi	.445	.008
Nominal par Nominal V de Cramer	.315	.008
Coefficient de contingence	.406	.008
Nombre d'observations valides	70	

4^e étape : Lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision

- D'après la table de distribution du Khi carré, pour $nddl = 4$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2 lu est de 9,49.
- **Décision :** Etant donné que $\chi^2_{cal} (13,854) > \chi^2_{lu} (9,49)$, H_0 est rejetée et H_a est acceptée. Il existe une relation significative entre la non-utilisation du matériel didactique des enseignants pendant l'apprentissage de la Lecture et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.

5^e étape: Conclusion

L'acceptation de l'hypothèse alternative nous permet de dire que notre hypothèse de recherche HR_1 est confirmée. Le coefficient de contingence (C.C.) qui permet de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,40. Il existe donc une relation significative d'intensité moyenne entre la non-utilisation du matériel didactique des enseignants pendant l'apprentissage de la Lecture et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.

Tableau 35 : Récapitulation des tests d'hypothèses de recherche

Hypothèses de recherche	X^2_{cal}	ddl	α	X^2_{lu}	CC	Prise de décision et Conclusion
HR₁ : Il existe une relation significative entre le respect partiel de la méthode utilisée dans le processus enseignement/apprentissage et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.	16,82	4	0,05 ou 5%	9,49	0,44 Degré de liaison : relation à intensité moyenne	$X^2(calculé) > X^2(théorique)$ c'est-à-dire 16,82 > 9,49 alors on rejette (H ₀) et on accepte (H ₁).
HR₂ : Il existe une relation significative entre l'organisation de la classe par les enseignants et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.	6,47	2	0,05 ou 5%	5,99	0,29 Degré de liaison : relation à intensité moyenne	$X^2(calculé) > X^2(théorique)$, c'est-à-dire 6,47 > 5,99 , alors on rejette (H ₀) et on accepte (H ₁).
HR₃ : Il existe une relation significative entre non-utilisation du matériel didactique des enseignants et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.	13,85	4	0,05 ou 5%	9,49	0,40 Degré de liaison : relation à intensité moyenne	$X^2(calculé) > X^2(théorique)$, c'est-à-dire 13,85 > 9,49 , alors on rejette (H ₀) et on accepte (H ₁).

Suite aux analyses comme le récapitule le tableau ci-dessus, nos trois hypothèses de recherche ont été acceptées. Autrement dit, les trois facteurs retenus dans cette recherche sont responsables des difficultés d'apprentissage qu'éprouvent les élèves en lecture dans les écoles primaires publiques de Ngoumou.

CHAPITRE 5 : DISCUSSIONS DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS

Il est question dans ce chapitre de mener une discussion qui intègre les résultats dans la logique de la recherche : hypothèses, théories ; mais aussi de nous en inspirer pour élaborer des propositions devant contribuer à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans nos écoles.

5.1- Discussion

Notre discussion se fera sur la base des résultats obtenus sur le terrain en lien avec la revue de la littérature, de nos hypothèses de recherche et des théories explicatives.

5.1.1- Méthodologie d'enseignement/apprentissage et les difficultés d'apprentissage de la lecture

La première hypothèse de recherche a été formulée comme suit : « *Il existe une relation significative entre la méthode utilisée dans le processus enseignement/apprentissage et responsable des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves* ». Les données collectées à ce sujet nous ont permis d'obtenir le résultat suivant $X^2(\text{calculé}) > X^2(\text{théorique})$ soit $16,82 > 9,49$. L'interprétation de ces résultats permet de confirmer notre première hypothèse. De ce fait, Il existe une relation significative entre la méthode utilisée dans le processus enseignement/apprentissage et responsable des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.

Ces résultats s'inscrivent dans la même perspective que ceux établis par Toraille en France (1975). Pour ce dernier, le constat est clair que non seulement la mise en œuvre des méthodes d'enseignement de la lecture ne fait pas l'unanimité, mais aussi pose aussi souvent toutes le problème de la reconnaissance des lettres, des mots ou syllabes. A cet effet, l'enseignant est appelé à utiliser des pratiques pédagogiques dites efficaces, sinon le problème sera toujours perçu. Pour éviter ces difficultés d'apprentissage de la lecture, l'enseignant doit avoir la volonté de faire réussir ses élèves. Par conséquent, il doit tenir compte des différents besoins et du rythme d'acquisition, en témoignant d'une exigence de rigueur et de précision, en travaillant avec assiduité. S'il respecte tout ceci, il est fort probable qu'il conduise sa classe vers la réussite, peu importe la méthode utilisée dans le processus enseignement/apprentissage.

Par ailleurs, la méthode syllabique qui semble la plus appropriée pour enseigner la lecture demande qu'on parte de l'élément (le « son ») plus exactement de la lettre-son, de la correspondance graphème-phonème, pour aller vers la syllabe, puis vers le mot, puis vers la phrase, présente des limites. Elle est considérée comme un petit dressage, dans la mesure où on ne montre qu'à l'enfant des associations qui ne sont que des conventions pures (b-a ; p-o ; o-u ; m-e ; etc.) et on les lui fait apprendre de telle façon qu'il n'hésitera plus une seconde devant une de ces associations. Un certain nombre d'élèves savent déchiffrer, mais ne deviennent pas de bons lecteurs, sans doute parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Finalement, on reproche à la méthode synthétique ou syllabique son côté artificiel et technique. L'enfant ne rencontrant pas, au moment où il décompose et recompose, autre chose que des unités de langue, certains se demandent si lire c'est déchiffrer ou comprendre. Cette méthode d'enseignement de la lecture est recommandée pour être utilisée pour enseigner la lecture au niveau I. Par conséquent si les enseignants chargés des niveaux supérieurs, dont le niveau II et III l'utilisent, il est fort probable que les élèves de ces classes éprouvent des difficultés d'apprentissage de la lecture parce qu'il est conseillé de faire plutôt usage de la méthode globale qui part de l'ensemble (l'énoncé, la phrase) d'un message écrit qui est observé, analysé, mémorisé pour ensuite, passer à l'analyse en syllabes puis en phonème-graphème et enfin, aboutir à des synthèses de syllabes, puis de mots, puis des phrases.

On a reproché à la méthode syllabique de se focaliser uniquement sur le partage du sens, au point d'oublier le code qui porte la langue alphabétique. La démarche logographique et hypothétique induirait par la suite une maîtrise incertaine de l'écrit de la langue, des problèmes orthographiques et, surtout, ne serait pas favorable à un apprentissage rapide par les élèves les plus fragiles. De plus, le tâtonnement permanent sur le sens, plus que sur la forme des textes et des mots, peut mettre les enfants fragiles dans une situation d'insécurité permanente par rapport aux acquis. En effet, le sens est par définition négociable en fonction du contexte, c'est donc une source de référence instable qui favorise les enfants les plus agiles avec la langue mais sans aider les autres (Chauveau, 2002).

5.1.2- Organisation de la classe et difficultés d'apprentissage de la lecture

La seconde hypothèse de recherche a été formulée comme suit « *il existe une relation significative entre l'organisation de la classe par les enseignants et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves* »

Le test de l'hypothèse a permis de confirmer cette deuxième hypothèse. Par conséquent, il existe une relation significative entre l'organisation de la classe et les difficultés d'apprentissage de la lecture. Ces résultats rejoignent le point de vue de Perrenoud (1999) selon lequel dans la plupart des systèmes éducatifs, où l'unité de base de l'organisation pédagogique est encore le groupe-classe, un groupe d'élèves censé rester ensemble durant au moins une année scolaire, on peut avoir des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage de la lecture (confusion des sons semblables, sauts de mots ou de lignes). Dans ce groupe sont enseignées toutes les disciplines et pratiquées toutes les modalités d'étude. L'enseignant est appelé à organiser sa classe en fonction des objectifs de la leçon. En variant l'organisation de la classe, l'enseignant doit respecter un certain nombre de principes : différencier le cours c'est aussi différencier l'organisation de la classe ; l'élève est trop habitué à une organisation type « cours magistral ». Si l'on adopte d'autres démarches, on doit parallèlement organiser l'espace de façon différente.

La variabilité didactique suscite des changements dans la distribution de la parole, dans les activités demandées aux élèves, le déplacement des enseignants dans la classe. Pour cela l'enseignant doit penser à modifier l'organisation des tables en fonction des objectifs de la séance ; varier l'organisation des groupes ; aménager l'espace en fonction de l'activité proposée ; réorganiser régulièrement la classe pour créer de nouvelles dynamiques entre les élèves. Perrenoud (1999) reconnaît un type d'organisation lié à l'activité de la lecture ; pour lui c'est la 4^{ème} forme d'organisation qui stipule que les élèves doivent s'asseoir deux à deux et côte à côte. Au primaire, les écoles à aire ouverte et les « décroissements » ont fait apparaître de nouveaux groupements.

Certains courants de pédagogie différenciée proposent également de diversifier les modes de groupement des élèves, de constituer des groupes de projets, de besoins, de niveaux, de soutien, par définition moins stables et polyvalents qu'un groupe-classe (Meirieu, 1989 a et b, Perrenoud, 1995, 1997). Certaines difficultés d'apprentissage peuvent influencer la lecture chez un élève, lorsque la classe a une organisation de type « cours magistral ». En plus, un déficit d'attention, une difficulté à suivre une consigne, une directive de l'enseignant, laisse facilement distraire par les bruits environnants, difficulté à accomplir une tâche avec précision, manque de motivation. Pour aider ces élèves, il convient d'adapter l'enseignement aux caractéristiques de l'élève. Cela ne signifie pas de modifier toutes les pratiques pédagogiques. Il s'agit plutôt de prévoir, lors de la planification de l'enseignement pour tout

le groupe, des modifications ou des interventions particulières qui répondront aux besoins de ces élèves (Girard, De cotret et al, 2003).

5.1.3- Utilisation du matériel didactique et les difficultés d'apprentissage de la lecture

La troisième hypothèse de recherche a été formulée comme suit : « *il existe une relation significative entre la non utilisation du matériel didactique des enseignants pendant l'apprentissage de la lecture et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves* ». Le test de cette autre hypothèse (X^2 (calculé) $> X^2$ (théorique) soit $13,85 > 9,49$) a abouti à la confirmer. Cela revient à dire qu'il existe une relation significative entre la non utilisation du matériel didactique des enseignants pendant l'apprentissage de la lecture et les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves.

Ce résultat rejoint la conception de la théorie de la réalité de Davies et celle de l'apprentissage pragmatique de Dewey utilisées au chapitre 2. En effet, nous pouvons dire que plus l'enseignant use du matériel didactique, plus il promeut la facilité d'apprentissage de la lecture des élèves. Certes, il y a un minimum indispensable de moyen d'enseignement sans lequel aucun travail vraiment productif n'est possible, mais il est certain qu'avec ce minimum, un bon maître peut travailler dans des conditions satisfaisantes.

Tenir sa classe, (1964, P.49) relève que le paysan comme l'artisan tiennent compte dans leur activité professionnelle de la nature de l'outillage dont ils disposent, des facilités ou des limitations que leur offre celui-ci. Leur expérience leur a fait acquérir des tours de mains qui leur permettent souvent d'obtenir des résultats aussi bons qu'avec un outillage perfectionné. L'artisan surtout comme son nom l'indique bien, met dans l'objet qu'il fabrique une valeur d'ordre esthétique que la production en série est loin d'égaliser. Il en va de même pour l'instituteur.

5.2-Suggestions

A la fin de cette étude, eu égard du fait que les problèmes posés par l'enseignement de certaines disciplines comme la lecture interpelle les enseignants, les suggestions qui découlent de cette recherche vont essentiellement à leur endroit. Au regard de nos résultats, il nous importe de proposer quelques pistes de solutions dans le but de résoudre le problème dont nous évoquons dans cette étude et attirer l'attention des enseignants sur les pratiques pédagogiques parce qu'ils sont les principaux concernés. Ces suggestions permettent de sensibiliser les enseignants, afin qu'ils puissent amender leurs pratiques pédagogiques.

5.2.1- Suggestions en lien avec les méthodes de la lecture

Les résultats obtenus dans le tableau 4.27 de croisement entre la méthode utilisée et les difficultés d'apprentissage de la lecture, ressortent que les difficultés d'apprentissage de la lecture sont très importantes soit 58.6% lorsque les enseignants utilisent la méthode syllabique ; contre 41,4% lorsqu'ils utilisent la méthode globale et la méthode mixte. Les enseignants doivent connaître et maîtriser afin de faire bon usage des différentes méthodes d'enseignement/apprentissage de la lecture au primaire.

Premièrement, ils doivent clairement savoir quelle est celle qui doit être utilisée pour le Niveau I, pour le Niveau II et enfin pour le Niveau III, parce qu'elles se distinguent. Nombreux s'en plaignent d'être en ballottage entre ces différentes méthodes.

Deuxièmement, les enseignants doivent maîtriser les différentes étapes de chaque méthode d'enseignement. La méthode syllabique se fait en 3 principales étapes à savoir : l'acquisition de la lettre, l'acquisition de la syllabe, la lecture des mots et des phrases. Quant à la méthode globale, elle se fait en 5 étapes : la préparation des acquisitions globales, les acquisitions globales, l'analyse et la lecture des mots nouveaux, l'analyse et le déchiffrement et les produits de l'analyse. Par contre, pour la méthode mixte, elle a un point de départ global puis elle essaie de « mixer » (d'associer) deux sortes de techniques: l'apprentissage «global » de mots ou de phrases (mémorisation) et l'étude d'unités grapho-phoniques (lettres-sons, syllabes).

Troisièmement, ils doivent être présents aux journées pédagogiques, aux séminaires de formation et aux animations pédagogiques organisées par la tutelle.

5.2.2- Suggestions en lien avec l'organisation du travail lors de l'enseignement de lecture

Les enseignants doivent organiser la classe en fonction des objectifs de la leçon. Cela dit, ils doivent varier l'organisation de la classe en respectant un certain nombre de principes de base pour l'atteinte des objectifs fixés par les programmes officiels pour l'enseignement de la lecture. En différenciant le cours qu'ils dispensent, ils devront aussi différencier également l'organisation de la classe.

Les objectifs à attendre pour l'enseignement de la lecture sont contenus dans les programmes officiels et définis par niveau. L'organisation de la classe que l'enseignant met sur pied doit être en adéquation avec les objectifs à atteindre. De plus, les enseignants doivent également penser à : modifier l'organisation des tables bancs en fonction des objectifs que la leçon veut atteindre. Ils doivent savoir que toutes les leçons n'exigent pas qu'on varie l'organisation du groupe-classe. Les enseignants doivent aussi apprendre à réorganiser régulièrement la classe pour créer de nouvelles dynamiques entre les élèves. Ils doivent pratiquer la pédagogie des grands groupes par rapport aux effectifs pléthoriques.

Nous reconnaissons que ceci n'est pas une chose aisée, quand même nous savons que les enseignants sont premièrement confrontés aux effectifs pléthoriques et deuxièmement au manque de matériels didactiques (documents, tables bancs, etc.)

5.2.3- Suggestions en lien avec la non utilisation du matériel didactique des enseignants

Le MINEDUB doit organiser les séminaires et journées pédagogiques à travers les Délégations Départementales et les Inspections d'Arrondissement de l'Education de Base, dont l'un des objectifs généraux serait l'utilisation du matériel didactique dans les salles des classes et surtout dans l'optique d'informer les enseignants sur les divers changements pédagogiques que connaît le système éducatif.

Attirer l'attention des Directeurs d'écoles de veiller sur la présence obligatoire, l'utilisation obligatoire du matériel didactique par tous les enseignants en service dans l'institution scolaire dont il a la charge.

Aux Inspecteurs, de faire des descentes sur le terrain pour vérifier l'effectivité de l'utilisation du matériel didactique par les enseignants.

Les enseignants en retour, doivent obligatoirement assister aux rencontres pédagogiques organisées par les Directeurs d'école, les Inspecteurs et les Délégués. Cela leur permet de s'imprégner des normes, afin d'améliorer leur rendement et plus encore rendre les apprentissages de la lecture plus faciles et plus attrayants. C'est l'occasion pour eux d'être à la page des innovations pédagogiques que connaît le système éducatif. Leur présence est également obligatoire et importante.

5.3- Limites de l'étude et pistes de réflexion

Tout au long de notre recherche, nous avons eu à rencontrer un certain nombre de limites qu'il nous importe d'énoncer ici. La première limite est liée à notre caractère novice dans le domaine de la recherche dans la mesure où c'est la toute première fois pour nous de mener une étude scientifique. La deuxième limite porte sur la méthodologie de recherche, nous avons eu d'énormes problèmes à choisir le type d'échantillonnage et l'échantillon correspondant à notre étude. La troisième limite est d'ordre financier. Notre étude aurait pu se mener dans toutes les écoles primaires publiques de l'arrondissement de Ngoumou. Mais faute de moyens financiers et de temps, cela n'a pu se faire que dans 14 sur les 22 écoles primaires publiques que compte la ville de Ngoumou.

Comme piste de réflexion, d'autres recherches seraient souhaitable dans ce champ complexe qu'est la lecture. Ces nouvelles recherches pourraient s'appuyer sur une méthodologie qualitative pour questionner les enseignants sur les représentations qu'ils font de leurs pratiques pédagogiques au regard de la lecture. En plus, dans la mesure où la lecture comme nous l'avons souligné se trouve avoir de multiples origines, d'autres études pourraient également quantifier le poids de chacune d'elles sur les difficultés de la lecture chez les élèves. Cette recherche pourrait ainsi contribuer efficacement à aider les enseignants à mieux faire face à l'enseignement la lecture dans nos écoles primaires.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Partant du constat selon lequel les élèves des écoles primaires de l'Arrondissement de Ngoumou éprouvent d'énormes difficultés d'apprentissage de la lecture, je me suis donnée pour objectif de vérifier s'il existe une relation significative entre les pratiques pédagogiques et les difficultés d'apprentissage de la lecture. Ce constat nous a amené à poser la question de recherche suivante : existe-t-il une relation significative entre les pratiques pédagogiques et les difficultés d'apprentissage de la lecture ? Autrement dit, certaines pratiques pédagogiques influenceraient-elles les difficultés d'apprentissage qu'éprouvent les élèves en lecture ?

Notre objectif principal était d'établir le lien qui existe entre les pratiques pédagogiques et les difficultés d'apprentissage de la lecture. Plus précisément, il s'agissait d'établir un lien entre la méthode utilisée dans le processus enseignement/apprentissage, l'organisation de la classe, la non utilisation du matériel didactique et les difficultés d'apprentissage de la lecture. L'hypothèse générale était qu'il existe un lien significatif entre les pratiques pédagogiques et les difficultés d'apprentissage de la lecture. Cette hypothèse nous a conduit à trois hypothèses de recherche entre autres : il existe un lien significatif entre la méthode utilisée et les difficultés d'apprentissage de la lecture, il existe un lien significatif entre l'organisation de la classe et les difficultés d'apprentissage de la lecture, il existe un lien entre la non utilisation du matériel didactique et les difficultés d'apprentissage de la lecture. L'étude est une enquête qui s'adresse particulièrement aux enseignants des écoles primaires publiques de Ngoumou. Nous avons recueilli nos données à l'aide d'un questionnaire auprès de soixante-dix enseignants, tous en service dans ces écoles. L'analyse des données a été réalisée grâce au khi-deux de Pearson. Le test de ces hypothèses a permis de valider les trois hypothèses de recherche.

Nous pouvons à la lecture de ces résultats affirmer qu'il existe un lien significatif entre les pratiques pédagogiques et les difficultés d'apprentissage de la lecture. Ce qui nous a permis de valider notre hypothèse générale. Les théories de l'apprentissage, dont la théorie associationniste ou connexionniste, la théorie de la psychologie de la forme, la théorie cognitiviste, la théorie de la réalité qui expliquent chacune l'activité de la lecture, nous ont permis de soutenir l'orientation donnée à cette recherche. Au regard de l'analyse et de la présentation des résultats obtenus au terme de cette recherche, nous sommes amenés à faire un certain nombre de recommandations aux enseignants en général et à ceux des écoles primaires

publiques de Ngoumou en particulier. L'acquisition de la lecture est fondamentale, voire primordiale dans la vie d'un individu. Il est très important de maîtriser toutes les étapes de la méthode appropriée à un niveau pour un enseignement efficace. Les enseignants doivent organiser la classe en fonction de la discipline qui est enseignée. Cette organisation respecte un certain nombre de principes de base. En fin, nous recommandons aux enseignants de prendre sur eux la résolution d'utiliser le matériel didactique pendant les apprentissages de la lecture, d'assister aux rencontres pédagogiques lorsque celles-ci sont organisées. Sans toutefois remettre en cause tout ce que les enseignants du primaire font pour nos jeunes enfants, reconnaissons ici que beaucoup reste encore à faire, afin que nous mettions en phase avec l'un des Objectifs du Millénaire pour le Développement, souscrit par le Cameroun, à savoir : « *Offrir une éducation de qualité à tous les enfants en âge scolaire* ». Il revient à l'enseignant d'être le premier acteur de cette éducation de qualité, parce que c'est lui le principal responsable de la classe.

L'école doit être plus efficace en mettant l'accent sur ce qui est essentiel dans la formation initiale d'un jeune. C'est toute l'idée du socle de connaissances et de compétences fondamentales qui devrait être impérativement acquis par tous les élèves. Ce socle est un outil qui répond à l'exigence de qualité et de justice sociale. Au premier rang figure la maîtrise de la langue dans ses usages oraux et écrits. Elle est à la « une » des priorités à tous les niveaux de la scolarité. Sans elle, il n'y a pas, d'autres apprentissages possibles.

Afin de garantir à chaque enfant la maîtrise de la lecture, il est nécessaire de proposer une pédagogie personnalisée et réactive. Dans l'enseignement primaire, pour renforcer leur action, les enseignants ont besoin des formations complémentaires. Mais, ils peuvent avoir aussi besoin des assistants d'éducation, des médecins et des psychologues scolaires.

Parvenue au terme de cette recherche, je reconnais d'emblée qu'elle mérite d'être approfondie, car je n'ai pas la prétention d'avoir examiné tous les contours de ce sujet.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read : Thinking and learning about print*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Amin, E.M. (2000). *Descriptive Statistics for the Social Sciences*. Yaoundé : Vita Press.
- Amin, M. E. (2005). *Social science research: conception, methodology and analysis*. Kampala : Makerere University Printery.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal: Éditions CEC.
- Ans, B., Carbonnel, S. & Valdois, S. (1998). A connectionist multiple-trace memory model for polysyllabic word reading. *Psychological Review*, 105, 678-723.
- Atouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Bortoli Dolores. France.
- Balla Mbarga, H. (1967). *Textes de législation scolaire*. Paris: Hatier.
- Balle, F. (1980). *Médias et société* (4^e éd). Paris: Mon chrétien.
- Bandura A. & Cervone, D. (1986). *Differential engagement of self reactive influences in Cognitive motivation. Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Dordrecht, Kluwer Academic.
- Bandura A. (1977). *Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral change. Psychological*. De Boeck.
- Bandura A. (2002). *Biographical Sketch*. Palo Alto, CA, 3p.
- Bandura A. (2003) *Auto efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Traduction de l'anglais par Lecomte J.C. (1^{er} édition). Edition de Boeck Université : Paris.
- Bandura, A. & Schunk, D.H. (1981). *Cultivating competence, Self Efficacy and Intrinsic. Journal of Personality and social Psychology*. Cambridge university.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Magarda
- Banque Mondiale et al (2003). Rapport d'Etat du Système éducatif National Camerounais.
Repéré à

http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEducation/Resources/333659-1210786813350/ED_CSR_Cameroun_fr.pdf

- Bateson G. (1983). *La nature de la pensée*. Paris : Seuil.
- Bloch, H., Depret, E., Gallo, A., Garnier, Ph., Gineste, M.-D., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J., Reuchlin, M. et Casalis, D. (2002). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris: Larousse.
- Bosse, M. L., Valdois, S. & Tainturier, M.J. (2003). Analogy without priming in early spelling development. . *Reading and Writing*, 16, 7, 693-716.
- CARTU. (2011). Le résumé. Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires (CARTU)/Université d'Ottawa.
- Champy, P. et Etévé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de formation*. (3^e édition). Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2002). *Apprendre à lire. Méthodes de lecture*. Paris: P.U.F
- Chevènement, J-P. (1994). *Apprendre pour entendre*. Paris: Bordas
- Chiss, J-L. (1999). *Le français aujourd'hui*. Paris: P.U.F
- CNDP (2005). Les troubles de l'apprentissage de la lecture. Repéré sur <http://www.bienlire.education.fr>
- Cohen, R. (1977). *L'apprentissage précoce de la lecture*. Paris: P.U.F
- Cohn, E. et Rossmiller, R. (1987). Research on Effective Schools: Implications for Less Developed Countries. Richard A. Rossmiller.
- CONFEMEN et MINEBUB (2007). Rapport PASEC Cameroun 2007 : Le défi de la scolarisation universelle de qualité.
- CONFEMEN/Ministère de l'Education de Base. (2007). *Rapport PASEC Cameroun*.
- De Landsheere, V. (1992). *Education et Formation*. Paris: P.U.F
- Déclaration Mondiale sur l'Education Pour Tous (Jomtien ; Mars 1990)
http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Conf_mondiale_education_pour_tous_Jomtien_Thaïlande_1990.pdf
- Delandsheere, V. (1979). *Vocabulaire de Philosophie*. PUF : Paris.
- Delandsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. PUF : Paris.

- Denisot, J-P. et Laboureau, D. (2001). *Le français du premier cycle* ». Paris: FerdinandNathan.
- Descombes, L. (1979, p.658). *Psychologie des intérêts*. Paris : P.U.F
- Dictionnaire Fondamental de la Psychologie Larousse (2002)
- Doré, F. Y (1983). *L'apprentissage : une approche psycho-Ethologique*. Montréal : Chenelière et stanké.
- Doron, R. & Parot, Fr. (1991). *Dictionnaire de Psychologie* (1^{ère} édition). P.U.F : Paris.
- Dubé, L. (1996). *Psychologie de l'apprentissage*. (3^e ed.) Perspective théorique. PUQ.
- Elleberg, D. (2012). *Les difficultés d'apprentissage*. L'équipe de la Clinique d'Évaluation Neuropsychologique et des Troubles d'Apprentissage. Montréal : P.U.M
- Fayol, M. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: P.U.F
- Fayol, M., Gombert, J. E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, Zagar, D. (1992). *Psychologie Cognitive de la lecture*. Paris : PUF.
- Fischer, G. N., (1999). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: DUNOD.
- Fonkeng, E., G. et Tamajong, E.,V. (2012). *Administration scolaire et provisorat* (2ème édition. Yaoundé : Classic Print.
- Ghiglione, R. et Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques : Théories et pratiques*. Paris: Armand Colin.
- Giglione, R. et Matalon, B.(1985). *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*. Paris: A.C.
- Girard, J., René de cotret et Collaborateurs (2003). *Différencier nos pratiques pédagogiques*. Aider les élèves à risque et intégrés à participer activement pour vivre des succès quotidiens. Lausanne: Commission scolaire Riverside.
- Gombert, J.-M. ; Colé, P. M. ; Fayol, R. ; Goigoux, P. Mousty, S. ; Valdois (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan.
- Grawitz, M. (1979). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Grawitz, M. (1996). *Méthode des sciences sociales*. (8^e éd). Paris: Dalloz.
- Jacob.
- Kail M. & Fayol M. (2000). *Acquisition du langage*, Paris: PUF.

- Krejcie, R.V. et Morgan, D. W. (1970). *Determining sample size for research activities, Educational and psychological measurement*. Los Angeles: Sage Publications.
- Landscheere, De. (1982). *Introduction à la recherche pédagogique*. Paris : Edition de l'école.
- Leif, J. (1982). *Pédagogie générale pour l'école d'aujourd'hui*. Paris: Ferdinand Nathan.
- Lobro, M. (1972). *Trouble de la langue écrite et remèdes*. Paris: L'édition ESF.
- M. Fayol, Jean Emile Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles, D. Zagar, (1992). *Psychologie Cognitive de la Lecture*. Paris : PUF.
- Macaire, E. ; Gautier, E. ; Sabin, J. (1979). *Notre Beau Métier*. Les Classiques africains : Saint Paul.
- Macaire, F. (1979). *Notre Beau Métier, Manuel de Pédagogie appliquée*. Paris : Saint Paul.
- Mbédé, R. (2004). Genèse et Gestion du Moi. *Une Approche Interculturelle*. In *Annales de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences humaines UYI*. vol 1 n°4.
- Mead et Bertone, (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en Education Physique*. Paris : PUF.
- Mialaret, G. (1968). *L'apprentissage de la lecture*. Paris: P.U.F
- Michel, R. (1999). « *La lecture méthodique, à la lumière des Instructions Officielles : Une obscure clarté* ». Paris: In revue de l'IUFM de Lorraine, Université de Metz.
- Miller, N., & Collins, B. E. (2011). A new method for theory testing in social psychology: The case of dissonance. In R. Arkin (Éd.), *Most underappreciated: 50 prominent social psychologists describe their most unloved work* (p. 118-125). New York: Oxford University Press.
- Minedub (2007). *Rapport PASEC Cameroun (2007). Le défi de la scolarisation universelle de qualité*. CONFEMEN/Ministère de l'Education de Base. Yaoundé, Cameroun.
- Mineduc (1998). *Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun*.
- Minet, B. (1990). *Apprentissage et pratiques de la lecture*. Paris: Delagrave.
- Minet, O. Seri, H. Grass, G. (1981). « *Lire de la maternelle au cours préparatoire* ». Paris: Armand Collin.

- Morin, E. (1996). « Rationalisation et rationalité ». In Fischler, Claude (dir.). *Pensée magique et alimentation aujourd'hui*, Les cahiers de l'OCHA, N°5, Paris.
- Morin, E.J. (1996). *Les psychologies au travail. Les opérations mentales*. Gaetan Morin: Montréal.
- Observatoire National de la Lecture (1998). *Apprendre à lire*. Paris ; CNDP : Editions Odile
- Olivier, L., Bedard, G., Ferron, J. (2005). *L'élaboration d'une problématique de recherche. Source, outils et méthode*. Paris: L'harmattan.
- Ormrod, J.E. (1995). *Human Learning 2nd ed. Operant conditioning*. Columbus: Merrill.
- Parot, F. & Richelle, M. (2003). *Introduction à la psychologie : Histoire et Méthodes*, P.U.F., Paris.
- Péladeau, N. et Mercier, C. (1993). Approches qualitative et quantitative en évaluation de programmes. *Sociologie et Sociétés*, 25(2), 16-29.
- Pelletier et al, (1995). *Revue canadienne des Sciences du Comportement*. Doctorat Ph. D en Psychopédagogie. Université Laval. Canada
- Perradeau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage de la lecture*. Paris: Armand Colin.
- Perrenoud, P.(1999). *De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage*. Montréal, Québec :in *Revue des sciences de l'éducation*.
- Petit Larousse (2002). *Les éditions françaises*. Larousse. Paris
- Petit Larousse illustré (1997). *Les éditions françaises*. Paris : Larousse.
- Piaget J. (1969). *Psychologie et Pédagogie*. Paris : édition Denoël, Gonthier.
- Piaget J. (1975), *Traité de psychologie expérimentale, Tome V Motivation, émotion et personnalité*, PUF.
- Pires, A.(1997). *Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique* ». Montréal: Gaëtan Morin.
- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : De la pratique à la théorie*. Québec : Les éditions C.E.C.
- Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*. Paris: Bordas.
- Sillamy, N. (1996). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Larousse.

- Sillamy, N. (2003). *Dictionnaire de psychologie*. Montréal: Larousse-vuef.
- Syllamy, N. (1983). *Dictionnaire de la Psychologie* Paris. Bordas (Tome 1&2)
- Syllamy, N. (1993). *Dictionnaire de la Psychologie*. Paris : Larousse.
- Teale, W.H. (1982). « *Les actes de lecture. Vers une théorie de l'apprentissage naturel de la lecture et de l'écriture* ». (4^e éd). Texas, San Antonio :Language arts.
- Toraille, R. (1989). *L'apprentissage de la lecture*. Paris: Edition Castilla.
- Toraille, R. et al (1975). *L'importance de la lecture pour les autres disciplines au primaire*. Paris: Edition Castilla.
- Tsafak, G. (1998). *Ethique et Déontologie de l'Education*. Yaoundé: P.U.A.
- Tsafak, G. (2004). *Méthodologie générale de la recherche en éducation*. Yaoundé: CUSEAC.
- Tsala Tsala, J-P. (2006). *La psychologie telle quelle : perspective africaine*. Yaoundé: UCAC.
- UNESCO (1970). « *Guide pratique pour la formation des maîtres en cours D'emploi en Afrique* ». Paris : Gentilly.
- UNESCO. (2010). *Les données mondiales de l'éducation pour le Cameroun (7e édition 2010/2011)*. Paris : UNESC-BIE.
- Valdois, M. (2003). *Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003*.
- Van Der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^{ème} éd). Montréal: P.U.M.
- Vinel, J.P. (2006). Enseigner la chimie et les sciences. www.meirieu.com
- Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Weil-Barais A. et al. (1993, p.352). *Les Méthodes en Psychologie*. Paris : Bréal.
- Zagar, D. (1992). « *Psychologie cognitive de lecture* ». Paris, France : P.U.F.
- www.eduscol.org, « en ligne », consulté le 21 Mars 2013.
- www.fawe.org, « en ligne » consulté le 09 Avril 20123.
- www.minedub.gov.cm, « en ligne » consulté le 09 Avril 2013.
- www.unicef.org, « en ligne » consulté le 13 mai 2013.

ANNEXES

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

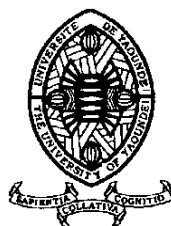
Paix - Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD)

EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL
FOR SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCES OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

**QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS DES QUELQUES
ECOLES PRIMAIRES PUBLIQUES DE L'ARRONDISSEMENT DE NGOUMOU**

Mesdames et Messieurs, ce questionnaire est élaboré dans le cadre d'une recherche académique en Sciences de l'Education. Pour répondre, mettez un numéro correspondant à la modalité qui vous est proposée lorsque cela est nécessaire ou cochez une seule case qui correspond le mieux à ce que vous voulez dire ou alors écrivez lisiblement votre réponse à l'endroit réservé à cet effet. En effet, les informations que vous nous fournirez ne seront exploitées qu'aux seules fins de cette recherche conformément aux dispositions de l'article 5 de la loi N° 91/023 du 16 décembre 1991 sur les Recensements et Enquêtes Statistiques. Nous comptons sur votre bonne collaboration et vous remercions sincèrement pour votre participation à la réalisation de cette recherche.

Consigne: Remplir le formulaire en mettant juste le numéro de la réponse choisie dans la case vide à droite.

IDENTIFICATION DU REpondANT

Q00	Numéro du questionnaire	<input type="text"/>
Q01	NB : Inscrire dans la case le chiffre correspondant au Sexe Sexe 1. Masculin 2. Féminin	<input type="text"/>
Q02	Classe d'âge 1. [20 – 24 ans] 2. [25 – 29 ans] 3. [30 – 34 ans] 4. [35 – 39 ans] 5. [40 – 44 ans] 6. [45 – 49 ans] 7. [50 ans et plus]	<input type="text"/>
Q03	Ancienneté 1. [0 -5 ans] 2. [6 – 10 ans] 3. [11 – 15 ans] 5. [21 – 25 ans] 6. [26 – 30 ans] 7. [31 – 35 ans]	<input type="text"/>

	4. [16 – 20 ans]	8. [36 ans et plus [
Q04	Statut professionnel 1. MEGA 2. IPEG 3. IEG 4. IAEG 5. IC 6. Maître des parents 7. Autres (Précisez) :.....		<input type="checkbox"/>
Q05	Qualification professionnelle 1. CAPIEMP 2. Sans CAPIEMP		<input type="checkbox"/>
Q06	Quel niveau enseignez-vous ? 1. Niveau 1 2. Niveau 2 3. Niveau 3		
Q07	Lieu de service : Ecole publique de		

METHODES UTILISEES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Q08	Utilisez- vous la méthode syllabique pendant la leçon de lecture ? 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois	<input type="checkbox"/>
Q09	Utilisez- vous la méthode globale pendant la leçon de lecture ? 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
Q10	Utilisez- vous la méthode mixte pendant la leçon de lecture ? 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
Q11	Selon vous, quelle est la méthode la plus appropriée ? 1. Syllabique 2. Globale 3. Mixte	<input type="checkbox"/>

L'ORGANISATION DE LA CLASSE

Q12	<p>Vos élèves possèdent-ils les livres de lecture ?</p> <p>1. Tous 2. Certains 3. Aucun</p>	<input type="checkbox"/>
Q13	<p>Lors de vos leçons de lecture, les élèves sont-ils assis chacun à sa place avec ou sans livre?</p> <p>1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois</p>	<input type="checkbox"/>
Q14	<p>Lors de vos leçons de lecture, regroupez-vous les élèves qui n'ont pas de livres avec ceux qui en ont?</p> <p>1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois</p>	<input type="checkbox"/>
Q15	<p>Selon vous, quelle est l'organisation qui semble la plus appropriée pour l'enseignement de la lecture ?</p> <p>1. Chacun à sa place avec ou sans livre. 2. Séparation de ceux qui ont des livres de ceux qui n'en ont pas. 3. Regroupement de ceux qui ont des livres avec ceux qui n'en possèdent</p>	<input type="checkbox"/>

NON UTILISATION DU MATERIEL DIDACTIQUE PAR L'ENSEIGNANT

Q16	<p>Pendant vos leçons de lecture, faites-vous utiliser les livrets d'activités aux élèves ?</p> <p>1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois</p>	<input type="checkbox"/>
Q17	<p>Pendant vos leçons de lecture, utilisez-vous la craie de couleur ?</p> <p>1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours</p>	<input type="checkbox"/>

Q18	<p>Pendant vos leçons de lecture, utilisez-vous les images ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
-----	--	---

LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Q19	<p>Dans votre classe, pensez-vous que les élèves éprouvent des difficultés à l'apprentissage de la lecture ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 	_
Q20	<p>Dans votre classe, avez-vous des élèves qui ont des difficultés liées à la confusion des lettres semblables?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 	_
Q21	<p>Dans votre classe, avez-vous des élèves qui ont des difficultés liées à la confusion des sons phonétiquement semblables?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 	_
Q22	<p>Dans votre classe, avez-vous des élèves qui ont des difficultés liées à la reconnaissance des mots déjà lus?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
Q23	<p>Dans votre classe, avez-vous des élèves qui ont des difficultés liées aux sauts de lignes ou de mots?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 	_

Q24	<p>Dans votre classe, avez-vous des élèves qui font des retours en arrière quand ils lisent?</p> <p>1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois</p>	<input type="checkbox"/>
Q25	<p>En dehors des difficultés sus-citées, rencontrez-vous certaines d'autres ? Si oui, lesquelles :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	