

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DE CURRICULA

ET

ÉVALUATIONS

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

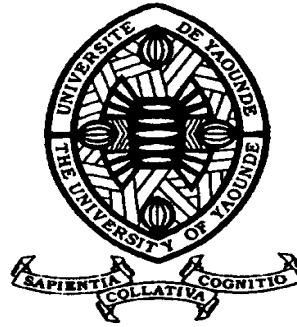
FORMATION

DOCTORALE (CRFD) EN « SCIENCES

HUMAINES, SOCIALES ET

ÉDUCATIVES »

**CURRICULA ET EVALUATION**



REPUBLIC OF CAMEROUN

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM

AND

EVALUATION

\*\*\*\*\*

POST COORDINATE SCHOOL

FOR

SOCIAL AND EDUCATIONAL

SCIENCES

**STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET  
CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES  
CHEZ LES ÉLÈVES DU NIVEAU II DE L'ÉCOLE PRIMAIRE**

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de  
Master en Sciences de  
l'Éducation et Ingénierie éducatives

Par : **NGONO OSSONGO Marie Joseph**  
Licenciée en Psychologie

Sous la direction de  
**Maureen EBANGA TANYI**  
Maître de Conférences

Année Académique : 2015-2016



# SOMMAIRE

<b>DEDICACE.....</b>	<b>iii</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>v</b>
<b>LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES.....</b>	<b>vi</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>vii</b>
<b>RESUME.....</b>	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>ix</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....</b>	<b>4</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE .....</b>	<b>5</b>
1.1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	5
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME.....	11
1.3. OBJECTIFS DE LETUDE.....	12
1.4.INTERETS DE L'ETUDE.....	13
1.5. PERTINENCE DE L'ETUDE .....	16
1.6. DELIMITATION DE L'ETUDE.....	16
<b>CHAPITRE 2 : INSERTON THEORIQUE DU SUJET.....</b>	<b>19</b>
2.1.- DÉFINITION DES CONCEPTS .....	19
2.2. REVUE DE LA LITTERRATURE .....	23
2.3. THEORIE EXPLICATIVE.....	59
2.4. FORMULATION ET PRÉCISION DE LA QUESTION DE RECHERCHE .....	65
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE.....</b>	<b>77</b>
<b>CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....</b>	<b>78</b>
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	78
3.2- SITE DE L'ETUDE .....	79
3.3. POPULATION, TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON DE L'ETUDE .....	81
3.4-TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON .....	82
3.5- TECHNIQUE ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES.....	85
3.6 EXPÉRIMENTATION .....	90
3.7- DIFFICULTÉS RENCONTRÉES .....	100
3.8- METHODE DE TRAITEMENT DES DONNEES .....	100

<b>CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....</b>	<b>105</b>
4.1-PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS .....	105
4.2- PRESENTATION DES RESULTATS AU PRE-TEST.....	105
4.3- PRESENTATION DES RESULTATS AU TEST .....	106
4.4 IDENTIFICATION DES SUJETS.....	106
4.5.-DEVELOPPEMENT DES CAPACITÉS LOGOGRAPHIQUES.....	109
4.6-DEVELOPPEMENT DES CAPACITÉS DE LA STRATÉGIE ALPHABÉTIQUE .	110
4.7-DEVELOPPEMENT DES CAPACITÉS DE LA STRATÉGIE ORTHOGRAPHIQUE.....	111
4.8-VERIFICATION DES HYPOTHESES .....	112
<b>CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DES ANALYSES .....</b>	<b>117</b>
5.1. DISCUSSION INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	117
5.2- INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE.....	119
5.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES .....	124
5.4MODELE DE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	133
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>137</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>141</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>147</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>157</b>



## **CERTIFICATION DE CORRECTION DU MEMOIRE**

**Filière :** Curricula

**Spécialité :** Mesure et Evaluation.

**Nom et Prénom du candidat :** NGONO Ossongo Marie Joseph

**Matricule :** 05i189

**Titre du mémoire :** STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET  
CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES CHEZ LES ÉLÈVES DU  
NIVEAU II DE L'ECOLE PRIMAIRE

Nous soussignés

**Pr BISSA**

**Dr MGBWA Vandelin**

**Pr MAUREEN Ebanga Tanyi**

**Président du jury**

**Examineur du jury**

**Rapporteur du Jury**

Attestons que le mémoire sus- cité a subi toutes les corrections de forme et de fond exigées  
par le jury.

**Fait à Yaoundé le**

**L'Examineur**

**Le Rapporteur**

*À mes parents :*

- *OSSONGO Thomas ;*
- *NGONO ATANGANA Marie Joseph.*

## REMERCIEMENTS

Ce travail n'a pu se réaliser que par le concours de plusieurs personnes ; que toutes soient ici remerciées. Il s'agit particulièrement :

- du Professeur Maureen EBANGA TANYI, directeur de ce mémoire qui, à travers ses conseils et sa rigueur scientifique, nous a permis d'aller jusqu'au bout de cette entreprise ;
- du Professeur Jacques Philippe TSALA TSALA, Chef du Département de psychologie, de l'ensemble du corps administratif et professoral dudit Département, pour le cadre de travail propice à nous offert durant notre formation ;
- du Professeur Pierre FONKOUA, Coordonnateur de l'Unité de Recherche Doctorale en Sciences de l'Education et Ingénierie Educatives et ses collaborateurs ;
- de Madame BISSOUTH née BISSENE-ABANA Christel, Inspecteur d'Arrondissement de l'Education de Base de Yaoundé IV (IAEB) et de ses collaborateurs, pour les facilités de collecte des données accordées ;
- des Directrices des groupes IA, IB, IVA, IVB, VA et VB du complexe scolaire de Nkol-Ndongo, de leurs collaborateurs et des élèves du Cours Élémentaire deuxième année (CE2), pour l'accueil et la disponibilité à la collecte des données ;
- des messieurs OMBEDE BELLA Antoine pour la lecture, les discussions et les remarques tout au long de ce travail, ainsi que la participation à la collecte des données du terrain ;
- à chacun de mes frères et sœurs pour leurs lectures et leur soutien moral et financier ;
- des camarades de promotion qui ont lu, critiqué ou apporté des observations à ce travail. A ce titre, une pensée particulière va à l'endroit de ATANGANA NDI Innocent et ATANGANA Judicaelle Françoise qui ont apporté leur soutien financier et moral.

Par ailleurs, que tous ceux qui ont contribué de quelle que manière que ce soit et qui ne sont pas nommément cités ici, trouvent en ces mots l'expression de la reconnaissance pour leur apport dans ce travail.

## LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES

- ALF** : Actualisation Linguistique en Français
- APC** : Approches Par Compétences
- CIP** : Chantiers de l'Innovation Pédagogique
- CP** : Cours Préparatoire
- CE1** : Cours Elémentaire Première Année
- CE2** : Cours Elémentaire Deuxième Année
- CES** : Collège d'Enseignement Général
- CM1** : Cours Moyen Première Année
- CM2** : Cours Moyen Deuxième Année
- DEA** : Diplôme d'Etudes approfondies
- DSCE** : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi au Cameroun
- EPA** : Ecoles Publiques d'Application
- EP** : Ecole Publique
- EPT** : Education Pour Tous
- INRP** : Institut National de Recherche Pédagogique
- MINEDUB**: Ministère de l'Education de Base
- MP** : Maîtres des Parents
- NAP** : Nouvelle Approche Pédagogique
- OCDE** : Organisation et Coopération pour le Développement Economique
- ONE** : Observatoire National de Lecture
- PASEC** : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs pour les pays francophones
- PDF** : Perfectionnement Du Français
- PPO** : Pédagogie Par Objectifs
- SIL** : Section d'Initiation au Langage
- SMS** : Short Message Send
- UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
- ZEP** : Zone d'Education Prioritaire

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Présentation synoptique du sujet .....	70
Tableau 2: répartition de la population accessible .....	82
Tableau 3 : Echantillon des classes témoin et expérimentale .....	84
Tableau 4 : Moyenne des résultats obtenus de l'étalonnage .....	87
Tableau 5 : <u>Item</u> 1: Stratégie logographique .....	89
Tableau 6 : <u>Item</u> 2:Stratégie Alphabétique.....	89
Tableau 7 : <u>Item</u> 3:Stratégieorthographique.....	89
Tableau 8 : Tableau des domaines, niveaux de connaissance et niveau de connaissance en lecture.....	98
Tableau 9 :Plan n° d'expérience n°1 .....	100
Tableau 10 : Plan n° d'expérience n°2 .....	100
Tableau 11 : Plan n° d'expérience n°3 .....	101
Tableau 12 : Présentation des résultats au pré-test.....	105
Tableau 13 : Présentation des résultats du test.....	106
Tableau 14: Distribution de l'échantillon selon le sexe .....	106
Tableau 15: Distribution de l'échantillon selon l'âge .....	107
Tableau 16: Distribution de l'échantillon selon le statut.....	107
Tableau 17 : distribution de l'échantillon selon le groupe d'expérience .....	107
Tableau 18: Distribution de l'échantillon selon le sexe et l'âge .....	108
Tableau 19: Distribution de l'échantillon selon le sexe et le statut.....	108
Tableau 20: Distribution de l'échantillon selon l'âge et le statut.....	109
Tableau 21: Distribution des résultats au test (classe expérimentale).....	109
Tableau 22: Distribution des résultats au test (classe témoin) .....	110
Tableau 23: Distribution des résultats au test (classe expérimentale).....	110
Tableau 24: Distribution des résultats au test (classe témoin) .....	111
Tableau 25: Distribution des résultats au test (classe expérimentale).....	111
Tableau 26: Distribution des résultats au test (classe témoin) .....	112
Tableau 27 : Tableau de Vérification de HR1.....	112
Tableau 28 :Tableau de vérification de HR1.....	113
Tableau 29 : Tableau de vérification de HR2.....	113
Tableau 30 : Tableau de vérification de HR2.....	114
Tableau 31 : Tableau de vérification de HR3.....	115
Tableau 32 : Tableau de vérification de HR3.....	115
Tableau 33 : Récapitulatif de la vérification des hypothèses .....	116



## RESUME

Cette recherche répond aux questions suivantes : comment devient-on bon lecteur ? Quelles sont les stratégies d'enseignement/apprentissage qui y sont associées et qui permettent la construction des compétences transversales ? Le constat est que la plupart des élèves éprouvent des difficultés à prouver qu'ils ont compris le texte de lecture en répondant aux questions de compréhension qui peuvent être textuelles ou inférentielles. En effet, cela s'explique par le fait que les enseignants mettent beaucoup plus l'accent sur la voie d'assemblage (le décodage) au lieu d'insister sur la voie d'adressage (compréhension de texte). Or, le bon lecteur est celui qui combine à la fois décodage et compréhension de texte. Le présent travail avait pour objectif de déterminer s'il existe une relation entre des stratégies d'enseignement/apprentissage de la lecture et la construction des compétences transversales. Mieux, de déterminer s'il existe une relation entre la maîtrise des textes en étude de texte et la construction des compétences transversales. L'étude s'inscrit dans une démarche expérimentale s'appuyant sur un plan d'expérience comportant un groupe expérimental et un groupe témoin. L'étude s'adresse notamment aux enfants du niveau II de l'école primaire. Les données collectées à travers un test de connaissance scolaire en lecture ont été traitées par le  $t$  de student. L'échantillon comportait 52 participants dont 26 par groupe. Les résultats montrent que :

HR1 :  $t_{cal}(4,39) > t_{lu}(1,671)$  alors  $H_a$  est acceptée et  $H_o$  refusée ;

HR2 :  $t_{cal}(4,15) > t_{lu}(1,671)$  alors  $H_a$  est acceptée et  $H_o$  refusée ;

HR3 :  $t_{cal}(4,38) > t_{lu}(1,671)$  alors  $H_a$  est acceptée et  $H_o$  refusée.

De ces résultats il ressort que le strict respect de la prise en compte des stratégies enseignement/apprentissage de la lecture au niveau II stimule les apprenants à mieux construire les compétences transversales. L'analyse des résultats, au regard du cadre théorique a permis d'observer que l'utilisation des indices saillants du texte, la prise en compte d'une assimilation discriminative, l'utilisation d'un système sémantique pictural sont des facteurs qui aident à la compréhension du texte. Ces facteurs sont si importants dans la mesure où ils stimulent et facilitent non seulement les différents décodages du texte, mais aussi sa compréhension. Ceci visant la construction des compétences transversales chez les élèves. Pourtant, les pratiques de classe mettent beaucoup plus l'accent sur le décodage, notamment la phase alphabétique. Ce qui réduit l'efficacité du processus enseignement/apprentissage dans cette discipline instrumentale à l'école primaire. Car à travers la lecture, l'enfant apprend mieux les autres activités, et construit ses compétences transversales. Cette recherche revêt donc à la fois un intérêt didactique, pédagogique et social en ce sens qu'elle pose le problème de la construction des compétences transversales à partir de l'importance de la lecture comme activité cognitive.

## ABSTRACT

This research answers to the questions namely, how to become a good reader? What are the learning/apprenticeship strategies which are associated and enable the construction of transversal competences? The statement is that most students sustain difficulties to prove that they understand the reading text by answering comprehension questions which can be textual or inferential. Indeed this can be explained by the fact that teachers mostly accentuate on combination way (decoding) instead of insisting on addressing way (text comprehension). Therefore someone is considered as an expert in reading when he combines decoding and text comprehension. This work aims at determining whether there is any relationship between the mastering of texts in text study and the built of transversal competences. The study is in keeping with experimental process supporting by an experience plan which involves one experimental group and one witness group. The following study is notably aimed at children, in year II of primary school. The collecting data through school knowledge test in reading have been handled by t de student. The sample was made up by 52 participants divided into two groups. The results show the following:

for HR1:  $t_{cal}=4.39 > t_{lu}=1.671$  therefore  $H_a$  is accepted;

for HR2:  $t_{cal}=4.15 > t_{lu}=1.671$  therefore  $H_a$  is accepted;

for HR3:  $t_{cal}=4.38 > t_{lu}=1.671$  therefore  $H_a$  is accepted.

It emerges from these results that the strict respect of the taking into consideration of learning/apprenticeship strategies of reading in year II encourages learners to better build transversal competences. The analysis of result to the regard of theoretical framework has enabled to observe the use of highlights of text, namely the taking into consideration of discriminative assimilation, the use of a pictural semantic system which help to the text comprehension. Those factors are important in such a way that they stimulate and facilitate numerous decoding of text and more over its comprehension. This aims at building transversal competences in pupils. Yet practical exercises in class mostly emphasize on decoding notably the alphabetical phase. This situation leads to the efficiency of learning/apprenticeship process in this instrumental discipline in primary schools, because the child better learns other activities through reading and builds his transversal competences this research combines didactic, pedagogic and social interests in such a way that it identifies the problem of the built of transversal competences through the importance of reading as a cognitive activity.



**INTRODUCTION GÉNÉRALE**

L'un des principaux défis de l'école, mais aussi l'un des principaux objectifs, des spécialistes de l'éducation consiste à faire en sorte que les élèves parviennent à construire les compétences à partir de la lecture. Car à en croire Androula. (2011), l'écrit est omniprésent, la lecture une compétence fondamentale de plus en plus indispensable dans pratiquement tous les aspects de la vie. Une gamme complète de compétences en lecture, y compris en lecture numérique, est essentielle au développement personnel et social des individus, afin de leur permettre de prendre une part active et informée à la vie en société et d'exercer pleinement leurs droits de citoyens. Ces compétences sont également essentielles pour accéder au marché du travail et pour évoluer professionnellement. Dans la société actuelle, les personnes possédant des compétences insuffisantes en lecture n'ont que des possibilités limitées. Savoir bien lire est en réalité une exigence socio-économique de base de notre ère. Les jeunes qui se lancent dans la vie adulte ont besoin de bonnes compétences en lecture pour pouvoir espérer atteindre leurs objectifs personnels. Il est donc crucial qu'ils acquièrent les compétences nécessaires en lecture dès leur enfance et au cours de leur adolescence. Les compétences en lecture sont le fondement de tout le parcours scolaire d'un enfant. Sans elles, la réussite scolaire est impossible. Les compétences en lecture sont non seulement l'un des principaux objectifs de l'école, mais aussi l'un des principaux moyens d'apprentissage. Savoir lire est donc un outil fondamental pour exercer le droit à l'éducation. Le Cameroun comme la plupart d'autres pays s'est concentré particulièrement sur son système éducatif. Des réformes visant la consolidation ou la refondation de processus enseignement/apprentissage de la lecture ont été entreprises. Ces réformes s'appuient sur une pédagogie et une organisation des apprentissages centrées sur les méthodes adéquates, le matériel didactique approprié et les compétences à développer chez l'apprenant.

Pourtant, au moment même où il devient impératif de savoir lire et écrire pour contribuer activement à la vie de la société, le rapport de l'UNESCO (2011) sur l'éducation indique qu'en Afrique sub-saharienne, seulement un enfant sur cinq (1/5) atteint la fin du cycle primaire en ayant appris les rudiments de la lecture et des mathématiques. Ce qui signifie que les stratégies d'enseignement/apprentissage adoptées pour cette discipline instrumentale restent jusque là infructueuses. Le matériel didactique reste l'un des obstacles majeurs, rendant pratiquement impossible une situation pédagogique propice et efficace. Ainsi, au sortir du cycle primaire, il n'est pas rare de rencontrer un élève qui éprouve des difficultés à identifier des mots dans un texte, à traiter les difficultés syntaxiques qu'il y rencontre, à lire

couramment un texte et à le comprendre, à exploiter les documents écrits et à étendre ses lectures.

L'objectif que vise cette étude est celui de vérifier si les stratégies d'enseignement /apprentissage de la lecture déterminent la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires publiques au Cameroun. Pour atteindre cet objectif, le travail a été structuré en cinq (05) chapitres ainsi qu'il suit :

- *Chapitre 1* : intitulé Problématique de l'étude, il présente le contexte et la justification de l'étude, formule et pose le problème, définit les objectifs et les intérêts de l'étude, précise ses délimitations et clarifie les concepts de l'étude ;
- *Chapitre 2* : désigné Insertion théorique du sujet, il s'occupe de la recension des écrits, ainsi que des travaux sur le sujet, de l'explication du problème posé à partir des théories explicatives et de la présentation synoptique du sujet ;
- *Chapitre 3* : nommé Méthodologie de l'étude, il précise le type de recherche, la population d'étude et l'échantillon, les techniques de collecte et de traitement des données ;
- *Chapitre 4* : appelé Présentation et Analyse des résultats, il donne et analyse d'abord les tris à plat des données quantitatives ensuite teste les différentes hypothèses de recherche ;
- *Chapitre 5* : titré Interprétation des résultats, il met en débat les résultats des données empiriques avec les prescriptions des théories explicatives afin de vérifier les hypothèses émises et émet des perspectives pour la résolution du problème soulevé.

**PREMIERE PARTIE :**

**CADRE THEORIQUE**

# CHAPITRE 1 :

## PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Dans le présent chapitre, il est premièrement question de présenter le contexte et la justification de l'étude, ensuite de formuler et de poser clairement le problème de recherche puis de définir les objectifs de l'étude ainsi que les intérêts de l'étude, enfin la délimitation de l'étude.

### 1.1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE

La plupart des recherches sur la compréhension en lecture se sont d'abord fondées sur l'étude de ce que font les bons lecteurs quand ils lisent (Fayol et Gombert, 1992 ; Pearson, Pressley et al., 2004 ; Tarpin, 2010). Ces recherches ont permis de dresser une liste assez détaillée des stratégies mises en œuvre par les lecteurs experts pour comprendre et interpréter un texte. La lecture étant un processus actif, les lecteurs experts sélectionnent plusieurs stratégies qu'ils hiérarchisent et dont ils coordonnent l'utilisation avant, pendant et après la lecture. Les lecteurs experts déterminent un objectif de lecture, survolent le texte et activent leurs connaissances antérieures pour générer des hypothèses sur son contenu, remarquent sa structure et notent les parties qui semblent les plus pertinentes pour répondre à leurs objectifs. Pendant la lecture, ils évaluent régulièrement la pertinence du texte par rapport à leur objectif. Ils effectuent une lecture sélective en prenant constamment des décisions concernant leur manière de lire : lecture attentive, lecture rapide, saut d'un passage, relecture.

Les lecteurs experts construisent le sens du texte, le révisent et le questionnent au fur et à mesure que la lecture progresse. Ils effectuent les inférences, tissent les liens entre le texte et les connaissances antérieures et effectuent des prédictions qu'ils réévaluent constamment. Ils trouvent les idées principales du texte, les résument et les synthétise en cours de lecture. Ils se créent des images mentales pour faciliter leur compréhension et emploient diverses méthodes pour mémoriser les informations (notes, listes, schémas...). Ils trouvent le sens des mots et des concepts qui ne leur sont pas familiers et tiennent compte de l'auteur du texte, de son style, de ses intentions, du contexte historique ; contrôlent leurs compréhension et font des ajustements au besoin. Ils évaluent la valeur et la qualité du texte et l'interprète en y réagissant à la fois intellectuellement et affectivement.

Le milieu complexe et multidimensionnel oblige l'individu à relier diverses connaissances pour s'adapter à son environnement, se développer et intervenir efficacement. Ainsi l'école, à

travers sa mission d'éducation, permettrait aux jeunes d'acquérir des capacités génériques solidement enracinées dans un ensemble organisé de connaissances; ces capacités génériques sont appelées *compétences transversales*. Mario et Bissonnette (2000) ont pensé qu'«une compétence transversale est essentiellement une compétence au sens de mobilisation de capacités, d'habiletés et de connaissances pour agir efficacement dans des situations complexes. Elle est transversale en ce sens qu'elle peut s'exercer dans un large spectre de situations. Cela dit les difficultés en lecture ont un impact sur le reste des compétences visées à l'école. Le niveau d'apprentissage des élèves ne donnant pas toujours satisfaction, conduirai à des abandons scolaires. Quelle serait donc le rôle de l'école face à ces difficultés de lectures qui conduisent aux abandons, redoublements scolaires, etc. et dont on en vient à interroger les acquis des apprenants à l'école pour leur permettre, soit de continuer leur étude, soit de leur permettre une meilleure insertion dans le tissu social ?

Dès lors la question de l'efficacité de l'école, des compétences des élèves se pose alors avec acuité. Au sortir de la table ronde d'Ontario (2003), les experts en lecture ont convenu que le succès d'un enfant à l'école et tout au long de sa vie dépend largement de ses aptitudes en lecture. Et Blanc et Brouillet (2005, p. 11) de préciser

*Aller au restaurant pour choisir un plat sur le menu, remplir sa déclaration de revenu, suivre un enseignement pour passer des examens, obtenir le code en vue de la conduite d'un véhicule, surfer sur internet à la recherche d'une information, ou tout simplement lire un roman ou un recueil de poème pour le plaisir, toutes ces activités de la vie quotidienne requièrent des compétences en lecture. L'habileté à comprendre les informations délivrées sous forme écrite est donc essentielle à l'intégration et à la participation de l'individu dans la société.*

La maîtrise de la lecture est plus que jamais à l'ordre du jour en éducation. Car, les résultats des recherches dans ce domaine continuent de démontrer qu'il s'agit là d'un élément clé de la réussite scolaire et de l'acquisition du savoir. L'un des plus importants défis des spécialistes de l'éducation consiste alors à faire en sorte que les élèves sachent lire. Bien plus, étant donné que l'on est à l'ère de l'information, il serait difficile, voire impossible d'aspirer à une pleine participation à la société, encore moins à la prospérité, sans savoir convenablement lire et écrire. Aussi, importe-t-il que les écoles financées par les fonds publics puissent axer leurs efforts sur les meilleurs moyens d'enseigner la lecture aux enfants. De fait, un vaste consensus s'est établi parmi les théoriciens et praticiens du monde de l'éducation en ce qui a trait aux connaissances et aux compétences que les apprenants doivent posséder pour apprendre à lire, à l'expérience de vie qui joue sur le développement de ces habiletés et aux composantes fondamentales du processus enseignement/apprentissage de la lecture.



Pressley et Harris (2006) ont définis la lecture comme une opération cognitive ou métacognitive complexe qui permet d'atteindre un but déterminé, à l'aide d'une suite d'actions réalisées de manière consciente ou non. Il s'agit là d'une suite complexe d'actions qui mobilisent la cognition et la métacognition, car le lecteur doit savoir comment élaborer un organisateur graphique (cognition), évaluer sa compréhension des aspects et traiter de leur découpage (métacognition). Ainsi, les résultats de recherche des vingt dernières années ont été largement pris en compte dans l'élaboration des programmes en vigueur dans les écoles primaires, ainsi que des documents d'accompagnement qui leurs ont été annexés. Les enseignants et leur encadrement disposent alors d'un corps de recommandations qui devrait permettre une progressive amélioration de l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture, ainsi que la prise en charge des principales difficultés y relatif, rencontrées par les élèves.

En Europe où de nombreux pays sont dotés de systèmes éducatifs établis depuis de longues dates, des efforts constants sont menés pour améliorer les pratiques pédagogiques passées et en corriger les erreurs. Tous les programmes d'enseignement élaborés au niveau central par les pays européens mentionnent des objectifs d'apprentissage ou des contenus d'enseignement au niveau primaire visant à développer les fondations de l'acquisition de la lecture. Un intérêt croissant pour la préparation à l'apprentissage de la lecture est particulièrement visible au travers des réformes réalisées dans nombre de pays européens. Au Danemark, depuis 2009, «Langage et mode d'expression» est devenu un domaine thématique obligatoire dans l'ensemble du programme d'enseignement. En Italie, les directives de 2007 pour le programme d'enseignement pré-primaire et du premier cycle primaire mettent davantage l'accent sur la pratique de la lecture. En Autriche, depuis septembre 2010, la dernière année du «*kindergarden*» est obligatoire pour tous les élèves. Au cours de cette année, tous les enfants ont la possibilité de participer à différentes activités de lecture préscolaires, afin de construire les bases qui seront davantage développées au niveau primaire. En France, l'enseignement/apprentissage de la lecture est passé de la méthode mixte à point de départ global à la méthode syllabique révisée (en 2009), afin de réduire le taux d'élèves présentant les difficultés à comprendre un texte, en fin de scolarité élémentaire. Au Portugal, deux manuels («La découverte de la langue écrite» et «Langage et communication») ont été publiés en 2008 afin d'aider les enseignants à mettre en pratique les lignes directrices nationales pour l'éducation primaire, qui accordent la priorité à l'acquisition des connaissances fondamentales en lecture.

En Amérique, selon les travaux de (Carnoy, 2004), les pays de la partie latine, qui font face à une extrême pauvreté, comparativement à ceux de l'Organisation et Coopération pour le Développement Economique (O.C.D.E), s'attèlent à combattre cette inégalité sur le plan éducatif en mettant en place des programmes axés sur les groupes défavorisés (Carnoy, 2004). Ces programmes dit «*compensatoires*» sont plus susceptibles d'améliorer les performances scolaires, précisément parce que les groupes défavorisés ont des ressources moins importantes et une éducation de mauvaise qualité. A en croire Umayahara (2014), certains gouvernements nationaux (Colombie, Chili, Mexique, Uruguay, Nicaragua, Pérou, Argentine, Brésil) sont parvenus à mettre en place des programmes de grande envergure pour donner un soutien financier direct aux familles à faibles revenus (parfois dans le cadre de programmes sociaux globaux) et permettre ainsi aux enfants d'accéder aux livres et de suivre régulièrement les cours. En Ontario, chaque enfant a droit à une éducation en langue anglaise et/ou française. La logique ici est celle selon laquelle, l'école étant le seul endroit où les élèves sont exposés à la langue (française et/ou anglaise) de façon régulière, il est indispensable que celle-ci soit un véritable bain linguistique et qu'elle offre un soutien solide à l'ensemble des élèves qui en ont besoin. C'est dans ce sens que des programmes tels que l'actualisation linguistique en français (ALF) et le perfectionnement du français (PDF) ont été élaborées et mis en application. Ces programmes visent l'acquisition des connaissances et compétences linguistiques et culturelles nécessaires pour suivre avec succès le programme régulier de langue de l'école.

En Afrique, Selon les travaux de (Suchaut, 2002), des progrès en matière de taux de scolarisation ont été certes réalisés, mais le souci de la qualité de l'éducation reçu par les apprenants reste et demeure (Suchaut, 2002). Dans la plupart des pays de la partie noire du continent (Afrique sub-saharienne), le matériel de lecture mis à la disposition des enfants est peu varié. Selon une enquête réalisée en 2000, dans laquelle a participé ADEA, le nombre de livres par élève est compris entre 1,1 et 1,7, les zones rurales étant les plus démunies. Ici, les réflexions sont beaucoup plus orientées sur les méthodes d'enseignement/apprentissage de cette discipline. C'est alors qu'au Cameroun, la méthode syllabique classique héritée du colonialisme a gouvernée l'enseignement/apprentissage de la lecture jusqu'en 1998, où l'on est passé à la méthode mixte à point de départ global. Celle-ci ayant connu des critiques acerbes, il a été décidé, à la suite du séminaire à l'intention des responsables de l'Education de Base sur le thème « Enseignement/Apprentissage de la lecture: quelle méthode pour quel résultat? », tenu au

Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) en novembre 2011, d'appliquer dès la rentrée scolaire 2012/2013 la méthode syllabique révisée au niveau I (SIL et CP) et la méthode mixte à point de départ global au niveau II (CE1 et CE2) et au niveau III (CM1 et CM2).

Pourtant, à en croire Guimfac (2009), le savoir-faire ne dépend pas seulement des méthodes, il prend en compte les pratiques, les supports, le lecteur lui-même et le contexte d'enseignement-apprentissage. C'est dire combien en Afrique sub-saharienne en général et au Cameroun en particulier, l'on n'accorde pas à la lecture tout l'intérêt qu'elle mérite. A cet effet, Mingat et Winter (2002) ont pensé que ces pays que l'on qualifie de « moins avancés » (sur le plan du développement économique) doivent relever le défi urgent de fournir dans un avenir proche à l'ensemble de sa population une éducation de base de qualité, faute de quoi, l'objectif de scolarisation universelle n'y sera atteint en 2015, que dans un pays sur deux.

### **Justification**

La lecture est une discipline instrumentale, dans la mesure où elle est un instrument sans lequel on ne peut apprendre les autres disciplines. Aussi, pour que les apprenants deviennent de bons lecteurs au Cameroun, les programmes conçus tiennent compte à plus de 90% des enseignements en langue française, dans le sous – système francophone. Dès lors, plusieurs méthodes se sont succédées dans le processus enseignement/apprentissage de la lecture, depuis 1975. L'on est passé de la méthode épellative à la méthode syllabique dite révisée aujourd'hui, en passant par la méthode mixte à point de départ global. Cette succession de méthodes traduit l'importance que revêt cette discipline. La lecture peut ainsi être considérée comme un enjeu de taille pour les formateurs en science de l'éducation. Ce qui a fait dire Jeanneret (2010) qu'elle ne devrait plus être une tâche en soi mais elle devrait être là comme base indispensable aux finalités de l'enseignement/apprentissage du français en particulier et des autres disciplines en générale.

Malgré les dispositions ci-dessus, certains élèves éprouvent toujours beaucoup de difficultés à bien lire. Cela s'observe dans leurs résultats scolaires : 13 % du taux de redoublement en (2008) et 49.5% du taux d'achèvement des enfants dans le cycle primaire en (2007), selon le Document de Stratégie pour le Secteur de l'Éducation DSSE (2012). Ces résultats ont des répercussions tant sur le plan de la scolarisation de ceux-ci, que sur le plan politique. D'autres études ont montrés que les élèves qui ont interrompu leurs études tôt éprouvent plus de difficultés à lire leur environnement (Fagan et Pagon, 1990).

Quand bien même ceux-ci arrivent au CM II, classe terminale du cycle primaire, nombre d'entre eux continuent de rester muets devant un texte, incapables de le questionner, c'est-à-dire à montrer qu'ils ont compris le texte, en répondant aux questions y relatives. D'autres restituent le contenu de leur mémoire (récitent), après avoir entendu certains lres. Une autre catégorie confond ou inverse les sons. Cette situation semble être globale et affecte toutes les autres disciplines, car pour résoudre un quelconque problème, il faut lire et comprendre le sens du libellé avant de choisir l'opération adaptée.

Ainsi d'après MINEDUB (2005) environ 55,2% des enfants font face aux difficultés en lecture. Ces difficultés, selon cette même source sont plus accrues dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP). Elles semblent être liées au mauvais usage des méthodes d'enseignement, et à l'inaccessibilité aux manuels scolaire car 30,1%des apprenants ne possèdent pas le manuel de lecture. De même, un rapport de l'UNESCO (2011) affirment que : 49% des élèves du public sont en grande difficulté en lecture, ils ne peuvent lire que quelques syllabes mais pas un mot, ou ne savent pas lire du tout ; 16,4% des élèves sont des lecteurs partiels, ils n'arrivent pas à lire tous les mots notamment de plus de deux syllabes tandis que 40,4% des élèves ont acquis la lecture courante et ne peuvent lire qu'une partie d'un texte ; 26% des élèves du public sont dits non lecteurs, incapables de lire la moindre syllabe. Ces données ont été vérifiées, élève par élève, par le biais des observations manuscrites des administrateurs. Ces taux sont corroborés par les déclarations des enseignants sur les problèmes de lecture dans leurs classes. Ceux-ci sont parfaitement conscients des difficultés de lecture de leurs élèves, puisque 32,4% des enseignants du public ont déclaré que presque tous leurs élèves ne savent pas lire, ce qui rejoint les estimations données par les tests de langue du rapport ci-dessus. Le test de langue permet de construire une échelle de compétence, qui montre que seuls 6,2% des élèves du public atteignent les compétences visées par les curricula contre 27,4% des élèves du privé. Le taux de réussite au test de langue est de 23,6% en français et de 23,9% en anglais. Les données montrent que, le niveau des élèves a baissé en langue par rapport à l'évaluation du PASEC(2005).

Par ailleurs, les études conjointes SOFRECO-MINEDUB (2011) estiment que le niveau d'apprentissage des élèves ne donne pas satisfaction, car 25,6% des élèves qui arrivent au niveau III de l'école primaire ne savent ni lire, ni écrire. Ce problème se pose avec acuité aussi bien en zone rurale qu'urbaine. L'autre difficulté à laquelle se trouve confronté l'enfant qui entre à l'école primaire est apprendre à identifier les mots écrits et de mettre en œuvre l'activité de compréhension à partir de cette identification. Pour ce qui est de l'étude de texte

ou la compréhension de texte, l'élève en situation de langue non maternelle a besoin de comprendre pour pouvoir agir à l'école. Lire le texte plusieurs fois permet à l'élève de répondre convenablement aux questions posées même s'il y a des problèmes de langue, la compréhension sera prioritaire et même nécessaire en ce sens que les enseignements d'autres disciplines auront lieu en français.

Il apparaît que c'est l'un des paradoxes de l'apprentissage qui réside dans le fait que les élèves apprennent à devenir des consommateurs. C'est pour cela que Giordan (1998. P. 77) s'est insurgé en ces termes : « Les savoirs qu'on leur propose ne leur paraissent utiles que pour passer en classe supérieur ou pour réussir aux examens. En dehors de l'école, ils ne voient aucun intérêt. Seul le diplôme acquis compte, qui donne accès à un travail, et permet de gagner l'argent nécessaire à la consommation ». De ce qui précède, naît le questionnement qui suit : Qu'est ce qui expliquerait le fait que, en dépit des programmes et méthodes mis en place, les élèves ne soient toujours pas de bons lecteurs ? Cela serait-il dû au manque de motivation des élèves, ou aux stratégies mis en place par les enseignants ?

## **1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME**

Le problème que pose cette étude est celui de la construction des compétences transversales, à travers l'apprentissage de la lecture. La construction des compétences transversales à travers la lecture est une habileté mentale complexe. Car, celle-ci n'est pas une compétence unique, mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires. Ces composantes mettent en jeu des habiletés spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite, mieux que des compétences cognitives beaucoup plus générales.

Fayol et Gombert(1992) ont démontré que la lecture est une activité cognitive. Contrairement à l'idée largement répandue selon laquelle la lecture est automatique à la fin du niveau I fin cour préparatoire (CP), l'apprentissage de la lecture est à poursuivre. Il s'agit d'une activité mentale complexe qui va du décodage graphèmes – phonèmes à la compréhension du texte. Derrière cette activité apparemment toute simple qu'est la lecture, se cache une activité très complexe mettant en jeu de multiples systèmes et codages entre ces systèmes. On n'apprend pas toujours aux élèves des procédures nécessaires à la fois au décodage et à la compréhension afin qu'ils se les approprient à bon escient dans d'autres contextes.

Or, les observations des pratiques de classe dans les écoles primaires révèlent que, les procédures d'enseignement/apprentissage de la lecture mises en place par les enseignants

n'impliquent pas toujours les trois phases ou stratégies de la lecture, du modèle développemental de la lecture de Fayol et Gombert (1992) que sont la phase logographique (qui consiste pour le sujet à utiliser divers types d'indices pour lire un mot), la stratégie alphabétique (qui sert de médiation dans l'apprentissage de la lecture et cette médiation repose sur la graphie et la phonie) et la stratégie orthographique (qui est celle de l'expertise). Ainsi dans les pratiques de classe, chaque enseignant utilise la voie qui permet aux élèves de lire, mieux de déchiffrer et décoder le texte sans pour autant les transformer en bon lecteur. Il semble alors que certains élèves bien qu'ayant mémorisé des connaissances et filmé certains textes éprouvent des difficultés après de déchiffrer des mots du texte, de saisir du sens et d'agir en conséquence. Et là se pose clairement le débat sur la mobilisation des ressources cognitives par l'apprenant dans une situation problème.

De ce qui précède, émerge la question principale qui oriente ce travail ainsi qu'il suit : les stratégies d'enseignement de la lecture déterminent-elles la construction des compétences transversales chez les élèves de l'école primaire ? Cette question principale s'est déclinée en trois questions spécifiques comme suit:

- la phase logographique détermine-t-elle la construction des compétences transversales des élèves du primaire ?
- la phase alphabétique détermine-t-elle la construction des compétences transversales des élèves du primaire ?
- la phase orthographique détermine-t-elle la construction des compétences transversales des élèves du primaire ?

Les trois questions spécifiques ci-dessus vont constituer les éléments de manipulation sur le terrain. Mais, il y a lieu de préciser d'abord les différents objectifs et intérêts de ce travail, ainsi que ses délimitations.

### **1.3. OBJECTIFS DE LETUDE**

Cette étude trouve sa raison d'être et son objectif dans le cadre général d'une meilleure compréhension du problème de construction des compétences en lecture chez les élèves au cycle primaire. Ainsi, pour un meilleur tri, une présentation d'un objectif général et des objectifs spécifiques est indiquée.

### **1.3.1. Objectif Général**

De manière générale, il est question de vérifier si les stratégies d'enseignement/apprentissage de la lecture déterminent la construction des compétences transversales des élèves des écoles primaires publiques.

### **1.3.2. Objectifs Spécifiques**

De l'objectif général se dégagent trois objectifs spécifiques.

#### **1.3.2.1. Objectif Spécifique N°1**

Ici l'on voudrait examiner si la prise en compte de la stratégie logographique détermine la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires publiques.

#### **1.3.2.2. Objectif Spécifique N°2**

Il s'agira à ce niveau de repérer si la prise en compte de la stratégie alphabétique détermine la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires publiques.

#### **1.3.2.3. Objectif Spécifique N°3**

A ce niveau, il sera question d'appréhender si la prise en compte de la stratégie orthographique détermine la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires publiques

## **1.4. INTERETS DE L'ETUDE**

Toute recherche devrait apporter une contribution dans le domaine où elle est menée. Du latin *interest*, qui signifie *il importe*, l'intérêt renvoie à ce qui importe, ce qui est utile, avantageux. Il est donc ce qui permet à une recherche d'être validée dans la communauté scientifique. Il s'agit de trouver en quoi et à qui l'étude que nous menons est importante. Elle trouve tout d'abord son intérêt dans la problématique qu'elle soulève : la construction des compétences transversales des élèves de l'école primaire. Ainsi l'intérêt de cette étude se situe au triple plan didactique, psychopédagogique et psychosocial.

### **1.4.1. Intérêt didactique**

La problématique du transfert suscite de nombreuses interrogations sur l'aptitude à opérationnaliser ses connaissances. Ce problème se présente avec un peu plus de complexité lorsqu'il s'agit d'une discipline qui met en jeu de nombreuses composantes cognitives comme la lecture. Du point de vue didactique, le présent travail va permettre, d'après Belinga

Bessala(2005), non seulement d'éduquer l'apprenant intellectuellement, mais aussi et surtout de faciliter la pratique permanente et cohérente des stratégies d'enseignement de la lecture dans le processus enseignement /Apprentissage. Car, « favoriser le transfert nécessite de la part de l'enseignant qu'il présente l'objet d'apprentissage à ses élèves dans des contextes variés » (Morissette et Voynaud, 2002, p.47). La question du transfert s'inscrit alors dans le champ de la didactique professionnelle, laquelle se développe dans l'espace de confluence des champs de pratiques, de la psychologie du développement cognitif, de la didactique des disciplines et de l'ergonomie cognitive.

Aussi, appliquée aux pratiques de classe, la didactique professionnelle transforme les situations d'enseignement/apprentissage en situations didactiques par le biais des interventions spécifiques et conscientes de l'enseignant. De ce fait, cette étude se veut une passerelle qui rendrait possible, voire aisée, le processus enseignement/apprentissage de la lecture dans les écoles primaires. Car observer les stratégies d'enseignement de la lecture telle que proposé par le modèle développemental de Fayol et Gombert au cours des leçons de lecture semble aujourd'hui une étude nécessaire pour nourrir la réflexion de la didactique des disciplines et viser ainsi la maîtrise des différentes composantes de l'enseignement/apprentissage de la lecture.

#### **1.4.2. Intérêt psychopédagogique**

Si la lecture est considérée comme une activité complexe qui suppose la mise en place de nombreuses compétences cognitives permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales, elle requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes. A ce titre, le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines de la psychologie (cognitif, socio-affectif, conatif) à travers des activités pertinentes, est un moyen efficace d'apprentissage de cette discipline. Le processus enseignement/apprentissage de la lecture implique de ce fait une certaine approche pédagogique, puisqu'elle préconise de mettre les pratiques enseignantes en accord avec l'objectif nouveau de l'enseignement: celui de rendre l'apprenant capable de résoudre des problèmes qu'il rencontre au quotidien. La stratégie pratiquée par l'enseignant dans sa classe constitue de ce fait un véritable moyen d'investissement des élèves envers les apprentissages scolaires en général et de la lecture en particulier. Pour Tanyi (p. 159.2009) l'apprenant expérimente diverses potentialités d'apprentissage autour de lui simplement en



observant son environnement (l'intérieur et l'extérieur de la classe). Ceci fait appel aux éléments tels que: une carte géographique affichée dans la salle de classe, des images de certaines plantes, du corps humain et de certains animaux. Tout ceci pour aider l'élève à construire son savoir à travers l'observation sans trop attendre l'intervention de l'enseignant.

Cette étude vise essentiellement à faire de l'enseignant un professionnel capable de discerner ce qui est attendu de lui, de questionner ses pratiques en questionnant les stratégies d'enseignements réellement mises en œuvre dans l'action et leurs effets sur l'apprentissage (de la lecture) des élèves; ceci à travers l'utilisation personnelle des échelles d'appréciation. Ainsi à travers ce travail, l'enseignant saura comprendre quand et pourquoi telle conduite d'enseignement doit retenir plus d'attention que telle autre (De Landsheere, 1992).

### **1.4.3. Intérêt psychosocial**

Les dispositions de la loi d'orientation sur l'éducation nationale au Cameroun de 1998 expriment le souci du Cameroun d'améliorer le rendement interne de son système éducatif. Cette amélioration a pour finalité de garantir l'efficacité et la qualité des apprentissages pour les adapter au nouveau tissu économique et à une construction d'une citoyenneté mondiale de qualité. Dans la même lancée, le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi au Cameroun (DSCE) vise à doter le pays de ressources humaines pourvues de capacités nécessaires afin d'édifier une économie émergente à l'horizon 2035. A en croire Nkeck Bidias (2013), trois principaux actes traduisent dans les faits les orientations et exhortations des documents ci-dessus, à savoir:

- des recherches-action et des chantiers de l'innovation pédagogique (expériences pilotes de réduction de redoublements) ;
- l'élaboration d'un cadre réglementaire approprié constitué d'un ensemble de textes d'application de la loi susceptibles de contribuer à la réduction des redoublements;
- la conception d'un cadre méthodologique et pédagogique caractérisé par le développement de nouvelles approches et méthodes pédagogiques telles que : la Pédagogie Par Objectifs (PPO), la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP) basée sur le développement de la pensée inférentielle de l'apprenant, la méthode de résolution des problèmes.

*L'introduction de Chantiers de l'Innovation Pédagogique (CIP) axés sur le développement des compétences en situation d'apprentissage permet la réduction du taux de redoublement et la diminution des déperditions scolaires. L'Approche*

*Par les Compétences quant à elle se présente comme le gage d'une éducation de qualité, le canal par excellence pour l'arrimage du Cameroun à l'économie mondiale et à la société, non seulement des savoirs, mais aussi et surtout des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-vivre ensemble dans le respect des principes de justice, d'égalité et d'équité (Nkeck Bidias, 2013). Autant de raisons de s'intéresser au processus enseignement/apprentissage de cette discipline charnière qu'est la lecture.*

## **1.5. PERTINENCE DE L'ETUDE**

L'un des inconvénients que l'on peut relever dans l'historique du développement des compétences à l'école c'est que la société internationale tend à récupérer cette réforme pour atteindre ses objectifs économiques qui certes ne cadre pas toujours avec ceux de l'école. L'idée selon laquelle les produits les meilleurs issus de l'école sont ceux qui sont capable de s'adapter directement dans le marché de l'emploi. Ceci entraîne une notion d'iniquité, en ce sens que ce sont les sujets très compétents qui s'intègrent facilement dans la mouvance de la mondialisation. Or, l'école reste et demeure le lieu par excellence des enseignements et des apprentissages. C'est pour cela que Jonnaert(2009) définit la compétence non plus dans le cadre de l'entreprise à but lucratif, mais dans le cadre scolaire. Cette option offre des avantages tels que lutter contre les inégalités sociales et prôner l'équité. il s'agit de former des personnes compétentes non seulement pour le marché de l'emploi, leur épanouissement et leur intégration sociale au sortie de l'école. Cette optique qui ne met en marge aucune catégorie d'élèves, favorise autant les élèves forts que les élèves faibles. Ceci contribue à la construction des compétences transversales des élèves du primaire.

Par ailleurs, toutes les disciplines scolaires relèvent des opérations mentales telles que la lecture qui est indispensable dans le quotidien d'un individu. Car sa maîtrise effective à l'école permet une meilleure adaptation des élèves de l'école primaire à la nouvelle donne du monde. La pertinence de ce travail réside aussi sur la compréhension des modalités de résolution de l'épineux problème que pose la construction des compétences transversales des élèves de l'école primaire à partir de la lecture. Ceci parce que la lecture reste un facteur indispensable pour le Cameroun émergent en 2035 par la construction des compétences transversales. C'est aussi là la justification de la pertinence de cette étude.

## **1.6. DELIMITATION DE L'ETUDE**

Selon Larousse (2011), la limitation est l'action de délimiter, de fixer et de déterminer les limites de quelque chose, dans notre cas, d'une étude. C'est un élément scientifique au service de l'objectivité, étant donné qu'un travail scientifique ne pourrait être exhaustif. Il s'agit alors pour nous, de fixer les bornes du degré d'approfondissement de nos investigations sur les

différents plans, notamment des points de vue d'abord spatio-temporel, ensuite thématique ou théorique.

### **1.6.1- Délimitation spatio-temporelle**

Sur le plan géographique, cette étude concerne les écoles publiques du complexe scolaire de Nkol-Ndong. Ce complexe appartient à l'Arrondissement de Yaoundé IV, l'un des dix (10) que compte le Département du Mfoundi, Région du Centre.

Sur le plan temporel, la question de la qualité des enseignements et apprentissages reste d'actualité. Dans le but de faire face aux nouveaux besoins sociaux et en réponse aux déperditions, échecs et abandons scolaires, de nouveaux modes pédagogiques sont introduits et expérimentés dans l'enseignement primaire et préscolaire. Ces modes pédagogiques comportent des données informationnelles susceptibles de favoriser l'atténuation des effets nocifs de la pédagogie frontale dont le corollaire est la saturation de la mémoire des élèves. Ainsi, de la Pédagogie Par Objectifs (PPO) à l'Approche Par compétence (APC), l'on est passé du découpage des connaissances en morceaux, autrement dit, du « *saucissonnage des connaissances* » aux situations problèmes où l'élève est amené à saisir le sens et l'utilité de ce qu'il doit apprendre. Ce dernier est alors mis au centre des activités d'apprentissage.

Le présent travail s'intéresse spécifiquement à l'investissement de l'enseignant dans le processus enseignement/apprentissage de la lecture. En effet, les réflexions sur la problématique de la lecture se sont beaucoup plus orientées sur les méthodes d'enseignement de cette discipline. Guimfac (1999) a dit à propos que la lecture telle qu'elle est pratiquée ces dernières années fait l'objet des critiques fort vives; et ce sont souvent les méthodes qui sont incriminées. Et pourtant, poursuit-il, le savoir ne dépend pas seulement des méthodes, il prend en compte les pratiques et les supports. A cet effet, Bonneville (2003) a déclaré que l'approche cognitive de la lecture consiste à déterminer les procédures permettant à un lecteur habile de lire un texte et d'en comprendre le sens, ainsi que la chronologie de leur développement chez l'enfant. Cela dit, la lecture met en jeu deux procédures conjointes : l'identification des mots et l'attribution du sens. Aussi, il en ressort les trois stratégies du modèle développemental que sont: la stratégie logographique (qui correspond au tout premier contact de l'enfant avec l'écrit); la stratégie alphabétique (qui est celle qui requiert les trois compétences que sont: prendre conscience que les mots sont faits de lettres, que les paroles sont faites de phonèmes et qu'il existe une correspondance non aléatoire entre les deux et la

stratégie orthographique (qui correspond au moment où l'enfant devient apte à reconnaître un mot comme une entité).

### **1.6.2- Délimitation thématique**

Le problème de construction des compétences transversales des élèves dans le processus enseignement/apprentissage peut être lié à plusieurs facteurs. Il s'agit entre autres, de l'environnement scolaire, des facteurs psychoaffectifs, des facteurs cognitifs, des facteurs métacognitifs, etc.). Ainsi, selon le rapport des experts en lecture de la table ronde d'Ontario (2003), l'on peut dégager les composantes des facteurs cognitifs suivantes:

*la lecture aux élèves* : l'enseignant s'adresse soit à un petit groupe d'élèves, soit au groupe classe entier, en lisant un texte adapté au niveau de compréhension et d'écoute des élèves en question.

*La lecture partagée* : l'enseignant s'adresse soit à un petit groupe d'élèves, soit au groupe classe entier. Ici, il est le principal animateur d'un texte visible par tous, un grand livre ou un transparent projeté. L'interaction est fortement présente ici.

*La lecture guidée* : elle concerne les petits groupes. Ici, l'enseignant dirige la lecture, après avoir attentivement sélectionné des livres adaptés. Les regroupements des élèves s'effectuent soit par niveau de développement, soit selon les objectifs pédagogiques précis.

*La lecture autonome* : c'est la lecture personnelle. Ici, le choix du livre par l'élève (guidé par l'enseignant), est un élément très important, ainsi que le temps nécessaire pour réfléchir et discuter avec les autres élèves et l'enseignant. Cette composant développe une confiance en soit très élevée chez les élèves, renforce leurs habiletés et améliore leur fluidité en lecture.

Ce sont ces différentes composantes qui constituent le socle des stratégies d'enseignement-apprentissage de la lecture. Pour ce qui est de cette étude, l'on se propose d'examiner l'influence de ces stratégies sur l'engagement de l'élève à l'apprentissage de cette discipline et à son utilisation conséquente.

## **CHAPITRE 2 :**

### **INSERTION THEORIQUE DU SUJET**

Après avoir identifié le problème de l'étude, il convient à présent d'élaborer la grille théorique permettant de lire les résultats de la recherche, en vue d'aboutir à des regroupements ou à des typologies. C'est la fonction que remplit ce chapitre dont les principaux axes sont : la définition des concepts, présentation de la recension des écrits et des travaux liés au sujet d'étude, l'insertion théorique proprement dite du sujet et la formulation des hypothèses.

#### **2.1.- DÉFINITION DES CONCEPTS**

Les quatre concepts dont la clarification s'impose dans ce travail sont : « stratégies d'enseignement » de la, « lecture », « construction » des « compétences transversales ».

##### **2.1.1- Les stratégies d'enseignements-apprentissage de la lecture**

La notion de stratégies d'enseignements est une notion qui prêterait à confusion. Afin de dissiper certaines incompréhensions, Alberta (2003) a précisé qu'elles sont des techniques employées par les enseignants pour aider les élèves à devenir des apprenants indépendants ou stratégiques. Ces techniques deviennent des stratégies d'apprentissage lorsque les élèves décident d'eux-mêmes de choisir certaines, de manière indépendante et de les utiliser efficacement. Ceci pour l'accomplissement des tâches ou l'atteinte des objectifs. Les stratégies d'enseignement peuvent avoir plus d'une utilité pour l'élève, ainsi que pour l'enseignant lui-même. A sa suite, Germain et Netten (2005) ont pensé que cette notion renvoie à des actes concrets posés par l'enseignant, en salle de classe, afin de créer des conditions susceptibles de contribuer à l'apprentissage de la matière enseignée en l'occurrence la lecture.

l'on peut retenir que les stratégies d'enseignement sont l'ensemble des opérations et d'actes que combinent l'enseignant dans sa salle de classe afin de créer des conditions pour sélectionner des événements, planifier pour initier, activer et soutenir l'apprentissage chez l'élève. Ceci pour l'atteinte d'un objectif précis. Il s'agit plus précisément de la combinaison des paramètres psychologiques dans le cadre d'une leçon de lecture et qui influencent le processus enseignement/apprentissage de ladite leçon.

##### **2.1.2- Lecture**

D'après le dictionnaire Hachette encyclopédique (1998), le mot lecture est un nom féminin qui désigne l'action de lire (des livres, un journal, un document, etc.). Le dictionnaire en ligne

Encarta (2009) la considère comme un entraînement au savoir exigé pour pouvoir prendre connaissance des textes, des écrits, des parutions. Giasson (1995, p. 6), la définit comme une résultante du décodage et du savoir questionner et explorer le texte par un traitement sémantique. C'est la raison pour laquelle il pense que la lecture est un processus de langage, un processus actif et interactif de communication. C'est une activité de nature cognitive qui permet de décoder et comprendre le sens d'un texte. En clair, la lecture est l'activité de compréhension d'une information écrite; cette information étant en général une représentation du langage sous forme des symboles identifiables par la vue, ou par le toucher.

### **2.1.3 Stratégie logographique**

Pour Armand (2002), la stratégie logographique est celle qui domine la première étape de la lecture correspond à un traitement exclusivement visuel des mots sans recours à la phonologie et à l'ordre des lettres. Les indices saillants, particulièrement les lettres permettent la reconnaissance d'un mot sans que l'identité ou l'ordre de celle-ci soit pertinent dans la reconnaissance. Au cours de cette période où le mot est traité comme un objet visuel et non linguistique. L'enfant mémorise des formes visuelles et construit un vocabulaire visuel. Ce traitement purement visuel conduit certains auteurs à remettre en cause cette stratégie comme caractéristique d'une étape de la lecture. Mars ; Harris et Coltheart (1991) définissent deux phases dans la reconnaissance du mot écrit au cours de laquelle la phonologie n'intervient pas. Une première qui se caractérise par une reconnaissance globale de mot et une deuxième au cours de laquelle l'enfant reconnaît un mot à partir d'indices graphiques saillants, phase dite de « discrimination par coup de filet »

### **2.1.4. Stratégie alphabétique**

Selon Armand (2002), la stratégie alphabétique ou par médiation phonologique est celle qui use de la reconnaissance même du mot. L'enfant s'appuie sur ses connaissances des liens entre les lettres et leurs correspondants sonores pour décoder les mots. Contrairement à la phase précédente, la stratégie alphabétique joue un rôle fondamental ainsi que l'identité et l'ordre des lettres. Le passage à cette étape résulte d'un apprentissage explicite. L'enfant applique des règles simples de correspondance grapho-phonologique qui lui permettent de lire aussi bien des mots connus que des mots rares ou des pseudo-mots.

### **2.1.5. Stratégie orthographique**

La troisième stratégie dite orthographique correspond à la voie directe, par adressage. Le traitement du mot écrit s'effectue à partir d'unités orthographiques sans faire recours à la médiation phonologique.

### **2.1.6. Compétences**

L'éducation a emprunté la conception de la compétence au monde du travail pour lui construire un sens qui lui sied. Aussi, la compétence y est beaucoup plus connue comme un ensemble de connaissances (savoir, savoir-faire, savoir-être) mobilisables, tirées généralement de l'expérience et nécessaires à l'exercice d'une activité. C'est pourquoi Leboterf (2010) en a parlé comme un savoir en action. Toutefois, la notion de compétence n'a pas seulement émergé dans la sphère du travail et de l'entreprise. Elle est aussi apparue dans des champs scientifiques différents, tels que la psychologie, la sociologie, l'ergonomie, les sciences de l'éducation, la linguistique. Cela dit, la compétence n'est pas définie de la même façon, ne s'oppose pas aux mêmes notions, et ne comporte pas les mêmes enjeux.

Dans le domaine de la linguistique qui intéresse ce travail, la compétence renvoie à la capacité de décoder et de comprendre des textes variés (des lettres, des livres, des recettes de cuisine, des dépliants, des procédures de travail, des modes d'emploi, des normes de sécurité, etc.) et d'interpréter l'information contenue dans des textes courts ou longs, des tableaux, des horaires, sur tous les supports.

### **2.1.7. Compétences disciplinaires**

Pour le décret mission (1997), les compétences disciplinaires sont un : référentiel présentant de manière structurée les compétences à acquérir dans une discipline scolaire. Les compétences disciplinaires ne couvrent que partiellement les habiletés essentielles à l'atteinte des objectifs du programme de formation. Elles constituent un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources.

### **2.1.8. Compétences transversales**

La notion de compétence transversale est difficile à définir, par conséquent, nous allons prendre appui sur différents auteurs afin d'éclaircir cette notion. D'un point de vue général, les compétences transversales sont vues comme un point de départ nécessaire pour le futur. Citons Rogier (1992) qui les définit comme « le terreau qui permettra l'éclosion d'un adulte lucide, dynamique, responsable, capable de s'adapter et d'être heureux ». L'idée la plus

répandue sur le concept de compétences transversales est que ce sont des compétences que l'on peut exercer dans plusieurs disciplines. Toutefois, le point de vue de Romainville évoqué dans l'article « Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre, exprime le fait qu'une compétence transversale ne peut pas être exécutée de la même manière dans toutes les situations et dans toutes les disciplines. Selon Fourez, les compétences sont plutôt transférables. En effet il rejoint Romainville dans l'idée qu'une compétence ne peut pas être appliquée de la même manière partout.

Cependant il évoque le fait qu'on peut la transférer, notamment grâce à l'analogie. Enfin, nous nous appuyerons sur la définition de Roosen, cité dans l'article de Crutzen : une compétence transversale est «un réseau structuré d'attitudes et de connaissances Déclaratives (savoir), procédurales (comment faire) et conditionnelles (quand et Pourquoi), pour s'adapter, résoudre des problèmes complexes dans un contexte donné et Réaliser des projets». Pour le Décret Missions, 1997, les compétences transversales sont définies comme des «attitudes, démarches mentales et méthodologique communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves ».

### **2.1.9.Élèves de l'école Primaire**

Selon Larousse (2011, p.645) le mot primaire est un adjectif qualificatif qui désigne ce qui : « appartient à l'enseignement du premier degré ». Quant au dictionnaire encyclopédique (2011, 1305), primaire signifie : « qui vient en premier, au commencement, à la base, au premier degré ».

Au demeurant, l'école primaire pris comme une institution est un milieu, qui, selon la loi d'orientation du 14 avril 1998, est le deuxième cycle du système éducatif constitué de 3 niveaux pour une durée de 6ans dont le but est de faire acquérir les connaissances de base à l'apprenant .Elle est le niveau supérieur de l'éducation de base.

L'on peut retenir de ces notions que le concept de : les élèves de l'école primaire est définie comme un ensemble de personnes d'âge scolaire qui reçoivent un enseignement collectif général dans un établissement pour l'enseignement de base.

### **2.1.10 SYNTHÈSE DES DÉFINITIONS**

De la définition des concepts, nous retenons que les stratégies d'enseignement de la lecture dépendent des auteurs tels que Armand.C (2002) qui précise que la maîtrise des différentes phases (stratégie de la lecture) est un élément essentiel. Il affirme que le traitement de l'écrit ne peut se réduire à un simple développement des capacités spécifique de



traitement de percepts linguistiques visuels mais suppose aussi le développement des connaissances phonologiques, orthographique et morphologique. Le mot écrit est bien plus qu'une suite ordonnée de lettre. En tant qu'entité linguistique, il est défini par des règles linguistiques précises qui jouent un rôle important dans les mécanismes d'identification. Ce sont bien évidemment l'ensemble de ces règles que l'enfant doit acquérir pour un apprentissage efficace de la lecture. Nous pouvons donc retenir que construire les compétences transversales à partir de la lecture nécessite un ensemble bien structuré de paramètres. L'on peut relever que pour un apprentissage meilleur de la lecture, l'on passe par une succession d'étape : c'est-à-dire de la première étape jusqu'à la troisième. L'enseignant reste le principal guide dans cet acte pédagogique pour une construction efficace des compétences transversales de chaque apprenant. Avant tout apprentissage institutionnel de la lecture, le jeune apprenant construit d'une part, des connaissances grâce à la pratique du langage parlé et d'autre part, sous l'exposition à l'écrit dans l'environnement quotidien. L'apprenant apprend à associer des séquences de lettres à une signification par le biais de la construction de la représentation orthographique du mot.

## **2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE**

La question de la maîtrise de la langue et particulièrement de la lecture a toujours été la grande affaire de l'école, car la maîtrise de la lecture de la langue d'éducation commande le succès. Mais, à en croire le rapport de l'observatoire national français de l'éducation (2005), ce n'est que depuis un quart de siècle, alors même que l'école a quasiment achevé sa mission d'alphabétisation, que se développent les discours centrés sur la maîtrise de la langue et singulièrement de la lecture, suite à l'apparition vers la fin des années mille neuf cent soixante-dix (1970) du concept d'*illettrisme*. L'on prend alors conscience du poids des premiers apprentissages sur le devenir des jeunes, notamment son insertion socioprofessionnelle. Dès lors, les débats et les écrits sur la lecture foisonnent et se concentrent, pour la plupart, sur les méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage de cette discipline. La recension des écrits en rapport avec le problème que pose cette étude porte respectivement sur le concept « stratégies d'enseignements de la lecture » et celui de la « construction des compétences transversale ». Pour cerner ce sujet, l'on s'est d'abord appesanti sur les travaux basés sur la construction des compétences transversales. Il s'agit pour nous de comprendre le concept de compétence dans le monde scolaire, de situer les différents indicateurs de la construction des compétences transversales dans les stratégies d'enseignement/apprentissage de la lecture.

Nous allons repartir ce travail en trois axes

## **2.2.1. Construction des compétences transversales**

Dans cette partie du travail, nous allons commencer par présenter la notion même de compétences transversales selon les points de vue des auteurs tels que Rogiers (1992) Fourez (2003) Crutzen(2003) ensuite celle de construction des compétences transversales selon les points de vue des auteurs tels que Mario et Bissonnette (2001) ; Donnay (2005). Il est question de comprendre la structure de la compétences à travers ses caractéristiques et ses composantes, et de la différencier avec les notions de performance et de capacité.

### **2.2.1.1. La notion de « compétences transversales » selon les points de vue des auteurs tels que Rogiers (1992) Fourez (2003) Crutzen(2003)**

D'un point de vue général, les compétences transversales sont vues comme un point de départ nécessaire pour le futur. Rogier (1992) les a définies comme « le terreau qui permettra l'écllosion d'un adulte lucide, dynamique, responsable, capable de s'adapter et d'être heureux ». L'idée la plus répandue sur le concept de compétences transversales est que ce sont des compétences que l'on peut exercer dans plusieurs disciplines. Romainville pense qu'une compétence transversale ne peut pas être exécutée de la même manière dans les différentes disciplines. Par exemple, dans une situation de lecture, comprendre un texte et l'utiliser sera nettement différent de comprendre la mathématique et l'utiliser dans un contexte autre. Fourez, pense que les compétences transversales sont plutôt transférables. Il évoque le fait qu'on peut les transférer grâce à l'analogie. Ceci dit, après que l'élève se soit exercé plusieurs fois dans les différents domaines du français, cherché à le faire de façon similaire ou par analogie dans des disciplines autres telles que la mathématique.

Les compétences transversales, comme éléments constitutifs des programmes de formation, tiennent au fait qu'elles jouent un rôle déterminant dans le développement de la pensée. Elles ne peuvent que se développer dans la mesure où elles sont l'objet dans toutes les disciplines. Les compétences transversales font référence à des outils de divers ordres que l'école juge essentiels pour permettre à l'élève de s'adapter à des situations variées et poursuivre ses apprentissages sa vie durant. Elles sont complémentaires les unes par rapport aux autres, toutes situation complexe faisant nécessairement appel à plusieurs d'entre elles à la fois. Elles touchent tous les domaines généraux de formation et sont étroitement liées aux compétences disciplinaires, qui les sollicitent à des degrés divers et favorisent leur développement. Elles concernent également la scolarité dans sa totalité puisqu'elles se développent selon un

processus évolutif qui a été entrepris au primaire et se poursuit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école, durant tout le secondaire et même au-delà.

En effet, il a été indiqué par ailleurs que les compétences transversales « constituent, non seulement les démarches fondamentales de la pensée, transférable d'une matière à une autre mais englobe également toutes les interactions sociales, cognitives, affectives, culturelles et psychomotrices entre l'apprenant et la réalité qui l'entoure ». Elle relève donc tout à la fois de savoirs –faire cognitif et pratiques mais aussi de savoir- être et de savoir devenir, c'est-à-dire d'anticiper sur le futur. Il s'agit là à la fois de démarches de la pensée (par rapport à l'apprentissage) et d'interaction avec la réalité. Cette seconde dimension fait l'objet de développement dans une autre direction. Autant le gouvernement et les chercheurs se sont focalisés dès le départ sur des conceptions des compétences transversales en terme de gestion du travail scolaire et des stratégies de l'apprentissage, un choix a été opéré à partir des catégories suivantes :

*Développement général de l'apprenant* : développement psychomoteur, développement affectif et social ;

*Stratégies de gestion de l'apprentissage* : gestion du temps, de l'espace, du matériel de formation, du travail en groupe ;

*Stratégies de traitement de l'information* : savoir capter l'information, traiter l'information, utiliser l'information.

L'on peut relever que, l'aspect socio-affectif n'a quasi pas été traité. Les compétences qui ont fait l'objet de dossiers pédagogiques proposés aux enseignants dès 1997 ont toutes été des compétences transversales cognitives, c'est-à-dire relative à la gestion de l'apprentissage(b) et au traitement de l'information (c).

L'école en tant qu'institution d'enseignement, devrait s'investir dans la construction des compétences transversales, comme dans les compétences disciplinaires. Pour cela, elle ne se contenterait pas de remplir son mandat d'instruction et de développer uniquement des compétences disciplinaires. Pour la simple et bonne raison que ces compétences transversales, qui sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que de la communication, constituent les savoirs-être et savoir-faire qui permettront aux élèves de faire enfin des liens entre les apprentissages scolaires et ceux de la vie quotidienne, en les outillant pour savoir agir efficacement dans leur vie de tous les jours.

Une autre tendance insiste sur les compétences transversales entend que capacité d'adaptation à la complexité du réel afin d'intervenir sur son évolution et d'agir sur le futur. Elles font référence à la correspondance entre le comprendre et le faire, et aux modes d'organisation qui sous tendent la qualification des acteurs dans l'évolution rapide de l'action productive. Elles permettent également d'analyser, de comprendre et d'agir, c'est-à-dire d'être un modèle de créativité. Elles constituent une démarche de la pensée qui permet de comprendre un système dans sa complexité spatio-temporelle, de saisir une réalité dans toutes ses composantes structurelles, organisationnelles, et évolutives. Dans la perspective du développement des compétences transversales, l'action formative doit alors enseigner à traiter l'information, à s'auto évaluer, à explorer et à anticiper. Suite à l'interprétation des compétences transversales l'on peut concrètement avoir les éléments suivants :

- savoir récolter les informations diversifiées ;
- savoir appréhender la multiplicité des théories relatives à une même problématique ;
- savoir utiliser certains résultats pour traiter des questions issues d'autres branches ;
- comprendre le sens de transformation de la société, des institutions, des cultures, des rôles et de l'identité professionnelle (sortir de la fragmentation des savoirs) ;
- vouloir se positionner dans les transformations ambiantes (savoir être) ;
- pouvoir utiliser/ créer des outils nécessaires aux transformations (savoir faire et savoir-faire varier les processus d'apprentissage).

Les compétences transversales, à en croire Crutzen (2003), semblent tourner autour de trois concepts fondamentaux : la décentration, le paradoxe, l'analogie. En effet, à travers la décentration, les compétences transversales permettent à l'apprenant de se décentrer par rapport à son propre système de référence ; c'est-à-dire, être capable de chercher le sens et les enjeux des normes et codes pratiqués, afin de parvenir à se positionner par rapport à l'autre (s'approprier les savoirs, prendre du recul, se détacher...). De même, manier les paradoxes de la complexité consiste, pour l'élève, à sortir de la dualité du binaire et du linéaire, pour prendre en compte la complexité, la diversité et la pluralité. Il s'agit alors pour lui de vivre l'incertitude, d'une manière non inquiète et sans se sentir menacé par le caractère complexe des questions qui se posent et par le caractère provisoire des réponses qui peuvent y être capable de faire des liens entre des éléments apparemment contradictoire de la réalité qui l'entoure. Pour ce qui est de l'analogie, il s'agit pour l'apprenant de pratiquer le transfert de ses apprentissages. Pour cela, il doit être capable de discerner des similitudes et des différences et de prendre en compte ce qui est commun d'une situation à une autre, tout en

mettant en évidence les différences significatives. C'est-à-dire apprendre à se mouvoir et à s'adapter dans une réalité en perpétuel mouvement : apprendre à apprendre.

### **2.2.1.2. Construction des compétences transversales**

Pour Mario et Bissonnette(2001), la compétence est « *un savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources* ». Cet ensemble de ressources consiste en des connaissances, en habiletés et capacités qui sont intégrées et accessibles en mémoire, donc « mobilisables » dans l'action, parce qu'elles ont été exercées régulièrement avec succès dans un contexte donné puis, par la suite, dans des contextes similaires. Pour savoir agir avec compétence, il faut d'abord comprendre et retenir ce que l'on apprend, puis s'en servir fréquemment et avec succès dans un ensemble de situation semblables. La compétence est l'élément qui permet de distinguer l'expert du novice. Des recherches récentes en neurosciences nous ont révélé que l'atteinte d'un niveau élevé de compétence dans un domaine exige de s'exercer trois à quatre heures par jour tous les jours pendant au moins une dizaine d'année. La construction d'une compétence repose fondamentalement sur la qualité de la compréhension des apprentissages et sur l'utilisation fréquente et variée de cette compréhension dans un contexte donné et des contextes similaires. L'élève deviendra compétent lorsqu'il saura agir avec brio dans des contextes particuliers et semblables. Il le saura parce qu'il aura compris ce qu'il aura compris ce qu'il doit faire, et qu'il se rappellera comment et dans quelles conditions le faire efficacement puis qu'il se sera exercé régulièrement. De tout ce qui précède, Richard et Bissonnette(2001) pensent qu'une compétence transversale est essentiellement une compétence au sens de la mobilisation des capacités, d'habiletés et de connaissance pour agir efficacement dans des situations complexes. Elle est transversale en ce sens qu'elle peut s'exercer dans un large spectre de situation : sur le plan, des différentes disciplines, une problématique multidisciplinaire et dans la situation de la vie courante. Les compétences transversales se développent de la même manière et en utilisant les mêmes schèmes que les compétences disciplinaires, sauf qu'elles se distinguent par la diversité de leurs contexte d'utilisation.

Selon Donnay (2005) et ses collaborateurs, les compétences transversales sont une incitation à faire apprendre à apprendre. L'évolution de la pédagogie contemporaine tendrait à compléter l'observation de ce que l'élève apprend (quel contenu) par l'analyse du comment il apprend(quelles méthodes, processus, stratégies) tout ceci pour parvenir à une construction meilleur de celle-ci. Les compétences transversales sont à la fois des objectifs prioritaires à

atteindre et des outils précieux pour relever le défi de mieux comprendre comment les élèves apprennent. Elles sont envisagées comme une base, un point d'appui pour les apprentissages futurs faisant référence à la fois à des savoirs déclaratifs (savoirs), à des savoirs procéduraux (savoir-faire) et à des savoirs conditionnels (savoirs être) sans établir de hiérarchie. Assimilées, Elles ne concernent par ailleurs pas seulement le développement intellectuel mais aussi l'épanouissement humain et l'insertion sociale des élèves.

### **2.2.1.3. Différentes compétences transversales**

Certaines recherches sur les compétences transversales ont révélé que non seulement elles jouent un rôle déterminant dans le développement de la pensée, elles apparaissent aussi en tête de liste des facteurs invoqués pour expliquer la réussite scolaire. En formation supérieure comme dans la vie professionnelle, la maîtrise de ces compétences demeure l'un des principaux éléments qui distinguent les experts des novices. Des lors, les compétences transversales constituent des outils jugés essentiels à l'élève, parce qu'elles l'aident à s'adapter à diverses situations et à poursuivre les apprentissages, sa vie durant. Elles prennent forme selon un processus évolutif entrepris dès le préscolaire, lequel processus se poursuit tant à l'école qu'à l'extérieur, durant le primaire et le secondaire, et même au delà. Les compétences transversales renvoient donc à des aspects de formation qui doivent être pris en compte à tous les ordres d'enseignement. On les retrouve ainsi, sous des appellations différentes dans les programmes de la formation professionnelle, de l'éducation des adultes et du collégial. Elles sont jugées indispensables dans le monde du travail qui manifeste un intérêt de plus en plus grand pour des habiletés de coopération, de communication ou de résolution des problèmes.

Mestes Janot note ici que le programme de formation comporte neuf compétences transversales, regroupées en quatre ordres :

Ordre intellectuel : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique ; mettre en œuvre sa pensée créatrice ; Ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces, Exploiter les technologies de l'information et de la communication ; Ordre personnel et social : Actualiser son potentiel ; coopérer ; Ordre de la communication : Communiquer de façon appropriée. La présentation de chacune des compétences comporte quatre rubriques :

Le sens de la compétence qui précise la raison d'être et la nature de la compétence ;

Les composantes de la compétence et l'explicitation qui permet de cerner les principaux aspects ; les critères d'évaluation qui fournissent les pistes pour juger du développement de la compétence ; l'évolution de la compétence qui offre un aperçu de son développement dans le temps, du primaire jusqu'à la fin du secondaire.

#### **2.2.1.4. Les composantes des compétences transversales**

Compétence d'ordre intellectuelle ont pour composante : exploiter l'information: il s'agit de s'approprier l'information, reconnaître les diverses sources de cette information afin d'en tirer profit ; résoudre les problèmes: revient à analyser les éléments de la situation, imaginer les pistes de solution, les mettre à l'essai tout en adoptant un fonctionnement souple et évaluer sa démarche ; exercer son jugement critique: ici, l'apprenant doit pouvoir construire son opinion, exprimer son jugement et le relativiser ; mettre en œuvre sa pensée créatrice: revient à s'imprégner des éléments d'une situation, imaginer des façons de faire pour pouvoir s'engager dans une réalisation afin d'adopter un fonctionnement souple.

Les compétences d'ordre méthodologiques ont pour composantes : se donner des méthodes de travail efficaces : ceci revient à analyser la tâche à accomplir, s'engager dans la démarche de l'accomplissement de cette tâche, de son analyse et de sa démarche ; Exploiter les TIC : l'apprenant devra chercher à s'approprier les technologies de l'information et de la communication, les utiliser pour effectuer une tâche et évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie.

Les compétences d'ordre personnel et social ont pour composante Structurer son identité : l'apprenant devra s'ouvrir aux stimulations environnementales pour prendre conscience de sa place parmi les pairs et mettre à profit ses ressources personnelles ; coopérer : l'élève doit interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes, pour contribuer au travail collectif et de tirer profit du travail en coopération. Les compétences de l'ordre de la communication ont pour composantes : Communiquer de façon appropriée : l'apprenant dans ce cas devra pouvoir établir l'intention de la communication, choisir le mode de communication qui lui convient et enfin réaliser la communication.

## **2.2.2 Travaux relatifs aux stratégies d'enseignements-apprentissage de la lecture**

### **2.2.2.1. Les stratégies d'enseignements-apprentissage**

La notion de stratégies d'enseignements est une notion qui prêterait à confusion. Afin de dissiper certaines incompréhensions, Alberta (2003) a précisé qu'elles sont des techniques employées par les enseignants pour aider les élèves à devenir des apprenants indépendants ou stratégiques. Ces techniques deviennent des stratégies d'apprentissage lorsque les élèves décident d'eux-mêmes de choisir certaines, de manière indépendante et de les utiliser efficacement dans le but de l'accomplissement des tâches ou l'atteinte des objectifs. Les stratégies d'enseignement peuvent avoir plus d'une utilité pour l'élève, ainsi que pour l'enseignant lui-même. A sa suite, Germain et Netten (2005) ont pensé que cette notion renvoie à des actes concrets posés par l'enseignant, en salle de classe, afin de créer des conditions susceptibles de contribuer à l'apprentissage de la matière enseignée en l'occurrence la lecture. C'est dire alors avec Armaury et Denis (2010), que les stratégies d'enseignement observables dans une classe, se caractérisent d'une part par leurs spontanéité et leur dynamisme, et se distinguent d'autre part de ce qui est communément appelé « activités d'enseignement ». lesdites activités sont planifiées et, de ce fait, peuvent figurer dans un programme d'étude, un guide pédagogique ou un manuel et relève donc d'avantage du plan curriculaire que du plan de l'enseignement proprement dit .

Les chercheurs qui ont étudié les stratégies en éducation, se sont généralement intéressés à trois grandes catégories de stratégie qui représentent le fil conducteur entre les résultats d'apprentissage, les stratégies d'enseignement/apprentissage et les stratégies d'évaluation. Ces stratégies permettent de mesurer dans le processus enseignement/apprentissage, l'enseignement perçu par l'élève, l'apprentissage et d'évaluer les deux dans la classe. Il s'agit ici de voir s'il ya acquisition et construction des savoirs par ses apprenants. Importance des stratégies dans le processus enseignements/apprentissage. Cette importance se traduit à deux principaux niveaux : chez l'apprenant et dans les résultats scolaires.

### **2.2.2.2 Stratégies d'enseignements/apprentissage comme facteur d'engagement de l'apprenant**

Les stratégies d'enseignements selon certaines recherches peuvent aider l'apprenant à se concentrer et à motiver celui-ci ; elles peuvent l'aider à organiser l'information pour mieux la comprendre et la retenir ; elle l'aidera aussi à surveiller et évaluer l'apprentissage. Pour devenir des apprenants accomplis, les élèves ont besoin de stratégie d'enseignement pas



à pas; De matériel didactique et méthodes d'enseignement variées; D'un soutien approprié comprenant un modelage, un apprentissage par découverte guidé et un apprentissage indépendant; D'occasions de transférer leurs habiletés et leurs idées d'une situation à une autre; Des liens significatif entre les habiletés les idées et les situations; D'outils pour réfléchir sur leurs apprentissage et évaluer celui-ci. Ces stratégies peuvent êtres utilisées en diverses matières et peuvent s'adapter aux différents élèves.

### **2.2.2.3 Stratégie d'enseignement/apprentissage comme facteur de réussite scolaire**

Si l'on considère les stratégies d'enseignement à mettre en œuvre dans un cours, la question centrale que l'on se posera sera « comment organiser les différentes activités du cours pour que les élèves atteignent les objectifs d'apprentissage? » ces activités prennent place en classe (exposé, discussion et exercices individuelle ou en groupe etc.) mais aussi en dehors de la classe (lectures personnelles, travaux individuels ou en groupes, préparation pour l'examen etc.). D'une certaine manière enseigner, c'est structurer le temps d'apprentissage des élèves en planifiant ce qui se fera en classe et en dehors de la classe et en proposant des activités d'apprentissage que les élèves réaliseront en autonomie. Le temps d'apprentissage est aussi rythmé par les moments de dialogue et de feed-back entre enseignant et élèves. Le feed-back permet aux élèves de savoir exactement à différent moment l'évolution des contenus d'enseignement par rapport à l'atteinte des objectifs d'apprentissage et à réguler leurs étude en vue de l'évaluation finale. Il permet aussi à l'enseignant de savoir les limites de ses élèves et d'ajuster si besoin son enseignement. Exemple Selon le programme officiel (2001), le temps matériel consacré à la lecture est de 2heures par semaine. Alors, il revient à chaque enseignant de savoir comment organiser son temps, quelle stratégie choisir pour que les élèves puissent effectivement apprendre à lire.

### **2.2.2.4.Choix d'une stratégie d'enseignement/apprentissage**

Plusieurs éléments peuvent intervenir dans le choix d'une stratégie d'enseignement/apprentissage, notamment le niveau d'interactivité souhaitée avec des élèves, la familiarité de l'enseignant avec telle ou telle stratégies, le temps à disposition, le type de salle de classe dans laquelle va se dérouler la leçon, l'effectif de la classe etc. En fonction des objectifs pédagogiques nous pouvons énumérer quelques grandes catégories génériques de stratégies d'enseignement qui regroupent de nombreuses stratégies plus spécifique, à savoir :

- L'exposé magistral;
- Le questionnement de texte;
- Les discussions de groupe;
- Le travail individuel ou l'étude autonome;
- Les journaux et carnets d'apprentissage;
- Les jeux de rôle;
- Les organisateurs graphiques;
- Le journal de réponses littéraires;
- L'apprentissage par service;

Les questionnements axés sur les enjeux

### **2.2.3. Stratégies d'enseignement de la lecture**

Depuis une trentaine d'années, les recherches dans le domaine de la compréhension en lecture ont connu un essor remarquable. Durant ces années, la définition des stratégies a beaucoup évolué pour finalement atteindre un certain consensus au sein de la communauté des chercheurs. C'est ainsi que Pressley et Harris (2006) la définissent comme une opération cognitive ou métacognitive complexe qui permet d'atteindre un but déterminé à l'aide d'une suite d'actions réalisées de manière consciente ou non. A titre d'exemple, pour s'assurer de comprendre les descriptions dans un texte, un lecteur utilisera un organisateur graphique pour illustrer les différents aspects traités. Il s'agit là d'une suite complexe d'action qui mobilisent la cognition et la métacognition, car le lecteur doit savoir comment élaborer un organisateur graphique (cognition) et évaluer sa compréhension des aspects et traités de leurs découpage (métacognition). La plupart des recherches sur la compréhension en lecture se sont d'abord fondées sur l'étude de ce que font les lecteurs experts quand ils lisent. Ces recherches ont permis de dresser une liste assez détaillée des stratégies mises en œuvre par les lecteurs experts pour comprendre et interpréter un texte. (Pearson, Pressley et al., 2004). La lecture étant un processus actif, les lecteurs experts sélectionnent plusieurs stratégies qu'ils hiérarchisent et dont ils coordonnent l'utilisation avant, pendant et après la lecture.

Les lecteurs experts déterminent un objectif de lecture, survolent le texte et activent leurs connaissances antérieures pour générer des hypothèses sur son contenu, remarquent sa structure et notent les parties qui semblent les plus pertinentes pour répondre à leurs objectifs. Pendant la lecture, ils évaluent régulièrement la pertinence du texte par rapport à leur objectif. Ils effectuent une lecture sélective en prenant constamment des décisions concernant leur manière de lire : lecture attentive lecture rapide, saut de d'un passage, relecture. Les lecteurs experts construisent le sens du texte, le révisent et le questionnent au

fur et à mesure que la lecture progresse. Ils effectuent les inférences, tissent les liens entre le texte et les connaissances antérieures et effectuent des prédictions qu'ils réévaluent constamment. Ils trouvent les idées principales du texte, les résument et les synthétisent en cours de lecture. Ils se créent des images mentales pour faciliter leur compréhension et emploient diverses méthodes pour mémoriser les informations (notes, listes, schémas...). Ils trouvent le sens des mots et des concepts qui ne leur sont pas familiers et tiennent compte de l'auteur du texte, de son style, de ses intentions, du contexte historique, contrôlent leur compréhension et font des ajustements au besoin. Ils évaluent la valeur et la qualité du texte et l'interprète en y réagissant à la fois intellectuellement et affectivement.

### **2.2.3.1. Lecture comme une activité cognitive**

Fayol et Gombert reprenant les analyses de Zagar (1985) qui aborde la question de la lecture comme une activité cognitive : ceci de l'« accès au lexique au calcul syntaxique », dépendra des modèles du fonctionnement cognitif de la lecture chez le lecteur dit habile. « La vocation d'un modèle de lecture est de donner une description du fonctionnement d'un système dans son ensemble et donc de détailler les étapes du traitement de l'information ». La connaissance de la lecture passe forcément par la maîtrise et le respect d'un certain nombre d'étape que le sujet est appelé à adopter. C'est justement lorsqu'il parle de « modéliser », Fayol pense que les stratégies d'enseignement de la lecture dépendent alors du système cognitif et permettent de considérer la lecture comme une succession d'étapes de traitement qui se présente sous forme d'un organigramme d'analyse informatique ou mieux sous la forme d'un ensemble de « boîtes » et de « flèches » ; les « boîtes » ici font référence à des lieux de stockage de l'information ou les étapes de transformation de celle-ci . Tandis que les « flèches » renvoient aux voies de circulation de l'information ». Ceci permet de confirmer les analogies entre cerveau humain et ordinateur, l'on peut alors se rendre compte que, Le cerveau humain fonctionnant comme un ordinateur, exécute la circulation de l'information entre la mémoire, selon une séquence d'opérations qui va du balayage de la page jusqu'au décodage du message. Goodman veut montrer dans un modèle que le mécanisme de base de la lecture est la recherche de la signification des textes à partir de toute l'information environnante et contextuelle.

Comme déjà évoqué un peu plus haut que la mémoire de l'homme fonctionne comme un ordinateur. Tout se présente comme un diagramme de circulation d'informations entre les mémoires. Si modéliser consiste d'abord à définir le rôle dévolu à chaque étape de traitement, il est clair que le transcodage est effectué à l'aide de règles de correspondance « grapho-

phonémiques stockées en mémoire ». De ce fait, les stratégies mise en œuvre par chaque lecteur fonctionnent comme un ordinateur. Voilà pourquoi on lit : « le Tél est utilisé comme indicateur de l'activité cognitive du lecteur » (p.36. Fayol et Gombert) réfléchissent sur l'interface entre le traitement du langage écrit et les processus généraux de traitement de l'information. «l'essentiel des différences classiquement soulignées entre le traitement de l'oral et celui de l'écrit tient en un plus haut degré de l'exigence de la gestion de l'écrit par rapport à celle de l'oral » (p.106). Ils essayent de préciser quelle est la place de certaines capacités mnésiques dans l'économie générale de la gestion cognitive de l'activité de lecture et de son acquisition. L'on peut lire à ce sujet : « Ainsi entre le traitement du langage oral et celui de l'écrit existent des différences qui ne tiennent pas tant aux médias eux-mêmes qu'aux tâches linguistiques habituellement rencontrées dans chacun de ces médias ». Pour eux la lecture des mots jusqu'alors jamais rencontrés à l'écrit par des sujets demandent de sa part une capacité à reconstruire le mot oral connu à partir de la nouvelle configuration visuelle et c'est dans ce sens qu'il évoque le concept de lecteur habile.

#### **2.2.3.2. Processus enseignement/apprentissage de la lecture et capacité à devenir bonlecteur**

Fayol et Gombert(1995), ont pensé que le lecteur est de plus en plus considéré comme habile ou meilleur lecteur parce qu'il est actif .Il ne subit pas le texte lu jusqu'à perception de la signification. Il élabore cette signification en interaction avec le texte, c'est pourquoi on parle de l'activité du lecteur habile. Dans cette interaction, à côté du déploiement automatique des mécanismes d'activation et d'inhibition, le lecteur expert développe des stratégies en fonction des objectifs qu'il se donne, des contraintes de la situation et des connaissances de ses propres capacités. En d'autres termes l'explication n'est pas donnée dans le texte dont elle serait simplement extraite, elle est construite par le lecteur et varie donc autant en fonction de la base des connaissances et des stratégies du lecteur-compreneur qu'en fonction de l'information apportée. La lecture s'inscrit dans le processus de l'apprenant ce parce qu'elle reste une tâche, et l'on sait que la tâche est complexe mais significative pour l'apprenant. Ces mêmes auteurs pensent que le lecteur expert est celui qui maîtrise les processus cognitifs impliqués dans la lecture, dans son acquisition et dans sa mise en œuvre. Parmi les processus cognitifs mis en œuvre l'on peut entre autre avoir : les connaissances conceptuelles, les connaissances linguistiques, l'activation et sa diffusion, la compréhension et son contrôle .comme on peut le lire à ce propos : l'objectif poursuivi pendant la leçon de lecture est donc d'aboutir à la maîtrise de certaines procédures (attention sélective, relecture, planification,

etc.) à la connaissance et à la mise en œuvre de leurs conditions d'utilisation. Pour devenir bon lecteur l'on doit avoir la capacité de mobiliser certains organes humains, notamment la vue et la mémoire. La lecture commence toujours par la reconnaissance et l'identification des mots qui constituent le texte. Tout d'abord, le texte fait mention de l'effort de recherche en psychologie cognitive relativement à la lecture. Diverses stratégies ont permis de comprendre ce que c'est qu'un bon lecteur, les stratégies que la lecture implique pour accéder au lexique mental, il est question d'observer comment à partir de la signification des mots, il accède à la signification des phrases et à partir du sens des phrases, un lecteur parvient à la compréhension d'un texte complet ? Même de façon inconsciente, un bon lecteur procède à une analyse linguistique de la plupart des mots composant les textes qu'il lit. Lire c'est composer les mots en graphiques sous leur forme orale à travers un système de décodage. L'information phonologique associée au mot serait systématiquement activée lors de la reconnaissance du texte. Pour le traitement des phrases, les mêmes techniques expérimentales sont utilisées : L'enregistrement de variations comportementales, notamment l'enregistrement des mouvements des yeux. Il faut aussi tenir compte de certains paramètres du texte.

### **2.2.3.3. Activité de lecture et activités associées**

Gombert réfléchit sur l'interface entre le traitement du langage écrit et les processus généraux de traitement de l'information. Lisons avec lui « l'essentiel des différences classiquement soulignées entre le traitement de l'oral et celui de l'écrit tient en un plus haut degré de l'exigence de la gestion de l'écrit par rapport à celle de l'oral » (p.106) l'écrit a sur l'oral l'avantage de la permanence de la trace, ce qui n'est indispensable qu'en cas de distance temporelle entre l'émission et la réception du message. Il essaye de préciser là, quelle est la place de ces capacités de l'économie générale de la gestion cognitive de l'activité de lecture et de son acquisition. On peut à ce sujet lire à nouveau : « Ainsi entre le traitement du langage oral et celui du langage écrit existent des différences qui ne tiennent pas tant aux médias eux-mêmes qu'aux tâches linguistiques habituellement rencontrées dans chacun de ces médias » (p.106). Pour lui la « lectures de mots jusqu'alors jamais rencontrés à l'écrit par le sujet demande de sa capacité à reconstruire le mot oral comme à partir de la nouvelle configuration visuelle (p.110) La manipulation de l'écrit aurait alors comme conséquence l'actualisation des compétences métalinguistiques qui lui sont nécessaires. Il ya là un aspect généralement négligé qui pourtant est susceptible de jouer un rôle très important dans l'apprentissage. Les corrélats métalinguistiques de la manipulation de l'écrit d'une part participent à un moment ou à un autre de l'apprentissage à la charge cognitive de l'activité de

lecture d'autre part, ils doivent être prêts à être maîtrisés par l'apprenant pour que la lecture qui les nécessite puisse être apprise.

#### **2.2.3.4. Lecture comme discipline instrumentale**

La maîtrise de la lecture est plus que jamais à l'ordre du jour en éducation, Les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture sont sérieusement défavorisés. En plus d'avoir du mal à se maintenir au même niveau que leurs camarades en lecture, ces élèves prennent du retard dans d'autres matières. Ils leur arrivent souvent d'avoir une piètre estime de soi et, arrivé à l'adolescence, ils sont d'avantage porté à quitter l'école avant de posséder les compétences dont ils ont besoin pour réussir dans leur vie personnelle et professionnelle. Les enseignants sont les premiers à constater que la réussite à l'école et dans la vie dépend en grande partie de la maîtrise de la lecture. L'engagement de ceux qui enseignent aux jeunes enfants est ancré dans la conviction qu'il faut impérativement aider tous les élèves à acquérir des compétences solides en lecture dès le primaire Crevela(2001).

La définition de la lecture a progressé au fil du temps, le concept d'apprentissage tout au long de la vie a élargi la notion de lecture et celle de compréhension de l'écrit. La lecture n'est plus une faculté acquise uniquement pendant l'enfance et les premières années de scolarisation. Elle est considérée comme un ensemble en expansion de connaissance, de compétence et de stratégies, que les individus étoffent tout au long de leur vie, dans les diverses situations qui se présentent à eux et dans les interactions avec leurs semblables. La Fontaine (2002, p. 27) dit : *Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser les textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société.* Cette définition va au delà du décodage et de la compréhension littérale. Elle implique la compréhension de l'écrit intègre : la compréhension, l'utilisation de l'écrit et la réflexion à son propos et à différentes fins. Elle prend en compte le rôle actif et interactif que joue le lecteur, elle reconnaît les situations dans lesquelles la compréhension de l'écrit intervient pour les élèves : de la vie privée à la vie publique, de l'école au travail, au cours de toute une vie d'apprentissage et de citoyenneté active. La compréhension de l'écrit fournit au lecteur, tout un ensemble d'outils linguistiques dont il a de plus en plus besoin pour répondre aux exigences de la société dite moderne. Les situations de lecture sont nombreuses et c'est la lecture à des fins éducatives qui a pour finalité l'acquisition d'informations s'inscrit dans le cadre plus vaste d'une tâche d'apprentissage. Le contenu du texte donné à l'élève par l'enseignant est conçu à des fins spécifiques d'instruction. Les tâches prototypiques sont qualifiées de tâches de lecture pour

apprendre. Cunningham et Stanovich (1998) pensent que si les élèves lisent bien, ils auront tendance à lire d'avantage et d'acquérir plus de connaissances dans tous les domaines. Ceux des élèves qui lisent peu trouvent souvent que les textes sont trop difficiles, et développent des attitudes négatives à l'égard de la lecture. Bromn, Palinesar(1986) pensent que, ces mêmes élèves se replis sur eux-mêmes car le fait de lire moins réduits leurs chances d'élaborer les stratégies en compréhension de l'écrit. Ils restent à la traîne dans toutes les matières puisque la lecture est indispensable pour progresser dans toutes les disciplines scolaires.

#### **2.2.4. Lecture et écriture une synergie entre les activités**

S'inspirant de Tarpin (2010) sur l'évolution de la lecture, l'on voit que l'écriture alphabétique, qui se distingue des écritures utilisées auparavant du fait que ses signes ne représentent plus les concepts, des images mais des signes phonétiques, qui ne sont par conséquent pas immédiatement intelligibles pour qui n'en a pas été instruit auparavant, est à la base de notre alphabet actuel. Elle est apparue dans laculture grecque vers le VIII<sup>ème</sup> siècle avant notre ère. Cette culture qui possédait jusqu'alors une grande tradition de l'oralité, a modifié l'alphabet consonantique des sémites pour y ajouter des voyelles. In'yavait pas d'intervalles entre les mots, Ce qui augmentait considérablement les difficultés d'une lecture silencieuse. Guglielmo et Chartier supposent que le mode principal de lecture chez les grecs était une lecture à voix haute. Le principal support de l'écriture à cette époque est le *volumen*, rouleau de papyrus écrit par un scribe qui se faisait dicter son texte. Il est intéressant de voir que les premières pratiques de lectures étaient sources de rassemblement, de socialisation entre les membres d'une population. Dans la Rome antique, les principaux lecteurs faisaient partie des classes dirigeantes et leurs lecture entraient dans l'exercice de leur fonction .la lecture évolue et devient une pratique individuelle très diversifiée. En effet, elle est effectuée pour le plaisir. En 39 avant notre ère naît la première bibliothèque publique à Rome. La lecture devenant plus personnelle et diversifiée, se rapproche des pratiques que nous en faisons aujourd'hui.

Les progrès de l'alphabétisation dans l'empire romaine nous ont permis de noter que l'apprentissage de l'écriture se faisait avant celui de la lecture alors qu'aujourd'hui les deux apprentissages se font simultanément. Ainsi, les gens savent plus lire qu'écrire. Le livre et la lecture deviennent des moyens de distinction sociale. L'apprentissage de la lecture en particulier dans les classes aisées de la société, se fait en vue d'une déclamation à haute voix. Puis petit à petit une ponctuation se met en place. La lecture à voix haute tient une place importante au sein des classes aisées, ce qui crée une grande sociabilité. Contrairement à aujourd'hui, la lecture silencieuse n'était pas un signe de capacité supérieure .La lecture

n'est plus seulement effectuée par ceux qui y sont obligés par leur travail et leur fonction. C'est ce qui permet de remarquer avec Tarpin (2010, p.44) que : L'écrit est omniprésent au sein de la société, que ce soit dans la rue, des affiches publicitaires, aux horaires du bus au niveau administratif où une majeure partie de tâche à effectuer nécessite l'acquisition de pratique d'écriture et de lecture, et même sur internet. Coulangeon évoque à ce sujet une *massification de la lecture dans les sociétés contemporaines* .Il affirme également que *la lecture est la matrice de tous les apprentissages intellectuels et l'instrument principal de la circulation des informations et des idées*, permettant le temps de la réflexion et la possibilité immédiate de revenir en arrière si l'on n'a pas compris les propos écrits, elle set en effet le moyen le plus favorable pour acquérir des connaissances. En effet, selon Tarpin (2010, p.44), *savoir lire, écrire, parler est la première priorité de l'école parce que ces compétences conditionnent l'accès à tous les domaines du savoir* .La lecture est également un moyen d'émancipation pour l'homme, lui permettant d'avoir accès à d'autres points de vue ainsi qu'un moyen de construire son identité propre. L'apprentissage de la lecture désormais initiatique en maternelle et obligatoire dès le cours préparatoire est l'une des bases de l'instruction. Bourdieu parle de *capital culturel* c'est-à-dire les ressources intellectuelles d'un individu qu'il acquiert à l'école, dans son entourage et son environnement familial. Ainsi, nombreux sont des chercheurs qui ont insistés sur le fait que se trouver en présence du livre et de gens qui lisent depuis son enfance aide grandement à *donner un gout de lire*. Ce gout de lire est par conséquent spontané et individuel.

#### **2.2.4.1. Stratégie d'enseignement de la lecture et évolution des mécanismes d'identification des mots**

Sprenger-Charolles s'intéresse à l'acquisition de la lecture ou du moins des processus spécifiques à la lecture que sont les modalités du traitement de l'information écrite. D'ailleurs à la page 142 du présent ouvrage on peut lire « On peut en effet se demander dans quelle mesure il est possible de dire que les élèves qui n'arrivent pas à lire un récit ont des difficultés de compréhension en lecture alors que ces mêmes «élèves n'éprouvent pas de difficultés particulières de compréhension quand le même récit est présenté oralement ». Sprenger Charolles montre évidemment que les études portant sur le rôle du contexte (linguistique) chez des lecteurs de niveaux d'expertise ou d'habileté divers n'ont pas permis de valider les hypothèses de Goodman selon qui les meilleurs lecteurs se caractérisent par une grande prise en compte du contexte pendant la lecture. Cela montre au terme de ces différents résultats que c'est n'est pas l'efficacité des mécanismes de haut niveau conduisant à la compréhension qui différencie les bons lecteurs des moins bons, mais plutôt celle des mécanismes de bas



niveau permettant l'identification des mots. A cela, elle montre dans la même partie, quelques modèles développementaux de la lecture ainsi que les évaluations de ces modèles qui permettent de situer la place et le rôle de cette médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture dans des systèmes d'écriture alphabétique (p.144). Les principaux modèles de développement de la lecture et les données qui les étayent y sont présentés et montrent la place de l'acquisition d'un système de correspondances entre traces graphiques et segments oraux de différents étages dans les modèles successifs de traitement en cours d'apprentissage.

#### **2.2.4.2. Compétences transversales et processus mobilisés pour l'apprentissage de la lecture**

Gombert(2003) a pensé que Pour lire il faut visuellement prendre de l'information sur le texte, il faut reconnaître les mots et traiter les phrases du texte. Ces processus mobilisent en partie des capacités qui se sont développées en amont de l'apprentissage de la lecture (perception, mémoire, catégorisations, traitement linguistique, compréhension) et en partie le fruit d'apprentissage spécifique au traitement de l'écrit. La visée ici est de dégager des processus et des compétences dont la recherche scientifique affirme l'importance dans le processus enseignement / apprentissage qui, ne peuvent être ignorés par la pédagogie. Il s'agit ici de mettre en exergue un ensemble de paramètres inter dépendants.

**L'exploration visuelle :** Il est évident que la lecture suppose la perception visuelle des mots qui seront lus. L'analyse des mouvements oculaires du lecteur habile a révélé que celui-ci, contrairement à ce que l'on avait cru pendant longtemps, regarde successivement presque tous les mots écrits. Son œil les fixe de telle sorte que la plus part des lettres puissent être perçues. Les caractéristiques de fonctionnement de nos organes rendent absolument indispensables ces fixations successives, l'œil ne pouvant voir ce qui est trop éloigné du point fixé.

Même si le lecteur n'en a pas conscience, ce fait est scientifiquement établi : on ne peut pas bien lire sans fixer presque tous les mots. Il y a une impossibilité physique pour les instruments sensoriels que nos yeux à percevoir l'intégralité de la chaîne écrite en fixant un mot sur six ou sept. Les progrès réalisés au cours de l'apprentissage n'y changeront rien : Si les élèves procèdent en moyenne à deux fixations oculaires par mot au deuxième trimestre du CP, les adultes ne parviendront guère à réaliser moins d'une fixation par mot. Cette caractéristique est d'autant plus importante que chaque mot est nécessaire à l'élaboration de la signification des phrases et des textes.

**La phonologie à l'école**, la difficulté la plus grande dans l'installation des mécanismes d'identification des mots écrits concerne donc la phonologie. Il s'en suit qu'une préparation à l'apprentissage de la lecture, à l'école maternelle, doit inclure un travail sur la phonologie. Cette préparation doit s'appuyer sur ce qui est facile pour le jeune enfant et le conduire progressivement à devenir capable du plus difficile ; le repérage des phonèmes. Une séquence est donc à respecter; avant d'aborder le phonème, il faut installer la capacité à s'intéresser à la phonologie à travers des exercices de repérage des syllabes, puis à celle de décomposer la syllabes pour repérer les rimes et des débuts de syllabe commun entre les mots. Le but de cette progression n'est pas que l'élève maîtrise le décodage en fin de grande section, mais de le rendre prêt à l'apprendre dès le début du cours préparatoire. Les manipulations phonologiques à l'école maternelle ont une finalité claire de préparation à l'apprentissage du code alphabétique. D'ailleurs les recherches ont montrés que l'utilité de tels exercices est très limitée si le lien explicite entre ces manipulations phonologiques et les caractéristiques de l'écrit alphabétique n'est pas explicitement mis en évidence pour les élèves : il s'agira de montrer aux élèves que les ressemblances phonologiques entre les mots oraux entraînent des ressemblances orthographiques entre les mots écrits correspondants (Longueur, partage d'éléments communs).

**L'importance du décodage**, sans réduire l'apprentissage de la lecture à l'installation des correspondances lettre sons, il est indispensable que cet apprentissage fasse l'objet d'un enseignement systématique. Il a été montré qu'un enseignement qui évitait délibérément un apprentissage systématique des correspondances entraînait dès le milieu du CP, de pauvres performances en lecture de mots (exactitude et rapidité moindre) et au sortir du cycle 2 de moindres habiletés en compréhension et production de texte. Cet apprentissage de la combinatoire devrait être entamé dès le début du CP en accompagnement de la poursuite de la constitution d'un vocabulaire visuel permettant l'appariement direct entre des mots écrits et leurs significations. Toutefois cet enseignement relativement précoce de la combinatoire exige que tous les élèves aient auparavant (en grande section ou au début du CP) compris le principe alphabétique. L'activité de décodage est une composante essentielle de l'ensemble complexe des activités de lecture. Cela n'implique en rien qu'on réduise la lecture au décodage ni que l'on ignore la prépondérance finale de l'accès au sens du plaisir ou de l'utilité de la lecture.

**Les analogies**, au début des exercices de lecture systématiques (en CP), il est nécessaire qu'une proportion importante des mots écrits nouveaux soit orthographiquement proche de

ceux déjà rencontré. Grâce à cette proximité, la lecture des mots nouveaux pourra bénéficier de l'activation des mots communs qui leurs ressemblent. Cette facilitation s'opère en grande partie sans que l'élève ne s'en rende compte. Toutefois, la rencontre répétée des mots ayant des points communs peut faciliter le repérage conscient de leurs similitudes orthographique et phonologique similitudes qui peuvent être utilisées au service de la prise de conscience des unités que le code alphabétique met en relation.

**La morphologie**, la connaissance de correspondance entre graphème et phonèmes ne suffit pas à une maîtrise des mots écrits. Certains mots comportent en effet des irrégularités qui les rendent difficiles à décoder par stricte application des correspondances graphophonologique (.....) par ailleurs, l'orthographe comporte fréquemment des lettres muettes, en particulier à la fin des mots (*part, pars, pare, etc.*). deux types de connaissances permettent de dépasser ce type de difficultés: On évoque très souvent, à juste titre, la connaissance de l'orthographe des mots rencontrés fréquemment, qui permet de les connaître sans les décoder. C'est ce que l'on appelle dans une conception classique de la lecture, l'utilisation de « la voie directe » ou voie lexicale pour passer de la perception d'une configuration visuelle à la reconnaissance du mot en mémoire. Un deuxième type de connaissance est également utilisable pour ne pas être bloqué par les irrégularités lors du traitement de l'écrit. Il s'agit du traitement de l'écrit. Il s'agit du code graphomorphologique.

En effet, outre la possibilité d'analyse des mots en unités marquant les phonèmes, les mots sont également décomposable en unités marquant les phonèmes, les mots sont également décomposable en unité de sens, les morphèmes, 69% des mots du Robert méthodiques sont des mots complexes décomposables en plusieurs morphèmes. Le mot « chatons », par exemple comprend trois morphèmes

. *Chat-* correspond à la racine du mot ;

. *-on-* est un diminutif que l'on retrouve dans d'autres mots (*ourson, ânon, etc.*) ;

. *-s* qui marque le pluriel du français.

La plupart des difficultés orthographiques sont liées à la morphologie.

Focaliser l'attention de l'élève sur la dimension morphologique de la langue à partir de marque phonologique qui s'entendent à l'oral facilite l'acquisition de l'orthographe grammaticale (la veste verte----- la jolie veste) .La focalisation de l'attention de l'élève sur la

structure morphologique des mots facilite l'acquisition de l'orthographe lexicale. Ainsi, le fait d'être conscient que les mots *dentiste* et *dentier* partagent à la fois la relation de forme et de sens (donc une relation morphologique) permet de comprendre pourquoi leur base commune (dent/ s'écrit avec un *t* final. Un enseignement focalisant l'attention des élèves sur la dimension morphologique de la langue peut ainsi faciliter l'acquisition de l'orthographe. Certaines recherches montrent qu'il ya également des effets positifs sur les performances en lecture, à la fois pour la reconnaissance des mots et pour la compréhension.

Les liens lecture- écriture, si les processus qui interviennent dans les activités de lecture et d'orthographe ne peuvent être considérés comme identiques, ils entretiennent des relations étroites tan chez le lecteur habile que chez le lecteur débutant. En outre ces processus de traitement exploitent des sources de connaissances qui sont dans une large mesure communes. Ces étroites interrelations entre lecture et production écrite invitent à insister sur leur apprentissage simultané, les deux modalités contribuant mutuellement aux acquisitions nouvelles. Certaines aptitudes qui se développent d'abord dans une modalité pourront ensuite être transférées dans l'autre modalité. Ainsi, la prise de conscience de nature segmentale du langage pourra largement bénéficier d'exercices faisant appel à la production écrite. Inversement, la rencontre répétée des mots en lecture étoffera le stock de connaissance dont l'élève aura besoin en production écrite. Du fait de son caractère nécessairement essentiel, l'écriture, d'avantage encore que la lecture permet à l'élève de découvrir le principe alphabétique et de développer sa conscience phonologique. La pratique régulière d'exercice d'écriture va permettre d'automatiser les connaissances des correspondances phono graphémiques, contribuant ainsi à la maîtrise du décodage phonologique en lecture.

**L'importance de l'automatisme des traitements**, c'est n'est pas le traitement du code alphabétique en lui même qui constitue un obstacle à la compréhension, mais le fait d'y concentrer toute son attention. Dans un tel cas, l'élève n'a pas la possibilité de se préoccuper du sens du texte et ne peut le comprendre. L'enjeu n'est pas de contourner l'indispensable apprentissage du décodage, mais de le rendre tellement automatique car, le lecteur pourra l'utiliser sans y consacrer trop d'attention et ainsi disposer de toute son intelligence au service de la compréhension. Deux types de processus peuvent expliquer l'installation des automatismes de lecture caractéristique de la lecture experte : l'automatisation et l'apprentissage explicite.

. **L'automatisation** : la lecture initialement gérée consciemment (le lecteur débutant est obligé de réfléchir pour y parvenir à traiter les mots qu'il lit), va s'automatiser par répétition de l'activité de lecture. Cette répétition permet progressivement le désengagement de l'attention et l'accélération du traitement.

.**L'apprentissage implicite** : les régularités internes (les séquences de lettres) et contextuelles. L'association entre la forme orthographique des mots, leurs prononciations et leurs significations () présentées par les mots lus affectent progressivement la pondération de connexion interne au système cognitif, ce qui se traduit par une évolution des réponses évoquées automatiquement lors de la confrontation aux mots écrits.

Il est impossible actuellement d'affirmer que les automatismes ont leurs origines. Dans l'un, l'autre ou l'un et l'autre de ces processus. Peu importe dans la mesure où dans l'un et l'autre cas le facteur responsable de l'apparition des automatismes de lecture est la répétition de la lecture : Plus on lit, mieux on lit.

### **Lecture et activités de compréhension :**

La compréhension dépend beaucoup de l'adéquation entre les informations apportées par un texte et les connaissances apportées par le lecteur. Comme tout un chacun, le lecteur débutant a du mal à comprendre ce qui concerne les domaines qui lui sont peu familiers. Il faut se garder d'interpréter en termes de difficulté de lecture des incompréhensions uniquement liées à l'inaccessibilité d'information trop éloignées des connaissances de l'élève. Pour éviter d'accroître la complexité de la tâche des élèves, les enseignants doivent prendre garde de ne pas accumuler les difficultés à tous les niveaux : vocabulaire peu familier Syntaxe complexe, structure textuelle originale, connaissances relatives au contenu de texte non disponibles, etc.

L'auteur parle dans cette partie de : « Vers une approche fonctionnelle de la compréhension »

Le problème est de tenter de comprendre par quels mécanismes le lecteur peut à la fois utiliser pour identifier les mots, accéder à leurs sens, repérer les indicateurs de traitement et moduler sa vitesse de prise d'information etc. Toutes ces opérations sont nombreuses et trop rapides pour qu'un traitement contrôlé ait lieu. « L'activation et la diffusion » sont deux mécanismes complémentaires qui peuvent être en mesure de rendre compte de la plus part des phénomènes mis en évidence au fonctionnement des bases de connaissances. Comme autre élément nous avons « **une conception procédurale élémentaire** » cette conception nécessite l'élaboration d'un système de traitement fonctionnant en parallèle ou sériellement et permettant d'aller de la

microstructure à la construction des représentations mentales, des situations décrites dont on pense qu'elles varient en fonction des buts du lecteur. Le système de Kintsch et Vandijk est actuellement le plus pertinent pour ce qui concerne le traitement microstructurel. La conception de Germsbacher, bien qu'encore trop récente pour avoir fait ses preuves, semble en mesure d'intégrer et de dépasser les limites de la thèse de Kintsch et Vandijk. Sa puissance réside dans sa capacité à coordonner une double gestion (celle des marques de surface et celles des informations en mémoire) en faisant appel aux seuls mécanismes d'accroissement et de diminution de l'activation. Le troisième élément est «La compréhension comme processus contrôlé » En se référant aux mécanismes d'activation et de désactivation, l'on peut penser que la compréhension ne repose que sur les seules processus automatiques. Or s'il est indéniable qu'ils ont un rôle essentiel et qu'ils constituent le sous-bassement sur lequel s'appuient les autres, il est clair qu'ils ne sont pas les seuls à intervenir (Fayol 1988,1990).

Lorsqu'on souhaite améliorer la compréhension de la lecture de textes deux grandes possibilités complémentaires s'ouvrent. Il s'agit toujours d'inciter le lecteur à contrôler et réguler ses prises d'information et ses activités d'intégration. Toutefois des voies s'offrent à savoir modifier le texte et l'autre vise à intervenir sur le lecteur. Dans la première voie « Modifier le texte » l'auteur propose trois possibilités plus ou moins combinées. La première consiste à attirer l'attention du lecteur sur certaines informations pour faciliter leur sélection et inciter le lecteur à les traiter plus profondément (Fayol 1987). La deuxième ne date pas de longtemps il s'agit ici de la segmentation plus ou moins systématique des textes. La troisième possibilité vise à améliorer l'intégration des informations en une conception d'ensemble. Il faut aussi noter que plus d'une voie sont disponibles pour y parvenir. La première consiste à rédiger le texte de telle sorte que la construction progressive de la *base de texte* par le lecteur se trouve facilitée. La deuxième voie susceptible d'améliorer l'intégration consiste à fournir un plan d'ensemble du contenu et on du texte. La troisième voie favorisant l'intégration consiste à donner avant la lecture un titre plus ou moins détaillé, voire une illustration fournissant une vue d'ensemble du thème développé dans le passage. Enfin une quatrième voie consiste à présenter aux sujets des résumés plus ou moins détaillés. Cette méthode apparemment plus efficace, cumule les avantages des trois précédentes. Elle fournit un instrument d'intégration du fait de la centration sur le thème due au résumé le plus bref. Les méthodes visant à intervenir sur le lecteur même n'ont pas les mêmes limites (limitations).

La voie qui vise à *intervenir sur le lecteur* (deuxième voie) L'objectif poursuivi est d'aboutir à la maîtrise de certaines procédures (attention sélective, relecture, planification etc.) et à la

connaissance de la mise en œuvre de leurs conditions d'utilisation. Il s'agit de tenter d'articuler des connaissances métacognitives relatives aux conditions (quand ? où ? pourquoi ?) et l'utilisation systématique de procédures adaptées aux objectifs. Deux voies ont été jusqu'alors utilisées pour y parvenir : soit l'instruction dite directe (expliquer et montrer les procédures et montrer les conditions d'utilisation) Soit l'enseignement qualifié de « réciproque » le « maître » et l'élève étant tour à tour enseignants, les expériences conduites selon les deux approches ont entraînés de nettes améliorations dans la compréhension y compris chez des enfants légèrement retardés, mais ne présentant pas des troubles du décodage. Si les résultats ultérieurs confirment ces données, il deviendra possible d'enseigner la compréhension, c'est-à-dire une activité complexe de plus haut niveau et non plus seulement les activités complexes de haut niveau et non plus seulement les activités de plus bas niveau. La véritable difficulté sera donc de former des instituteurs capables d'enseigner de telles stratégies.

Les problèmes de compréhension spécifique à la lecture : pour la majorité de chercheurs en psychologie, dans la mesure où nous comprenons le langage oral avant de savoir lire, la seule chose à installer lors de l'apprentissage de la lecture serait la capacité à reconnaître les mots. Au-delà les processus à l'œuvre pourraient être activés spontanément et permettre la compréhension.

Cette analyse doit être nuancée. Tout d'abord parce qu'elle suppose une identité entre les discours oraux et les textes écrits, ce qui n'est vrai ni pour le vocabulaire et la syntaxe utilisée ni pour la façon dont les messages linguistiques sont structurés ni pour les contextes de traitement de ces messages. Ensuite, parce qu'elle ne prend pas en compte les différences entre lecteurs experts et lecteur débutants. Le traitement du langage en audition, comme en lecture experte est caractérisé par une reconnaissance rapide des mots successifs et par un traitement automatique de la syntaxe. La compréhension s'en trouve facilitée car toute la capacité de traitement en mémoire de l'auditeur est alors disponible pour traiter les informations textuelles. La rapidité de la reconnaissance des mots permet que les mots successifs de la phrase soient reconnus de façon quasi simultanée des mots successifs de la phrase et que la chaîne des mots ainsi maintenue en mémoire puisse faire l'objet de l'application automatique de la compétence linguistique du sujet. De plus grâce à la permanence de la trace, le lecteur expert bénéficie d'une possibilité de retour sur le texte dont il ne dispose pas à l'oral.

En revanche, chez le lecteur débutant, la reconnaissance des mots écrits successifs est lente et laborieuse. Le calcul syntaxique automatique est donc impossible puisque la reconnaissance rapide est quasi simultanée des mots successifs de la phrase qui lui est nécessaire, n'est pas encore en place. L'apprenti lecteur éprouve donc des difficultés à établir les liens entre les mots, le plus souvent, il se contente de les comprendre un à un et, il se sert de cette compréhension « en pointillée » pour élaborer une signification plus globale. Si on exige de lui une prise en compte de la syntaxe (par exemple pour différencier en lecture « le camion pousse la voiture » de « le camion est poussée par la voiture »), il doit mener un important travail de réflexion même s'il différencie correctement les deux phrases dans une situation de communication orale (ce qui n'est d'ailleurs pas le cas de tous les élèves).

En d'autres termes, la compréhension en lecture chez le débutant repose plus que chez le lecteur habile, sur une application volontaire de connaissance explicite pour pallier le déficit en traitement automatique. Alors qu'à l'oral il utilisait sans y réfléchir ses connaissances tacites sur le langage, l'apprenti lecteur doit faire un effort pour reconnaître les mots écrits et pour les maintenir en mémoire le temps d'appliquer les règles qui lui permettront de comprendre phrases et textes. Les spécificités de la compréhension en lecture débutante justifient l'importance du travail sur la syntaxe avant et pendant l'apprentissage de la lecture.

Lecture et syntaxe : deux sortes de connaissances syntaxiques semblent particulièrement importantes : d'une part celles qui sont relatives au statut de chacun des mots (noms, verbes, adjectifs, articles, etc.) ce qui présuppose évidemment que l'élève soit capable de découper les phrases en mots. De fait, le maniement de la langue écrite semble provoquer le développement d'une conscience de la syntaxe qui, en retour est mise au service de la compréhension et de la production écrite. Tout à la fois cause et conséquences de l'apprentissage de la lecture, la conscience syntaxique joue un rôle plus important à l'écrit qu'à l'oral en raison de l'absence de contexte extralinguistique (communication non verbale, intonation etc...) qui oblige le lecteur à un traitement plus exhaustif des informations strictement linguistiques (lexique et syntaxe).

Lecture et types de textes : De nombreuses recherches opposent des récits aux textes « expositifs » cette dernière catégorie regroupe tous les textes non narratifs qui rapportent dans une optique explicative ou descriptive, l'agencement des éléments constitutifs d'un état ou d'un processus complexe.



La façon même de traiter l'information ne serait pas la même pour ces deux types de textes. Le récit donnerait lieu à une approche prospective, le lecteur anticipant la suite de l'histoire. En revanche les textes expositifs seraient abordés avec une démarche rétrospective où chaque information nouvelle est mise en relation avec celles déjà lues. Contrairement aux textes expositifs, mal identifiés par les élèves, le récit est d'un abord assez facile. Dès le cycle deux, les élèves ont une connaissance intuitive d'une organisation générale, commune à tous les récits comprenant un cadre initial et différents épisodes avec chacun un début, un développement et une fin. Ce « schéma » faciliterait la compréhension des récits par l'élève et l'aiderait pour produire des histoires. Ces connaissances invitent à donner une place privilégiée aux récits dans les textes proposés aux élèves en début d'apprentissage. Certes il est utile de sensibiliser l'apprenti lecteur à la diversité des textes en lui proposant quelques textes documentaires. Il n'en reste pas moins essentiel de lui offrir en priorité de nombreux textes narratifs. Ceci est vrai dès l'école maternelle à travers les histoires régulièrement lues à la classe. Cela devrait se prolonger à l'école primaire, à la fois en continuant régulièrement la lecture de récits à la classe et en multipliant ce type de texte dans les supports de lecture.

#### **2.2.4.3. Compétences transversales en lecture et typologie de texte**

Le concept de compétence, s'il est largement répandu, est loin de faire l'objet d'une définition consensuelle et partagée par les auteurs qui y travaillent. Zarifian (2000) a pensé à cet effet que la question de la compétence n'est pas une question réglée, ni pratiquement, ni socialement. La polysémie de ce terme s'explique en partie par sa généalogie, puisqu'il trouve son origine en sociologie, avant d'être repris et enrichi par des gestionnaires et des cognitivistes, entre autres. En effet, au regard de la complexification de l'environnement et des situations de travail et puisqu'il s'agit désormais de donner la possibilité à l'employé de développer son employabilité, de lui donner une polyvalence, de le rendre autonome, les sociologues ont abandonné la notion de qualification pour celle de compétence (Antoine, Deflandre, Naedonoen et Renier, 2006). L'approche analytique des cognitivistes vise à décomposer le concept de compétence en un certain nombre de capacités qui se résument généralement au triptyque de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, chacune de ces capacités pouvant être observée indépendamment des autres. Dans cette perspective, un lien de causalité est supposé entre les capacités cognitives des individus et leur capacité d'actions. Et c'est dans cette perspective cognitiviste que se situe la littérature sur l'apprentissage de la lecture.

L'apprentissage de la lecture se greffe sur des habiletés cognitives, sociales et linguistiques qui se sont développées chez l'apprenant depuis son plus jeune âge. La plus importante de ces habiletés, qui fournit la base de la lecture, est le langage. Bien avant le début de l'enseignement de la lecture, l'enfant a acquis, à des degrés divers, les différentes dimensions du langage qui lui permettent de comprendre et de produire des énoncés oraux. Gombert (1990) a dit à propos que le jeune enfant manipule très tôt le langage en compréhension et en production ; et cela se fait de manière totalement automatique. Car, ce n'est que plus tard qu'il pourra consciemment piloter les traitements linguistiques qu'il opère. L'apparition de cette capacité métalinguistique, doit être distinguée de la simple mise en place de la faculté de langage. Aussi, en apprenant à lire, le jeune enfant transférera tout ou partie de ces compétences à l'écrit. Dès lors, les recherches sur les compétences en lecture ont porté sur l'exploration visuelle, la reconnaissance des mots et la compréhension des textes lus.

#### **2.2.4.4. Les compétences transversales et leur construction à partir de l'enseignement de la lecture**

Les compétences transversales sont construites à travers de nombreux passages entre les pratiques et la conception des pratiques (Fourez, 2005). Cela dit, la connaissance du contexte, avec toutes ses théories et son vocabulaire est essentiel pour la construction de la transversalité. Car, l'on apprend d'abord dans une situation précise, avant de décontextualiser, pour enfin recontextualiser dans une autre situation. La lecture aux élèves, la lecture partagée, la lecture guidée, la compréhension guidée, la lecture autonome, l'analyse graphophonétique et l'étude des mots sont des activités pédagogiques qui permettent aux élèves de comprendre un texte authentique, d'y prendre plaisir et de s'exercer à l'emploi des habiletés et des stratégies nécessaires pour lire avec fluidité et compréhension. L'apprentissage de la lecture est un processus cognitif qui implique un vaste effort de réflexion, de résolution de problèmes et de prise de décisions, tant par l'enseignant que par l'élève. Un enseignement qui aborde tous les aspects de l'apprentissage de la lecture amène les élèves à utiliser une gamme d'habiletés pour décoder un texte, le lire couramment et comprendre de quoi il traite. Aucune habileté entrant en jeu dans ce processus complexe ne peut assurer à elle seule une maîtrise de la lecture, d'où l'importance pour l'enseignant de ne pas accorder une place prépondérante à une habileté ni à une stratégie particulière au détriment des autres. Le personnel enseignant doit comprendre la nature interdépendante des habiletés enseignées et que les bons lecteurs font appel à plusieurs sources d'information lorsqu'ils commencent à lire des textes

signifiants. L'enseignant doit prévoir certaines activités avec ses élèves avant, pendant et après la lecture proprement dite.

Avant d'entamer une lecture l'enseignant et les élèves discutent du but de celle-ci. Leur discussion porte sur les choses que les élèves savent déjà sur le genre ou le sujet du texte, en appuyant leur réflexion sur le titre de l'ouvrage, sa table des matières, son index ou ses entêtes de chapitre, de même que sur les mots nouveaux pouvant s'y trouver. En cours de lecture, les élèves réagissent au texte en cherchant à l'élucider par l'identification des idées principales et la formulation puis la vérification de diverses prédictions afin d'établir une interprétation cohérente. Cette interprétation est teintée pour chaque élève de sa propre expérience du monde et des écrits. L'enseignant attire l'attention des élèves sur les subtilités du texte, leur signale les mots difficiles et les idées complexes, identifie les problèmes que le texte peut poser et encourage les élèves à y trouver des solutions possibles. Après la lecture, les élèves réfléchissent aux connaissances que celle-ci leur a permis d'acquérir ou transposent ces connaissances à d'autres contextes (par exemple en résumant l'histoire ou en la racontant de nouveau, en organisant les images qu'elle évoque ou en les classant en ordre d'apparition par rapport au récit). Quelle que soit la méthode d'enseignement que l'enseignant utilise, son rôle est toujours de donner l'exemple aux élèves, de les encourager, de les guider, de leur signaler leurs erreurs et de les féliciter chaque fois qu'il y a lieu et, bien entendu, d'exploiter le plus possible les connaissances antérieures et le vécu des élèves. L'enseignant doit aussi veiller à ce que les élèves s'impliquent dans l'activité de lecture et tient compte du temps que chaque élève passe à exécuter une tâche donnée. L'analyse graphophonétique et l'étude des mots. D'après la recherche, l'analyse graphophonétique et l'étude des mots ont fait leurs preuves comme stratégies d'amélioration des habiletés des élèves à reconnaître des mots et à décoder des écrits. Bien que ces habiletés ne suffisent pas à elles seules pour amener les élèves à devenir des lecteurs efficaces, elles posent d'importants jalons pour l'acquisition de la lecture. Leur enseignement peut se faire hors contexte, à condition qu'il soit ensuite mis en pratique à partir de textes variés, susceptibles d'intéresser les élèves. L'enseignement de l'analyse graphophonétique fait le rapprochement entre la conscience phonémique des élèves et leur compréhension grandissante des correspondances entre les lettres et les sons, de manière à les aider à déchiffrer et à lire des mots. Cette analyse porte d'abord sur les correspondances les plus répandues et les plus simples, puis sur les correspondances plus complexes, celles de sons et de segments alphabétiques plus longs, par exemple des syllabes. Il incombe à l'enseignant de planifier l'étude successive de ces correspondances, de sorte que

les élèves aient le temps de les apprendre, de s'exercer avec elles et de les assimiler. L'enseignement de l'analyse graphophonétique s'appuie aussi sur l'étude de la forme des lettres, car celle-ci renforce la mémorisation des correspondances entre les lettres et les sons. Si l'on veut que les enfants saisissent l'utilité de l'étude de la forme des lettres et de la phonétique, il faut leur donner l'occasion de lire, de voir et d'écrire les mots dans des contextes concrets qui les captivent. L'étude des mots donne aux élèves l'occasion de s'exercer à reconnaître des mots courants, afin de pouvoir les lire de façon spontanée (automatisation de la reconnaissance des mots) et d'acquérir des stratégies de résolution de problèmes, pour réussir à lire des mots nouveaux (enrichissement du vocabulaire visuel). L'étude des mots améliore l'habileté des élèves à reconnaître des mots de façon globale, ce qui compte beaucoup pour lire avec fluidité et compréhension. L'enseignant aménage la salle de classe de manière à appuyer cette étude, et ce par la mise en évidence de tableaux, de listes, d'un « mur de mots » et d'autres ressources. Selon les activités qui leur sont proposées, notamment la recherche de mots mystères ou de mots compliqués, la reconnaissance de mots ou de parties de mots, de racines de mots et de mots composés, l'ajout de préfixes et de suffixes, le recours à des mots connus pour lire des mots nouveaux et le repérage d'éléments d'orthographe, les élèves peuvent travailler à l'étude de mots tous ensemble, en petits groupes ou individuellement. Pour lire avec fluidité, il faut pouvoir reconnaître automatiquement les mots courants. Les mots les plus courants dans un texte sont les articles, les pronoms, les prépositions, les conjonctions, et même certains verbes, comme être et avoir. L'enseignement axé sur ces mots est différent de celui portant sur des mots qui présentent un intérêt pour les élèves, mais moins répandus, tels que les noms de personnes, de couleurs ou de concepts fascinants. Les élèves sont en effet plus à même de mémoriser les mots désignant quelqu'un ou quelque chose qui les fascine, par exemple dinosaure, et donc de les reconnaître à l'écrit. L'étude des mots est fondée sur des listes de mots appropriés au niveau d'études des élèves. Ils sont choisis en fonction de la fréquence de leur utilisation dans la langue écrite. L'enseignant doit amener ses élèves à revoir ces mots les plus courants à intervalles réguliers et leur donner maintes occasions de s'exercer à les lire dans des ouvrages de qualité traitant de sujets qui les intéressent, afin de favoriser leur reconnaissance spontanée. Pour autant que leur enseignant leur permette de s'exercer assez souvent, les élèves apprennent à reconnaître de façon globale quantité de mots d'une phonétique irrégulière et maîtrisent une bonne partie du vocabulaire visuel figurant dans les lectures qui leur sont proposées.

La lecture aux élèves : Lors de la lecture aux élèves, l'enseignant s'adresse soit à un petit groupe, soit à la classe entière, en lisant un texte adapté au niveau de compréhension et

d'écoute des élèves en question. Le texte ainsi lu peut très bien être en rapport avec les attentes d'apprentissage du curriculum dans un autre domaine, comme les mathématiques, les sciences ou les études sociales. Faire la lecture aux enfants à haute voix les initie aux plaisirs de la littérature, les motive à lire de façon autonome et les familiarise avec divers types d'écrits, y compris de la littérature non romanesque. C'est un excellent moyen d'enrichir leur vocabulaire, de les exposer à des textes de tous genres et d'appuyer le développement de leurs compétences langagières. La lecture aux élèves devrait faire partie intégrante de chaque journée d'enseignement aux premiers stades de l'acquisition de la lecture, afin de développer chez les élèves le goût des livres et de la lecture.

La lecture partagée : Lors de la lecture partagée, que ce soit avec la classe entière ou avec un petit groupe, l'enseignant anime la lecture d'un texte visible par tous : un grand livre, un transparent projeté, un tableau, une affiche, etc. La lecture peut se faire à plusieurs reprises, d'abord aux élèves, et ensuite avec les élèves. La lecture partagée, qui est à la fois plaisante et motivante pour les élèves, suppose de la part de ces derniers et de leur enseignant une participation active et un fort degré d'interaction. Il importe de structurer cette activité selon, d'une part, la difficulté du texte et, d'autre part, les connaissances et les expériences personnelles des élèves. Pour l'enseignant, cette activité est l'occasion parfaite de donner l'exemple d'une bonne lecture. Elle lui permet aussi de développer l'écoute chez les élèves, d'enrichir le vocabulaire, de renforcer les concepts de l'écrit, les notions liées aux correspondances entre les lettres et les sons, de même que de développer les connaissances de base dans des domaines variés.

La lecture partagée est un moyen de transition vers la lecture guidée. Il y a lieu d'y recourir chaque jour au début de l'apprentissage de la lecture et moins souvent par la suite.

La lecture guidée dans ce type d'activité, l'enseignant dirige la lecture dans des petits groupes d'élèves, après avoir attentivement sélectionné des livres adaptés à leur niveau de lecture. L'enseignant aide chaque petit groupe à mesure qu'il lit le texte, en parle et réfléchit à son sens. Le regroupement des élèves peut s'effectuer soit selon les niveaux de développement, soit selon des objectifs pédagogiques précis. La composition des groupes est sujette à modification en fonction des observations et des évaluations faites par l'enseignant. Cette activité permet d'intégrer, dans le cadre de la lecture, les connaissances croissantes des élèves en matière de concepts associés à l'écrit, de correspondances entre les lettres et les sons et d'autres habiletés de base. La lecture guidée, au cours de laquelle l'enseignant intervient à la fois pour donner l'exemple et enseigner les habiletés nouvelles, est un excellent moyen

d'améliorer le vocabulaire des élèves, de développer leurs connaissances et de les amener à utiliser adéquatement les différentes stratégies de compréhension. Elle donne à l'enseignant l'occasion d'observer la manière dont les élèves lisent et de repérer leurs erreurs, tout en permettant aux élèves de devenir des lecteurs plus autonomes et plus confiants, au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience en lecture. La lecture guidée est un moyen de transition vers la lecture autonome qui peut aider les élèves à développer les habiletés supérieures de la pensée.

La compréhension guidée : Les élèves acquièrent des habiletés de compréhension dans toutes sortes de situations, en lisant différents types de textes de divers niveaux de difficulté. Cette méthode met l'accent sur l'enseignement dirigé, sur la mise en pratique et la réflexion de l'élève. L'enseignement des habiletés de compréhension débute par le survol préliminaire, l'auto-questionnement, la recherche de rapprochements entre le texte, les expériences personnelles et d'autres connaissances ; la visualisation ; la reconnaissance des mots à l'aide d'indices graphophoniques, syntaxiques et sémantiques ; l'observation ; la synthèse et enfin l'évaluation. Par la suite, en petits groupes encadrés par l'enseignant, les élèves mettent ces stratégies en pratique au moyen d'activités incitant à la compréhension, telles que les cercles de lecture, le questionnement de l'auteur d'un texte (par exemple « chaise de l'auteur ») ou encore l'enseignement réciproque. L'aide apportée aux élèves varie selon les besoins individuels de chacun. Les textes sont choisis en fonction du stade de développement des élèves et de leur habileté à lire de façon autonome. Les élèves réfléchissent avec leur enseignant à leur propre rendement en lecture, partagent leurs expériences respectives et se fixent de nouveaux objectifs d'apprentissage. La composition des groupes et le choix des textes sont sujets au changement en fonction de l'amélioration des connaissances et des habiletés des élèves. Ontario(2003).

La lecture autonome : les enseignants doivent aussi prévoir des périodes de lecture personnelle durant lesquelles les élèves sont libres de choisir des livres en fonction de leurs goûts et de leurs habiletés. Il faut donc mettre à leur disposition des livres soigneusement sélectionnés, afin que chaque élève puisse lire un texte avec succès. Il faut également enseigner aux élèves à bien choisir leurs livres. Ce choix se fera au début avec l'aide de l'enseignant. Les élèves débutants peuvent, durant la période de lecture personnelle, commencer à « lire » de courtes histoires prévisibles, de même que des livres qui ont fait l'objet d'une lecture partagée ou guidée. Lors de la planification de la lecture autonome, l'enseignant doit fournir aux élèves le temps nécessaire pour participer à la discussion et pour

réfléchir. La lecture autonome est précédée et suivie d'une discussion entre l'enseignant et les élèves. Pendant ce temps, l'enseignant observe, écoute et recueille de l'information sur les comportements de l'élève lors de la lecture. Les périodes de lecture autonome bien planifiées donnent l'occasion aux élèves d'acquérir une plus grande confiance en eux, renforcent leurs habiletés en lecture, améliorent leur fluidité, stimulent la mémorisation des structures syntaxiques et des mots, et enfin favorisent la compréhension et la motivation. De plus, la lecture autonome permet aux élèves de se renseigner davantage sur des sujets qui les intéressent. Suite à une méta-analyse sur les recherches en lecture, l'American National Reading Panel a conclu que plusieurs recherches supportent l'efficacité de la lecture à haute voix par les élèves à condition que celle-ci s'effectue avec l'aide ou la rétroaction de leur enseignant ou de toute autre personne aidante. Toutefois, l'utilité de la lecture autonome et silencieuse sur la fluidité et le rendement en lecture ne serait pas démontrée lorsque celle-ci n'est pas accompagnée d'un minimum d'aide et de rétroaction (Put Reading First – Center for the Improvement of Early Reading Achievement, 2001). Il ne s'agit pas pour autant d'abandonner les périodes de lecture autonome en salle de classe, mais cette constatation souligne l'importance de sélectionner pour cette activité des textes adaptés aux niveaux de lecture autonome des élèves et de faire en sorte que chaque élève obtienne des commentaires en ce qui a trait à son rendement (que ce soit de la part de l'enseignant, des autres élèves de la classe ou d'une personne bénévole). Cette façon de faire contribue à développer la motivation en lecture, de même que l'habileté à reconnaître des mots, la fluidité à lire et la compréhension de texte.

S'inspirant de l'analyse de Fourez, Richard et Bissonnette (2001) ont pensé qu'une compétence transversale est essentiellement une compétence au sens de la mobilisation des capacités, des habiletés et de la connaissance, pour agir efficacement dans des situations complexes. Elle est transversale en ce sens qu'elle peut s'exercer dans un large spectre de situation : sur le plan des différentes disciplines, d'une problématique multidisciplinaire et dans les situations de la vie courante. Les compétences transversales se développent en utilisant les mêmes schèmes que les compétences disciplinaires ; sauf que les premières se distinguent par la diversité de leurs contextes d'utilisation. C'est pourquoi De Ketele (2000) a affirmé que les compétences transversales sont des compétences génériques, c'est à dire s'exerçant sur des situations très diverses.

Dans le souci de les mettre en évidence, Crutzen (2005) a identifié trois caractéristiques significatives de la transversalité ainsi qu'il suit :

- *Une compétence transversale doit être transdisciplinaire*, c'est dire qu'elle doit se travailler dans toutes les disciplines. Cette caractéristique semble se rapprocher du concept de la complexité, c'est-à-dire capable de faire des liens entre des éléments apparemment contradictoires de la réalité environnante ;

- *Une compétence transversale forme au transfert de l'apprentissage dans des contextes et domaines différents*. Elle met en évidence des possibilités de transfert par analogie ; elle offre la capacité de discerner des similitudes et des différences, prendre en compte ce qui est commun d'une situation à une autre, tout en mettant en évidence des différences significatives, donc apprendre à apprendre ;

- *Une compétence peut être transversale selon l'étendue des contextes ou des domaines qu'elle recouvre*. Elle apprend à relativiser le point de vue à partir duquel l'on parle, afin de parvenir à se positionner, à se décentrer par rapport à son propre système de références.

Par ailleurs, d'autres auteurs font référence au questionnement lié à l'existence des compétences transversales. A ce sujet, Perrenoud (2000) a pensé qu'on peut prétendre que presque toutes les compétences sont transversales en ce sens où les ressources qu'elles mobilisent appartiennent à plus d'une discipline.

Rey (1996) indique qu'une compétence pour être digne de ce nom, doit pouvoir être mise en œuvre dans d'autres situations que celles au sein desquelles elle a été apprise. En ce sens toute compétence véritable est transversale par rapport à une gamme de situations. L'auteur mentionne la difficulté à circonscrire ce concept. Pour lui, les compétences transversales présentent des fonctions opposées qui pourraient s'avérer contradictoires. Ceci parce que ces compétences, en tant que préalables, concernent ce que les élèves devraient posséder, pour profiter des disciplines scolaires. En tant que visée éducative, elles réfèrent à ce que les disciplines doivent produire. Rey (1996) rattache également la compétence transversale à l'idée d'apprendre à apprendre.

A sa suite, Gagnon (2000) a mentionné que l'un des défis à relever dans le futur par les individus et les sociétés sera d'apprendre à apprendre car il sera désormais important d'apprendre à le faire de façon permanente. Il convient que des questions surgissent lorsqu'on s'engage dans une analyse rigoureuse du concept de compétence transversale, notamment celle de leur existence même. L'auteur indique que les compétences transversales se distinguent des compétences disciplinaires par le plus haut degré de généralisation qui les



caractérise. Elle précise d'ailleurs que les compétences transversales sont par essence décontextualisées et se construisent au moyen des réinvestissements et du transfert.

Se basant sur les travaux de Fourez (2002), Crutzen (2005) a proposé de considérer le processus du transfert par analogie comme porte d'accès aux compétences transversales. Il s'agira donc de former les apprenants au transfert, puisque celui-ci est un processus vivant. Aussi, loin d'être un automatisme prédéterminé, la transversalité s'acquiert et se reconnaît lorsque le transfert est réussi. La pédagogie ne peut et ne doit alors que contribuer à créer de meilleures conditions, à priori, d'un transfert réussi.

Toutefois, Rey, Scollon et Crutzen (2003) reconnaissent que la manière dont s'effectue le transfert reste entourée de mystère. Les façons d'amener un élève à y parvenir efficacement demeurent à explorer et à documenter. Cela est présent aussi chez Gautier et Simard (2010) qui signalent, qu'à propos des compétences, le consensus est loin d'exister sur les stratégies à mettre en place pour les faire acquérir par les élèves.

En tout état de cause, construire les compétences transversales repose sur l'intégration en mémoire d'un savoir agir. Afin de saisir comment se construit une compétence, il devient alors essentiel de bien comprendre le fonctionnement de la mémoire. Car, pour qu'un apprenant se rappelle, explique ou maintienne certaines connaissances en mémoire, l'on doit d'abord penser à la qualité de la compréhension lors de son acquisition, ensuite à la fréquence d'utilisation ou de leur rappel minimal puisque les connaissances acquises et utilisées régulièrement demeurent accessibles en mémoire, donc mobilisable au besoin. Or, même si elles ont été bien comprises lors de leurs acquisition, les connaissances qui sont peu ou pas du tout utilisées, pour leur part, deviennent rapidement des souvenirs vagues, flous, imprécis ; donc inaccessibles et inutilisables sans une réactivation ou un réapprentissage préalable.

Les deux éléments clés permettant l'intégration des apprentissages en mémoire consistent d'abord en l'acquisition de la compréhension de l'objet d'apprentissage, ensuite en l'utilisation minimale de cette compréhension. Cela sous-entend que, lorsque l'apprenant a compris une notion et qu'il l'a utilisée minimalement, il maintient son accessibilité en mémoire. Celle-ci est alors une faculté qui n'oublie pas, à condition d'avoir compris l'objet d'apprentissage et de s'en servir. Quand on sait que la mémoire fonctionne de manière sélective et tend à retenir en priorité ce à quoi elle fait appel le plus fréquemment, il est alors logique que le degré de prégnance ou de rétention des apprentissages dépend du niveau d'intégration qui, lui, correspond plus spécifiquement à la qualité de la compréhension et à la

fréquence d'utilisation. Ainsi, pour savoir agir avec compétence, l'apprenant doit d'abord comprendre et retenir ce qu'il apprend, puis s'en servir fréquemment avec succès dans un ensemble de situation semblables. Une compétence est donc la résultante du choix judicieux exercé de façon fréquente et l'utilisation appropriée des savoir-faire et savoirs-être, en fonction d'un contexte connu et reconnaissable.

Pour leur part, les savoirs sont des connaissances maîtrisées et accessibles en mémoire ; le savoir-faire quand à lui est constitué de démarches, de procédures et de stratégies efficaces ; le savoir-être est composé d'attitudes et de comportements adéquats. Lorsqu'un apprenant mobilise et coordonne les différents savoirs appropriés dans un contexte ou une situation donnée, il dispose alors d'un savoir-agir. La personne compétente sait agir dans un contexte particulier, car elle maîtrise les savoirs nécessaires à la réalisation de la tâche, elle sait comment faire (car elle connaît la façon de procéder suite à ses réussites antérieures), et elle sait comment être (c'est-à-dire qu'elle met en application les comportements et les attitudes à adopter pour réussir). Construire une compétence transversale repose alors fondamentalement sur la qualité de la compréhension des apprentissages et sur l'utilisation et la réutilisation fréquente et variée de cette compréhension dans un contexte donné, ainsi que dans ceux qui sont similaires. L'on dira donc d'un élève qu'il a construit des compétences transversales lorsqu'il saura agir, avec succès, dans des contextes particuliers et semblables. Il le fera parce qu'il aura compris ce qu'il doit faire, et qu'il se rappellera du comment et dans quelles conditions le faire efficacement, puisqu'il se sera exercé régulièrement.

### **2.2.5. Travaux sur l'enseignement-apprentissage de la lecture**

Il existe une fluctuation des travaux sur l'enseignement-apprentissage du français comme langue seconde au Cameroun. Mais ceux spécifiques à l'enseignement-apprentissage de la lecture sont peu denses. Le présent travail se situe dans la continuité des études de Kengni, de Guimfac, de Bouillaud et ses collaborateurs, de Lafontaine et de Vialettes.

Dans son mémoire de Diplôme d'Etudes approfondies (DEA), Kengni (2006) a exploré les manuels de lecture expliquée dans l'enseignement secondaire au Cameroun, en vue d'évaluer la contextualisation de ces documents aux réalités socioculturelles et pédagogiques camerounaises. S'appuyant sur la théorie de référence de Wambach, l'auteur a défini trois (03) hypothèses de recherche portant respectivement sur la politique d'édition des manuels de lecture, l'évaluation des programmes et les perversités dans la politique du livre, qu'il a vérifiée à partir d'une grille de lecture des manuels de lecture expliquée. De l'analyse, des

grilles de lecture des manuels retenus, l'auteur affirme que du fait les manuels de lecture expliqués en vigueur dans l'enseignement secondaire au Cameroun sont loin des contextes socioculturels et pédagogiques du pays, ce qui rend l'acte d'enseignement-apprentissage de cette discipline difficile. Pour remédier à cette situation, l'auteur a proposé entre autres, la prise en compte des langues locales camerounaises dans l'élaboration des manuels ou syllabaires de l'éducation de base, la présentation des programmes sous forme de curricula intégrant tous les partenaires de l'acte éducatif, l'amélioration de l'aspect matériel de nos manuels de sorte qu'il suscite le goût de l'apprentissage chez les jeunes apprenants.

Non loin de cette préoccupation, Guimfac (2007) dans une expérience, a évalué l'enseignement-apprentissage de la lecture au collège. L'auteur part du constat selon lequel, non seulement de nombreux citoyens alphabétisés n'accordent pas à la lecture tout l'intérêt qu'elle mérite, mais aussi certains apprenants du primaire et du secondaire parcourent les mots et syllabes des textes de lecture en se guidant d'une règle graduée ou de leur doigt et d'autres font de la sub-vocalisation au moment de répondre à une question y relative. Ceci traduit l'échec de l'enseignement-apprentissage de la lecture aussi bien au primaire qu'au secondaire. L'auteur a alors interrogé le milieu socioculturel des acteurs, les supports d'enseignement-apprentissage et les pratiques pédagogiques à travers une enquête et une expérimentation, en vue de comprendre les difficultés relatives au contexte de l'échec de l'enseignement-apprentissage de la lecture dans les classes de 3<sup>ème</sup> des Collèges d'Enseignement Général (CES) de Brazzaville. De l'analyse des résultats, l'auteur a abouti à la conclusion selon laquelle les variables ci-dessus définies contribuent fortement à l'échec de l'enseignement-apprentissage de la lecture en République du Congo.

Sur un autre plan Bouillaud, Chanquoy et Gombert (2007) se sont intéressés au lien entre le cyber langage et l'acquisition de l'orthographe chez les enfants et les adolescents du CM2 de 5<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>. Les auteurs partent du constat selon lequel la communication dite « de réseaux » consiste en des petits messages écrits (SMS ou textos), envoyés de téléphone portable à téléphone portable. Des contraintes y relatifs, les utilisateurs de textos sont conduits à écrire comme ils parlent, afin de réduire considérablement le nombre de signes écrits. Ce qui conduit à surabondance d'abréviations, de soudures, de troncations et de simplifications des diagrammes et trigrammes rendant ainsi le langage cybernétique exclusivement phonétique. L'objectif de l'étude étant de vérifier si la pratique intensive des textos par les adolescents peut avoir un impact sur l'acquisition de l'orthographe, un texte a été adressé à 52 élèves. Par des analyses quantitatives des résultats, il ressort qu'il existe une corrélation entre le cyber

langage et l'orthographe classique du français. Mais des études plus poussées devraient permettre d'apprécier clairement les effets de ces relations, notamment celles portant sur la phonologie ou l'acquisition implicite et explicite des connaissances orthographiques.

S'intéressant beaucoup plus à l'individu qu'est l'apprenant, Lafontaine (2010), dans une approche psychoaffective, s'est proposé d'évaluer les trois échelles de mesure en lien avec la lecture que sont les attitudes envers la lecture en français langue maternelle, la motivation à lire en anglais langue seconde, l'anxiété à devoir lire en anglais, auprès des étudiants des universités québécoises. D'après lui, la lecture constitue une habileté complexe du fait qu'elle met en interaction plusieurs éléments : un lecteur possédant des connaissances, un texte dont la forme et le contenu exercent une influence sur la compréhension et un contexte qui appelle une forme donnée de lecture, d'une part. D'autre part, la lecture n'est pas qu'un « acte cognitif », des variables affectives telles les attitudes y jouent un rôle possible. Il a ainsi isolé trois variables affectives vis-à-vis de la lecture (aimer/détester la lecture, désir/volonté de lire, anxiété par rapport à la lecture) à partir desquels il a adressé un questionnaire par voie électronique à 134 étudiants. Par une analyse corrélative des résultats, il a conclu que les attitudes ne sont corrélées ni avec la concentration, ni avec la quantité, encore moins à l'habileté à lire. Par contre, la motivation et l'anxiété sont fortement corrélées avec ces compétences.

Dans une situation de bilinguisme intra-étatique, Vialettes (2012) dans une expérience, pose le problème d'interdépendance et de transfert entre le français et l'anglais. Son étude a porté sur les jeunes enfants de l'école d'immersion de Normandale, située aux Etats-Unis, dans le Minnesota, à la frontière avec le Canada. En effet, dans cette école, les élèves sont exposés de manière intensive dès la maternelle au français avant l'anglais. De cette singularité, naît cette étude dont l'objectif est de rendre compte des apprentissages en lecture effectués en parallèle, d'une part explicites en français langue étrangère et d'autre part implicites en anglais langue maternelle chez ces enfants. En d'autres termes, il s'agit de manière longitudinale de chercher à comprendre comment un enfant scolarisé dans un programme d'immersion précoce exclusivement en français apprend à lire et progresse en lecture dans les deux langues, français et anglais, afin d'établir le point commun entre les pôles linguistique, psychologique et pédagogique dans le processus enseignement/apprentissage de la lecture. Pour ce faire, l'auteur a soumis les enfants aux tests de lecture et a adressé un questionnaire aux enseignants et aux parents des élèves. Par une analyse quantitative et une discussion des résultats il apparaît que les enfants ont plus tendance à substituer, à omettre, à insérer ou à

inverser des phonèmes de la langue française par ceux de la langue anglaise qui est leur langue maternelle. Ce problème d'ordre macro-phonologique serait dû aux difficultés rencontrées par l'enfant lors de la combinaison des phonèmes.

Au demeurant, que la question de l'enseignement-apprentissage de la lecture soit abordée du point de vue de la politique générale des manuels scolaires (Kengni), de l'environnement et des pratiques pédagogiques (Guimfac), de l'évolution de la cybernétique (Bouillaud, Chanquoy et Gombert), de la personnalité de l'apprenant (Lafontaine) ou de l'interdépendance et du transfert entre les langues de culture (Violettes), les facteurs psychopédagogiques et cognitifs se présentent comme ceux intervenant plus dans l'acquisition et/ou la construction des compétences transversales en lecture.

### **2.2.6. Orientation de cette étude**

Ce travail ne concerne ni les manuels de lecture, ni la cybernétique, ni l'interdépendance entre les langues de culture de l'apprenant, encore moins les échelles de mesure de l'affectivité de Lafontaine (2010). Il se situe dans la logique de Guimfac (2007), et de Violettes (2012), puisqu'il aborde lui aussi les pratiques pédagogiques qui interviennent dans le processus enseignement-apprentissage de la lecture. Cependant, alors que Violettes s'intéresse aux aspects d'interdépendance et de transfert entre le français et l'anglais (c'est à dire d'une discipline à une autre.), cette étude aborde les aspects psychopédagogiques de l'apprenant et de l'enseignant. De même, tandis que Guimfac interroge les pratiques pédagogiques de l'enseignant, il est question ici d'évaluer les stratégies mises en place par l'enseignant pour l'enseignement-apprentissage de la lecture.

### **2.3. THEORIE EXPLICATIVE**

Ce travail s'intéresse à la construction des compétences transversales à partir de la lecture chez les élèves du primaire. A cet effet, Fayol et Gombert (1992) ont pensé que les modèles développementaux présentent deux caractéristiques importantes qu'il convient de souligner. Ces modèles sont issus des modèles de reconnaissance des mots chez le lecteur expert. L'accès au lexique chez l'adulte s'effectue selon deux voies différentes. Une procédure directe qui repose sur le traitement d'un code orthographique et une procédure indirecte qui permet d'accéder au mot par l'utilisation des règles de correspondance graphème-phonème. L'autre caractéristique de ces modèles est qu'ils envisagent l'apprentissage de la lecture comme une suite d'étape ou de stades dont l'ordre de succession est strict et identique pour tous les enfants. Dans cette perspective, le passage d'un stade au

stade suivant s'effectue sous l'effet de l'instruction et ne peut avoir lieu si les compétences propres au stade antérieur sont parfaitement maîtrisées. Ainsi chaque stade suppose un fonctionnement spécifique qui implique une homogénéité dans les conduites des enfants. Le traitement des mots est différent d'un stade à l'autre, les changements développementaux d'un point de vue qualitatif par des traitements différents selon les stades et d'un point de vue quantitatif par le fait que l'accès à une nouvelle procédure de traitement se traduit par la lecture d'un nombre de mot plus important. Armand (2002).

La lecture est une activité qui semble simple, pourtant très complexe ; car pour lire il ya plusieurs éléments qui entrent en jeu. C'est pour cela que Fayol et Gombert ont mis au point la théorie ci-dessus désignée, en 1992. D'après cette théorie, pour devenir bon lecteur, l'apprenant doit forcément intégrer les trois stratégies (ou phases) que sont la stratégie logographique, la stratégie alphabétique et la stratégie orthographique.

### **2.3.1 Les modèles développementaux de la lecture**

Les modèles développementaux de la lecture ont été élaborés à partir des travaux de Coltheart (1978), dont le but était de rendre compte des différentes étapes par lesquelles passe un lecteur expert dit modèle à double voie, dans la reconnaissance des mots écrits. Selon ces modèles, l'accès au lexique s'effectue selon deux voies : une procédure directe qui repose sur le traitement du code orthographique et une procédure indirecte qui permet d'accéder au mot par l'utilisation des règles de correspondance graphèmes-phonèmes. La deuxième caractéristique est qu'ils envisagent l'apprentissage de la lecture comme une suite d'étapes dont l'ordre de succession est strict et identique pour tous les apprenants. Dans cette perspective, le passage d'un stade au stade suivant s'effectue sous l'effet de l'instruction et ne peut avoir lieu si les compétences propres au stade antérieur sont parfaitement maîtrisées. Ainsi chaque stade suppose un fonctionnement spécifique qui implique une homogénéité dans les conduites des enfants. Le traitement des mots est différent d'un stade à l'autre. Armand (2002). Fayol et Gombert(1992) précise que trois phases ou stratégies conduisent à la mise en place des deux voies de lecture définies. A chacune de ces phases correspond une stratégie de reconnaissance des mots écrits. La stratégie qui consiste à utiliser les indices saillants, la stratégie alphabétique qui se traduit par un recours systématique à la médiation phonologique et enfin la stratégie orthographique, celle de l'expertise qui seront simultanément présentées dans les paragraphes ci-dessous.

### 2.3.2 La stratégie logographique

Elle consiste, pour le sujet, à utiliser divers types d'indices pour lire un mot. Ces indices peuvent être pris soit dans l'environnement dans lequel il vit, soit à l'intérieur de ses représentations. Ceci dit, pour reconnaître le mot, l'enfant en situation d'apprentissage de la lecture doit faire recours à la présence des traits visuels saillants notamment certaines lettres, en particulier la présence de la première dans un mot en terme de configuration. Cette phase se caractérise par la non prise en compte de l'ordre des lettres et des facteurs phonologiques. La phase logographique fait référence à une assimilation discriminative des lettres du mot, c'est-à-dire que dans un mot, l'enfant en situation d'apprentissage doit d'abord être capable d'identifier isolément les mots ou les lettres qu'il reconnaît, cela renvoie à ce que Frith (1990) appelle la reconnaissance de certains mots. Ou encore la reconnaissance des mots appris *par cœur* cette reconnaissance ne se fait que sur la base d'indices visuels saillants. Les enfants peuvent alors tenir compte de différents éléments visuels, en terme de longueur des mots (courts, moyens, longs) la position dans le mot de l'indice de la lettre connue (gauche, centre, droite).

Par ailleurs la spécificité de la stratégie logographique n'a de sens que par rapport à l'étape suivante. Au stade précédent l'apprenant ne tient pas compte de la correspondance graphologique. L'apprenant ayant bénéficié de la stratégie logographique plonge alors dans la comparaison. Il se pose des questions sur les similarités, c'est d'ailleurs cette comparaison qui donne sens à la signification logographique. A partir de cette étape l'apprenant intègre la différence d'avec la première étape. Il existe alors une filiation réelle entre le traitement orthographique et les traitements logographiques. Aussi de cette analyse l'on peut retenir que l'accès à la signification s'effectue à travers le système sémantique verbal dans le stade orthographique. Les mots sont appris précocement, sont traités et enregistrés sous forme d'images, par le biais d'un système sémantique pictural (Beauvois, 1982, Riddoch et Hunphreys, 1987). Toutefois, la phase logographique doit tenir compte de l'évaluation des modalités du traitement logographique.

Plusieurs études ont été menées, la première observation portait sur la lecture à haute voix des enfants âgés de 4,5 et 6 ans, ils vont apprendre avec la méthode strictement globale. Ces mêmes auteurs ont analysés des réponses des mots familiers, le temps de réaction vocal et le type d'erreurs. Ces expériences ont été répétées à maintes reprises dans l'année. C'est ainsi que les résultats de cette étude montrent qu'il y a une relation significative entre la familiarité

de l'item et le type de réponse. De ce constat nous pouvons dire avec l'auteur que les enfants ne peuvent lire que des mots déjà rencontrés et qu'ils ne disposent d'aucune procédure générale pour les mots nouveaux. En ce qui concerne le temps des réactions, les résultats ne sont pas significatifs et le traitement des mots ne s'effectue pas lettre après lettre ni de manière sérielle. Une autre expérience porte sur les distorsions de format dans la reconnaissance des mots présentés de façon horizontale (normale). Soit un total de 24 mots appartenant au vocabulaire étudié en classe et comportant entre trois et six lettres présentées au sujet sur différents forma à plusieurs reprises au cours de l'année scolaire. Les résultats montrent que 4 des 24 sujets sont relativement peu gênés par les distorsions de format, 12 voient leurs scores de reconnaissance baisser dans des proportions allant de 24 à 36 % et 8 dans les proportions de 18 à 83 %. Les gestaltistes n'ont qu'une prégnance limitée dans la phase logographique. Fayol et Gombert reprenant les analyses de Morton pensent que si dans la lecture logographique les mots sont traités par une sémantique picturale, leur reconnaissance, tout comme celles des objets, doit être indépendante de leur orientation. Seymour postule qu'il peut avoir continuité entre la phase logographique et la phase orthographique. Fayol et Gombert parlent de continuité dans les différentes stratégies d'enseignement de la lecture et la décrivent sous le terme de stratégie alphabétique.

### **2.3.3 La stratégie alphabétique**

Selon Fayol et Gombert (1992), le système d'écriture alphabétique sert de médiation dans l'apprentissage de la lecture. Cette médiation repose entre graphies et phonies. L'élève doit avoir recours à des règles qui mettent en relation des unités orthographiques plus larges. L'enfant doit maîtriser la connaissance de l'alphabet, laquelle va lui permettre de faire des associations des unités phoniques abstraites. C'est dans ce sens que Mars et al. (1981) parlent de décodage séquentiel, c'est-à-dire lettre à lettre, de gauche à droite. La phase logographique et orthographiques se problématise dans cette phase. Ici l'expérience porte sur la lecture orale de mots, il s'agit pour l'apprenant de lire à haute voix de façon régulière et fréquente. Pour lire, l'enfant doit observer des modalités de lecture sensible aux effets de régularités graphiques, plus l'on est jeune plus l'on va apprendre à identifier les lettres. L'échec dans la lecture peut s'expliquer par le fait que certains élèves ont une mauvaise connaissance de l'orthographe des mots.

Pour pallier à ces échecs, les procédures graphies phonies sont utilisées par les élèves en début d'apprentissage de la lecture ceci est valable même dans la lecture silencieuse. Ces



procédures sont presque indispensables pour l'apprenant car elles lui permettent d'identifier les mots nouveaux et de renforcer la connaissance des relations entre phonologie et orthographe. Ceci augmente l'efficacité des mécanismes d'auto-apprentissage.

Les recherches qui ont porté sur le rôle du son des lettres initiales des mots dans l'acquisition de la lecture ont permis de mettre en relief un autre phénomène intéressant : les lettres initiales servant de support à des opérations de segmentation des mots en unités infra-syllabiques supérieures au graphème (Baron, 1986). Les travaux sur la structure interne de la syllabe ont mis en relief l'existence d'une partition entre attaque et rime : l'attaque est constitué par la consonne ou le cluster consonantique initial, la rime est constitué du noyau vocalique de la syllabe et du coda terminal. Comme exemple : le monosyllabique *truc* a pour attaque le cluster /tr/ et pour rime /yk/ avec le noyau vocalique /Y/ et le coda /K/. Certains auteurs situent l'utilisation des analogies uniquement au stade final de l'acquisition de la lecture. La lecture par correspondance (CGP) doit donner lieu à des prononciations différentes. Les résultats montrent que les sujets les plus jeunes utilisent le CGP et les plus âgés les analogies. D'autres auteurs pensent que, les analogies peuvent être utilisées précocement dans la lecture. Cette utilisation peut se manifester plus tardivement quand le lexique orthographique des sujets est dans la phase terminale de sa constitution.

Pour ce qui est de la nature des unités infra syllabiques, ils sont d'ordre linguistique et psychologique. Les linguistes pensent que l'élève doit maîtriser la structure de la syllabe, ceci l'aide doublement parce que l'élève utilise la structure attaque- rime dans les jeux de langage spontané. Fayol et al reprenant Treiman ont effectué une recherche qui a pour objectif explicite d'évaluer la pertinence de la théorie sur la structure interne de la syllabe. Elle examine la facilité avec laquelle, l'enfant parvient à l'oral, au découpage syllabique en attaque rime. Les résultats de ces expériences affirment l'importance du rôle central de la structure attaque- rime. De même, dans une étude d'entraînement à la lecture, l'on observe des effets facilitateurs de la segmentation des mots. Deux grandes questions se posent par rapport à l'utilisation des unités de types « attaque-rime » dans l'acquisition de la lecture : A quel moment peut intervenir l'utilisation de ce type de modalité de traitement dans l'acquisition de la lecture, au début ou à la fin de la phase alphabétique ? La procédure d'assemblage (l'utilisation de la voie indirecte) est-elle lexicale, autrement dit, est-elle ou non influencée par les connaissances de l'écriture d'autres mots ?

Les analogies peuvent donc être précocement utilisées dans la lecture même par ceux qui ont un retard dans l'acquisition. Ceci n'admet pas qu'on réponde à la question de la contribution d'une voie lexicale dans l'élaboration du parser graphémique. L'on aura tendance à privilégier dans l'interprétation de ces expériences le rôle des rimes dans l'acquisition de la lecture. Cette utilisation des rimes peut prendre l'appui sur la connaissance du son des consonnes initiales des mots ainsi que sur les capacités d'analyse de la chaîne orale en unité de type attaque rime Bryant (1990). L'utilisation des analogies pourrait se manifester plus tardivement, quand le lexique orthographique des sujets est dans la phase terminale de sa constitution.

### **2.3.4 La stratégie orthographique**

La stratégie orthographique est la phase de l'expertise. C'est pour cela que, dans la logique de Fayol et Gombert (1992), Lefly et al. (1987) ont estimé que cette phase est celle qui se substituerait progressivement à la lecture par médiation phonologique. Ici les élèves qui maîtrisent déjà l'alphabet, le découpage des mots accèdent facilement à cette phase par des interactions entre lecture, connaissances linguistiques, et processus général d'abstraction de Morton (1992) La particularité de cette phase par rapport à la phase logographique est son caractère analytique, systématique des traitements et le respect de la séquentialité de l'écriture. Fayol et Gombert reprenant Morton. Les mots seraient analysés en unité orthographique sans recours systématique à la conversion phonologique. L'accès à la signification par l'apprenant s'effectue via le système sémantique verbal. Les mots sont analysés en unité orthographique sans se référer à la conversion phonologique. Frith et Morton pensent que l'unité orthographique de base est le morphème.

Le passage progressif de l'utilisation systématique du décodage phonologique permet de rendre compte des différences de résultats observés entre les enfants plus jeunes et plus âgés. Dans l'expérience de Seidenberg qui porte sur la lecture à voix haute, Les résultats ont montré qu'il y a un effet de la fréquence et absence d'effet de la régularité tant chez les moins jeunes que chez les plus jeunes. Une autre étude montre que les sujets les plus âgés c'est-à-dire de 9 à 10 ans portant sur les tâches de lecture silencieuse n'ont plus automatiquement besoin de faire recours à la médiation phonologique pour lire. Cette stratégie de lecture se caractérise par la constitution progressive d'un répertoire pour les graphèmes complexes, une utilisation des règles d'identification des graphèmes dépendants du contexte graphique du mot, une utilisation des analogies et un recours à la décomposition morphémique.

En revanche, il faut cependant reconnaître que les données de la littérature ne permettent aucunement de décrire exactement le contenu de cette phase, ni d'expliquer par quels mécanismes les élèves passent d'une lecture phonologique à une lecture orthographique. Ce que nous pouvons retenir de cette stratégie que Fayol et Gambert (1992) ont nommé l'étape de l'expertise est que l'on peut accéder à l'acquisition de la lecture et à sa mise en œuvre sans forcément passer par la médiation phonologique. Nous pouvons aussi retenir ici que le lecteur ne se limite pas à la reconnaissance du mot mais cherche à connaître le sens du mot. Les échecs de compréhension peuvent avoir pour cause une connaissance approximative du texte auto évaluation erronée de sa propre compréhension. Comprendre un texte en effet, c'est élaborer une signification de ce texte en fonction de ses connaissances et de ses objectifs. Mais au-delà des difficultés auxquelles la compréhension peut faire face, il est possible d'intervenir sur l'activité de compréhension pour en améliorer la performance. Il s'agit par exemple d'attirer l'attention du lecteur en rendant saillantes certaines informations. On peut également intervenir sur l'interprétation des informations, en mettant au préalable à la disposition du lecteur, un plan assez détaillé faisant ressortir les articulations du texte à étudier, une maîtrise insuffisante du contenu linguistique.

Au demeurant, il ressort que pour devenir un bon lecteur il est important de maîtriser un certain nombre de stratégies. Dans le cas de cette étude, Fayol et Gombert (1992) font allusion à trois grandes stratégies qui sont mises en jeu pour devenir un lecteur expert. Pour Fayol et Gombert lecture = Décodage \* Compréhension. Lecture pour eux est aussi Comme le traitement de l'information par l'apprenant en s'appuyant sur le répertoire dont dispose celui-ci. Comme stratégie nous avons la stratégie logographique qui consiste en la reconnaissance des mots familiers et qui ne dispose d'aucune procédure générale pour la lecture des mots nouveaux. Après cette phase nous avons la stratégie alphabétique dans laquelle les auteurs estiment qu'il faut nécessairement passer par la médiation phonologique pour devenir un bon lecteur. Enfin nous avons la stratégie orthographique, elle consiste en une analyse visuelle du mot conduisant à sa reconnaissance et traitement de l'information qui est véhiculée dans le texte sans obligatoirement passer par la médiation phonologique. Pour Fayol et Gombert (1992), pour devenir un bon lecteur l'apprenti lecteur a besoin de combiner les trois stratégies que ces auteurs présentent

#### **2.4. Formulation et précision de la question de recherche**

Au terme de l'analyse théorique, il ressort que, les paramètres des modèles développementaux de la lecture que sont les stratégies logographiques, les

stratégies alphabétiques et les stratégies orthographiques doivent déterminer la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires publiques. Or, pendant la pratique des classes au cours du processus d'enseignement/apprentissage, les enseignants ne sont pas suffisamment stricts dans la prise en compte de ces stratégies. Ce qui n'aide pas l'élève à mieux construire ses compétences transversales à partir de la lecture.

**QR :** La prise en compte des stratégies d'enseignement de la lecture détermine-t-elle la construction des compétences transversales chez les élèves de l'école primaire ?

## **2.4.1. Hypothèses de l'étude**

### **2.4.1.1. Hypothèse générale**

L'hypothèse générale de l'étude est la réponse à la question de recherche formulée ci-dessus.

Cette hypothèse combine deux faits d'éducation : Les stratégies d'enseignement de la lecture (VI) et la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires (VD). Ces faits (variables) ont besoin d'être clarifiés en termes de référents empiriques. Ces référents sont entre autres les dimensions de la variable, les modalités, les indicateurs et les indices permettant de rendre compte de ces dimensions. Les détails ci-après présentent l'opérationnalisation de ces variables.

### **2.4.1.2 Définition des variables**

La définition des variables consiste en l'opérationnalisation de celle-ci

### **2.4.1.3. Variables de l'hypothèse générale**

Elle est constituée de deux variables : une variable indépendante (VI) et une variable dépendante.

#### **Variable Dépendante (VD)**

C'est la variable qui contient le problème posé par l'étude. Elle est, selon Tsala Tsala (2006, p.214), « (...) la variable qui est mesurée (observée) par le chercheur ». La variable indépendante est la réponse mesurée par le chercheur et dépend d'autres variables qui la précèdent. Dans cette étude, la variable dépendante est « construction des compétences transversales des élèves de l'école primaire ».

## **Variable Indépendante (VI)**

Cette variable est d'après, Tsala Tsala (2006, p.215), « (...) la variable qui est manipulée ou sélectionnée par le chercheur ». Elle est donc la cause présumée d'un effet dans un phénomène de recherche. Dans cette étude la variable indépendante est : « stratégies d'enseignement de la lecture ».

L'opérationnalisation de cette variable a donné naissance à trois (03) modalités que sont : la stratégie logographique, la stratégie alphabétique, la stratégie orthographique.

L'opérationnalisation de chaque modalité a respectivement donné naissance à trois indicateurs pour la première modalité quatre indicateurs pour la deuxième modalité et trois indicateurs pour la troisième modalité

Ainsi L'opérationnalisation est la suivante :

### **Variable indépendante**

**Modalité 1** : La stratégie logographique

**Indicateur 1** : Indices saillants

**Indices** : l'image, titre du texte, nom de l'auteur, type de texte,

**Indicateur 2** : prise en compte d'une assimilation discriminative

**Indices** : nombre de lettre que compte un mot, nombre de mot que compte une phrase, nombre de phrases que compte un paragraphe, nombre de paragraphes que compte un texte

**Indicateur 3** : L'utilisation d'un système sémantique pictural

**Indices** : identifier les personnages du texte, d'identifier le milieu, (lieu où se déroule l'action), identifier l'activité et le type d'activité.

**Modalité 2** : La stratégie alphabétique

**Indicateur 1** : L'automatisation

**Indices** : évaluation des apprentissages (test de l'enseignant), remédiation, révision,

**Indicateur 2** : utilisation des analogies

**Indices** : lettres, les syllabes, l'orthographe du mot ou écriture du mot.

**Indicateur 3** : La conversion des graphèmes en phonèmes

**Indices** : découpage des mots, décomposition des mots, radical des mots, préfixes des mots, suffixes des mots.

**Indicateur 4:** La maîtrise de l'alphabet:

Indices : les six (06) voyelles et vingt (20) consonnes.

**Modalité 3 :** la stratégie orthographique

**Indicateur 1 :**La prise en compte du caractère analytique

**Indices :** début de l'histoire, mouvements de l'histoire, dénouement ou fin de l'histoire.

**Indicateur 2 :** accès à la signification par l'apprenant ;

**Indices** compte-rendu de ses autres lectures, expliquer à ses camarades, compréhension de l'élève par lui-même, compréhension par les pairs ;

**Indicateur 3 :** utilisation des interactions lecture et connaissances linguistiques

**Indices :** liens avec le vocabulaire, lien avec la grammaire, lien avec le sujet, lien avec le verbe, lien avec le complément, lien avec le temps du verbe, lien avec le type de texte.

#### **2.4.1.4. Les indicateurs de la variable dépendante**

Les indicateurs qui traduisent la construction des compétences transversales des élèves de l'école primaire, sont respectivement :

**Modalités 1 :** Compétences d'ordre intellectuel

**Indicateur 1 :** Exploiter l'information

**Indices :** S'approprier l'information, reconnaître diverses sources de l'information, tirer profit.

**Indicateur 2 :** Résoudre les problèmes

**Indices :** analyser les éléments de la situation, imaginer les pistes de solution, mettre à l'essai des pistes de solution, adopter un fonctionnement souple, évaluer sa démarche.

**Indicateur 3 :** Exercer son jugement critique

**Indices :** construire son opinion, exprimer son jugement et relativiser son jugement.

**Indicateur 4 :** Mettre en œuvre sa pensée créatrice

**Indices :** s'imprégner des éléments d'une situation, imaginer des façons de faire, s'engager dans une réalisation, adopter un fonctionnement souple

**Modalités 2 :** Les compétences d'ordre méthodologiques

**Indicateur 1 :** Se donner des méthodes de travail efficaces

**Indices :** analyser la tâche à accomplir, s'engager dans la démarche, accomplir la tâche, analyser sa démarche.

**Indicateur 2 :** Exploiter les TIC

**Indices** s'approprier les technologies de l'information et de la communication, utiliser pour effectuer une tâche, évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie.

**Modalités3** :Les compétences d'ordre personnel et social

**Indicateur 1** Structurer son identité

**Indices** : s'ouvrir aux stimulations environnementales pour prendre conscience de sa place parmi les pairs et mettre à profit ses ressources personnelles.

**-Indicateur 2** : Coopérer

**Indices** : interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes, contribuer au travail collectif, tirer profit du travail en coopération.

**Modalités 4** : Les compétences de l'ordre de la communication

**Indicateur 3** : Communiquer de façon appropriée

**Indices** : établir l'intention de la communication, choisir le mode de communication qui lui convient et enfin réaliser la communication.

### **Variables de l'hypothèse générale**

Variable indépendante (VI) : Les stratégies d'enseignement de la lecture.

Variable dépendante (VD) : construction des compétences transversales chez les élèves de l'école primaire.

**H.G** : La prise en compte des stratégies d'enseignement-apprentissage de la lecture détermine la construction des compétences transversales chez les élèves.».

L'opérationnalisation de la variable indépendante de cette hypothèse a donné naissance à trois (03) hypothèses de recherche qui sont :

**HR<sub>1</sub>** :La prise en compte de la stratégie logographique, détermine la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires publiques ;

**HR<sub>2</sub>** : La prise en compte de la stratégie alphabétique, détermine la construction des compétences transversaleschez les élèves des écoles primaires publiques. .

**HR<sub>3</sub>** : La prise en compte de la stratégie orthographique détermine la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires publiques.

**Tableau 1 : Présentation synoptique du sujet**

Hypothèse générale	Hypothèses de recherche	Variables indépendantes	modalités	Indicateurs	indices
La prise en compte des stratégies d'enseignement-apprentissage de la lecture déterminent la construction des compétences transversales chez les élèves du primaire.	<u>HR 1</u> : La prise en compte de la stratégie logographique détermine la construction des compétences transversales chez les élèves du primaire	<u>VI</u> : stratégies d'enseignement/apprentissage de la lecture	<u>VII</u> : stratégies logographique	1-Indices saillants	-l'image, - titre du texte, -nom de l'auteur, -type de texte
				2 : prise en compte d'une assimilation discriminative	- nombre de lettre que compte un mot, - nombre de mot que compte une phrase, - nombre de phrases que compte un paragraphe, - nombre de paragraphes que compte un texte
				3 : utilisation d'un système sémantique pictural	-identification des personnages -identification du milieu, -identification de l'activité, -identification du type d'activité mené
		<u>VD</u> : construction des compétences transversales	<u>VD1</u> : compétence d'ordre intellectuelle	1-exploiter l'information	-s'approprier l'information, -reconnaître les diverses sources de l'information - tirer profit de l'information.



				2 -Résoudre les problèmes	-analyser les éléments de la situation, -imaginer les pistes de solution, -les mettre à l'essai tout -évaluer sa démarche.
				3- exercer son jugement critique,	-construire son opinion, -exprimer son jugement -relativiser son jugement
				4- Mettre en œuvre sa pensée créatrice	- s'imprégner des éléments d'une situation, -imaginer des façons de faire, -pouvoir s'engager dans une réalisation, -adopter un fonctionnement souple
			Compétence d'ordre méthodologique	1 : Se donner des méthodes de travail efficaces	- analyser la tâche à accomplir, -s'engager dans la démarche, -accomplir la tâche, -analyser sa démarche.
				2 : Exploiter les TIC	-s'approprier les technologies de l'information et de la communication, -utiliser les TIC pour effectuer une tâche, - évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie.

			Compétences d'ordre personnel et social	1 : Structurer son identité	-s'ouvrir aux stimulations environnementales -prendre conscience de sa place parmi les pairs -mettre à profit ses ressources personnelles
				2 : coopérer	-interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes -contribuer au travail collectif tirer profit du travail en coopération
			Compétences de l'ordre de la communication	1 : Communiquer de façon appropriée	-établir l'intention de la communication -choisir le mode de communication qui convient -réaliser la communication.
	<u>HR2</u> : La prise en compte de la stratégie alphabétique détermine la construction des compétences transversales chez les élèves du primaire		<u>VI 2</u> : stratégie alphabétique	1 : automatisation	évaluation des apprentissages (test de l'enseignant) -remédiation -révision
2 : utilisation des analogies				-lettres, les - syllabes -l'orthographe du mot ou écriture du mot.	
3 : La conversion des graphèmes en phonèmes				-découpage des mots -décomposition des mots -radical des mots -préfixes des mots -suffixes des mots	

				4 : La maîtrise de l'alphabet	-les six (06) voyelles -vingt (20) consonnes.
			compétence d'ordre intellectuelle	1-exploiter l'information	-s'approprier l'information -reconnaître les diverses sources de l'information - tirer profit de l'information.
				2 -Résoudre les problèmes	-analyser les éléments de la situation -imaginer les pistes de solution -les mettre à l'essai tout -évaluer sa démarche.
				3- exercer son jugement critique,	-construire son opinion -exprimer son jugement -relativiser son jugement
				4- Mettre en œuvre sa pensée créatrice	- s'imprégner des éléments d'une situation, -imaginer des façons de faire, -pouvoir s'engager dans une réalisation, -adopter un fonctionnement souple
			Compétence d'ordre méthodologique	1 : Se donner des méthodes de travail efficaces	- analyser la tâche à accomplir, -s'engager dans la démarche, -accomplir la tâche, -analyser sa démarche.

	<p><u>HR3</u> : La prise en compte de la stratégie orthographique détermine la construction des compétences transversales chez les élèves du primaire</p>			2 : Exploiter les TIC	-s'approprier les technologies de l'information et de la communication, -utiliser les TIC pour effectuer une tâche, - évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie.
			Compétences d'ordre personnel et social	1 : Structurer son identité	-s'ouvrir aux stimulations environnementales -prendre conscience de sa place parmi les pairs, -mettre à profit ses ressources personnelles.
				2 : coopérer	-interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes, -contribuer au travail collectif tirer profit du travail en coopération.
			Compétences de l'ordre de la communication	1 : Communiquer de façon appropriée.	-établir l'intention de la communication, -choisir le mode de communication qui convient -réaliser la communication.
			VI 3 : la stratégie orthographique	1 :La prise en compte du caractère analytique	-début de l'histoire, -mouvements de l'histoire, -dénouement ou fin de l'histoire.

				<p><b>2 :</b> accès à la signification par l'apprenant ;</p>	<p>compte-rendu de ses autres lectures, expliquer à ses camarades, compréhension de l'élève par lui-même, compréhension par les pairs ;</p>
				<p><b>3 :</b> utilisation des interactions lecture et connaissances linguistiques</p>	<p>liens avec le vocabulaire, -lien avec la grammaire, -lien avec le sujet, -lien avec le verbe, -lien avec le complément, -lien avec le temps du verbe, -lien avec le type de texte.</p>
			compétence d'ordre intellectuelle	<p>1-exploiter l'information</p>	<p>-s'approprier l'information, -reconnaître les diverses sources de l'information - tirer profit de l'information.</p>
				<p>2 -Résoudre les problèmes</p>	<p>-analyser les éléments de la situation, -imaginer les pistes de solution, -les mettre à l'essai tout -évaluer sa démarche.</p>
				<p>3- exercer son jugement critique,</p>	<p>-construire son opinion, -exprimer son jugement -relativiser son jugement</p>
				<p>4- Mettre en œuvre sa pensée créatrice</p>	<p>- s'imprégner des éléments d'une situation, -imaginer des façons de faire, -pouvoir s'engager dans une réalisation, -adopter un fonctionnement souple</p>

			Compétence d'ordre méthodologique	1 : Se donner des méthodes de travail efficaces	- analyser la tâche à accomplir, -s'engager dans la démarche, -accomplir la tâche,
				2 : Exploiter les TIC	-s'approprier les technologies de l'information et de la communication, -utiliser les TIC pour effectuer une tâche,- évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie.
			Compétences d'ordre personnel et social	1 : Structurer son identité	s'ouvrir aux stimulations environnementales -prendre conscience de sa place parmi les pairs, -mettre à profit ses ressources personnelles.
				2 : coopérer	interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes, -contribuer au travail collectif tirer profit du travail en coopération.
			Compétences de l'ordre de la communication	1 : Communiquer de façon appropriée.	-établir l'intention de la communication, -choisir le mode de communication qui convient

A la suite de ce cadre de lecture théorique du problème d'étude, l'élaboration d'un cadre méthodologique va permettre la collecte des données du terrain



**DEUXIEME PARTIE :**  
**CADRE METHODOLOGIQUE**

## **CHAPITRE 3 :**

### **METHODOLOGIE DE RECHERCHE**

La méthodologie nous aide à orienter notre recherche, à guider la démarche scientifique qui nous permet de vérifier pertinemment nos hypothèses de recherche. Elle est la partie du travail de recherche où le chercheur explique les méthodes, les techniques et les stratégies qui lui ont permis de collecter les informations sur le terrain. La méthodologie est l'ensemble de méthodes et techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et guide la démarche scientifique. Il est question dans le présent chapitre de définir le type de recherche, la population de l'étude, la méthode d'échantillonnage, les instruments de recueil des données et le traitement de celle-ci.

#### **3.1. TYPE DE RECHERCHE**

Cette étude est de type explicatif avec une démarche expérimentale, puisqu'il est question de vérifier les conditions d'intervention de la variable indépendante. Car, d'après Mace et Pretry (1990), le chercheur ne maîtrise pas la variable dépendante, il ne se contente que d'observer ses réactions aux stimuli provoqués par la variable indépendante. C'est-à-dire que le chercheur ne manipule pas toutes les variables en cause, mais cherche à reproduire le plus fidèlement possible la logique de base de la stratégie expérimentale qui repose sur un plan d'expérience. Dans cette optique, il désigne l'ensemble des procédures prescrivant dans une situation déterminée, le nombre de recueil et d'exploitation des données, de façon que l'épreuve de l'hypothèse soit satisfaite.

Cela dit, la recherche évalue les différents groupes d'âge en testant chaque sujet une seule et unique fois. Elle permet l'expérimentation d'une relation de cause à effet entre deux faits d'éducation, en testant le niveau de construction des compétences transversales de deux groupes d'élèves au cours élémentaire deuxième année à l'école primaire, selon que les stratégies d'enseignement de la lecture sont pris en compte. Nous sommes ici dans la méthode quasi expérimentale qui est une méthode explicative, dont le principe de base est la maîtrise systématique de tous les facteurs pouvant influencer le phénomène étudié, et qui consiste à comparer les individus dont les caractéristiques ne peuvent pas être modifiées.



Selon Mvessomba (2008, P. 25) La méthode expérimentale est la méthode par excellence de l'administration de la preuve. S'attelant sur le principe de la causalité linéaire, la méthode expérimentale rend possible le contrôle de toutes les sources de variation qu'elles tiennent au sujet de l'expérimentation ou à la situation expérimentale. Puisqu'il s'agit de comparer deux groupes d'élèves de même niveau d'étude, nous pouvons tout de suite déduire qu'il s'agit d'une recherche comparative. Elle se déroule dans les conditions ainsi qu'il suit :

-Les situations choisies pour la comparaison doivent présenter un certain degré d'analogie (culture, environnement, physiologie...) Dans le cadre de cette étude, les éléments de notre échantillon sont dans la tranche d'âge 7 ans à 11 ans qui correspond selon la théorie piagétienne, à l'âge des opérations concrètes. Ce qui montre qu'ils ont à peu près malgré leurs différences de quotient intellectuel qui n'est pas mesuré, les mêmes caractéristiques et bien dans la région du centre et en plein dans la communauté urbaine, ils partagent exactement la même cours de récréation. Le point de ravitaillement d'eau est le même. Leurs écoles sont situées derrière la grande pharmacie de Nkolndongo dans l'arrondissement de Yaoundé (IV) ;

-Les situations doivent être présentées de façon concomitante (unité de temps, unité d'action, unité de lieu). Alors, dans le cadre de notre travail, les sujets de notre échantillon sont respectivement des groupes VB et groupe IA Des écoles primaires du grand complexe de Nkolndongo qui sont situées dans la même enceinte. Les tests constituant le problème de construction des compétences transversales sont conçus selon les mêmes règles méthodologiques et au même moment, aux groupes : expérimental et contrôle qui forment l'ensemble des éléments de notre échantillon ;

-Les situations doivent présenter les éléments de différences (performances moyennes, poids...). Dans le cadre de cette étude, nous avons comparés les moyennes générales des élèves de deux groupes scolaires, et les valeurs centrales ainsi calculées sont des éléments de différence.

### **3.2- SITE DE L'ETUDE**

Il est question dans cette partie de travail de décrire où notre expérimentation s'est déroulée. Il s'agit de l'école publique de Nkolndongo de l'inspection d'Arrondissement de l'éducation de base de Yaoundé IV, délégation départementale de l'éducation de base du Mfoundi, région du centre. Cette étude s'est déroulée dans l'Arrondissement de Yaoundé IV, l'un des Arrondissements du Cameroun qui abritent l'un des grands complexes scolaires du pays. Il

s'agit plus précisément du complexe scolaire de Nkolndongo. Dans les lignes qui suivent, il sera respectivement question de justifier le choix de ce site et de le présenter.

### **3.2.1- Justification du choix du site**

Le présent travail s'intéresse au problème de lecture. Deux principales raisons ont orienté le choix du complexe scolaire de Nkolndongo comme champ d'expérimentation. Le premier est que le Complexe scolaire de Nkolndongo est une école pilote entièrement construite et équipée par les fonds propres du pays. En effet, c'est en 1950 qu'elle a été créée et ouverte. Elle n'était constituée alors que de deux (02) groupes. Le premier éclatement a lieu en 1990 et elle passe de deux (02) à cinq (05) groupes. C'est au second éclatement en début d'année scolaire 2005-2006 qu'elle passe à dix (10) groupes, dont quatre (04) écoles d'Application. Elle est alors érigée en école pilote. La seconde relève de ses atouts infrastructurels. En effet, le complexe scolaire de Nkolndongo est construit sur une superficie d'environ sept mille mètres carrés (7 000 m<sup>2</sup>). Il est constitué de cinq (05) grands blocs (chacun abritant deux groupes), une salle polyvalente, un petit bloc pour les toilettes extérieures, une case pour le gardien, une grande cour dont le centre est occupé par un mât et une aire de jeu ; le tout sécurisé par une clôture. Ainsi, le complexe scolaire de Nkolndongo se présente comme l'une des plus grandes écoles d'Afrique centrale, voire du continent avec un rendement scolaire toujours très positif donc les pourcentages varient entre 95% et 100%.

### **3.2.2.- Présentation du site de l'étude**

Le complexe scolaire de Nkolndongo est situé dans le quartier dont il porte le nom, entre le commissariat et la pharmacie de Nkolndongo. La présentation dont il est question ici ne concerne que les quatre groupes (04) dans lesquels la recherche a été effectuée, à savoir : les groupes IA, IB, VA et VB.

#### **3.2.2.1- Le groupe IA**

Il est une école Publique d'Application (EPA) depuis février 2013. Ce groupe est composé de six (06) salles de classe, deux bureaux et deux toilettes fonctionnelles. Ces locaux sont occupés par cinq cent vingt-cinq élèves et sept (07) enseignants (un homme et cinq femmes) dont la Directrice actuelle, Madame OyonoLilie, en poste depuis l'année scolaire 2006/2007.

#### **3.2.2.2- Le groupe IB**

Ce groupe est aussi une École Publique d'Application (EPA) depuis février 2013. Il est composé de six (06) salles de classe, deux (02) bureaux et deux (02) toilettes. Le groupe IB

est animé par quatre cent vingt (420) élèves et huit (08) enseignantes. La directrice en poste depuis l'année scolaire 2012-2013 s'appelle Madame Ze Lucie épouse Milang Obara. Il faut noter que ces deux groupes sont logés dans le même bloc, le deuxième par la droite en entrant.

### **3.2.2.3- Le groupe VA**

Ce groupe est une Ecole Publique (EP) dirigée par Madame Ateba Marthe. Il a cinq (05) salles de classe, deux bureaux et deux toilettes. Cette EP est animée par six (06) enseignants (dont un homme) et trois cent trente trois (333) élèves.

### **3.2.2.4- Le groupe VB**

Il est aussi une Ecole Publique (EP), mais à cycle incomplet ; car n'a pas le niveau I (SIL et CP). C'est pour cette raison qu'il n'a que quatre (04) salles de classe. Deux cent soixante sept (267) élèves et neuf (09) enseignants, dont quatre (04) hommes et cinq (05) femmes, qui forment la ressource humaine, sont encadrés par la Directrice, Madame Tsala Marie Claire, en poste depuis le début de l'année scolaire en cours. Il est à noter que ces deux derniers groupes occupent le premier bloc, par la droite en entrant

## **3.3. POPULATION, TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON DE L'ETUDE**

La population est considérée comme un univers auquel l'échantillon de l'étude est constitué, ainsi, d'après Amin (2000, p.14) : Une population est une collection complète (ou l'univers) de tous les éléments (Unités) dont nous nous sommes intéressés par une investigation particulière. Cependant, Tsala Tsala (2006, p. 204) la définit comme : un rassemblement de tous les cas qui répondent à un ensemble déterminé de caractères spécifiques.

Il en découle de ces définitions que la population d'étude constitue l'ensemble de sujets ayant des caractéristiques de l'étude, sur lesquelles porte l'investigation du chercheur. Il s'agit dans le cas de cette étude, des élèves du niveau II cours 1 du département du Mfoundi dans le centre, inscrits dans l'école primaire publique situé dans le grand complexe de Nkolndongo et donc les enseignants titulaires ont une ancienneté de 15 ans. Ce sont là les critères de cette population.

### 3.3.1 Population cible

Selon Tsala Tsala (2007, p.204), elle est : la population constituée de l'ensemble des individus auquel le chercheur veut appliquer les résultats qu'il obtiendra. Dans le cadre de cette étude, la population cible est l'ensemble des élèves de Yaoundé 4 inscrits dans les cours élémentaires deuxième année de l'école primaire publique de Nkolndongo et donc les enseignants titulaires dans ces classes ont une ancienneté d'au moins dix ans. Car, c'est dans cet arrondissement que nous avons effectué en grande partie notre recherche documentaire qui a permis de construire notre problème de recherche.

### 3.3.2 Population accessible

Pour TsalaTsala (2007, P.204), c'est la partie de la population cible disponible au chercheur. La population accessible est donc la partie représentative de la population cible à laquelle le chercheur peut facilement accéder. Dans le cas précis de cette étude notre population accessible concerne l'ensemble des élèves du pallier 2 du niveau II des écoles primaires publiques et donc les enseignants titulaires ont une ancienneté d'au moins 10ans. Dans ce cas nous nous sommes retrouvés avec 4groupes contenu dans l'enceinte du grand complexe de Nkolndongo.

**Tableau 2: répartition de la population accessible**

Groupes	Effectifs		Total
	Garçons	Filles	
Groupe IA	26	30	56
GroupeIB	28	29	57
Groupe VA	24	36	60
Groupe VB	24	28	52
Total	102	117	225

### 3.4-TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

Selon Amin (2005, p. 266) : dans la recherche, l'échantillon devrait être une représentation de la population. Ce qui signifie qu'autant que possible, la plupart des caractéristiques de la population devraient être représentées dans l'échantillon choisi. On comprend que l'échantillon est une fraction représentative de la population accessible. Les résultats provenant de cette étude permettent de tirer les conclusions applicables à la population de

l'étude. Pour être valable, l'échantillon doit réellement être représentatif. La procédure de son obtention s'effectue par l'échantillonnage qui est le moyen de choisir une population à partir de laquelle les généralisations seront faites sur la population mère. Pour Amin (2005, p.236) : L'échantillonnage est le processus de choix des éléments à partir d'une population de telle manière que, les éléments de l'échantillon choisis représentent celle-ci. Il s'agit de choisir dans la population accessible les éléments présentant les caractéristiques de l'étude que nous menons. Ainsi pour constituer notre échantillon, nous nous sommes basés sur un certain nombre de critères à savoir :

-être élève au CEII et inscrit dans une école primaire publique située dans l'enceinte du complexe de Nkolndongo

-être inscrit dans les écoles primaires publiques de la population accessible

-Satisfaire aux exigences de la méthode quasi- expérimentale.

-être élève dans la classe d'un enseignant dont l'ancienneté est au moins de cinq ans.

nous avons tiré au hasard un échantillon aléatoire simple des groupes d'élèves des quatre écoles qui a permis d'assurer la validité du complexe de Nkolndongo à soumettre simultanément à l'expérimentation ; ce qui a permis la validité externe. Deux groupes d'enfants à peu près équivalents ont été choisis. La notion d'équivalence de ces deux groupes Tsafak (1980) a permis d'opérer un contrôle efficace sur les variables intermédiaires qui pourraient brouiller les résultats de l'étude . Ceci signifie qu'avant le début de l'expérience, les deux groupes d'enfants avaient à peu près le même âge ; le même niveau de compétence ; les mêmes conditions matérielles, des enseignants comparables quant à leur aptitude pédagogiques, le même environnement. Bref les enfants étaient semblables sur toutes les caractéristiques pouvant avoir un effet sur leurs acquisitions. Le véritable souci dans le cas de cette étude est d'avoir des groupes homogènes. Tous ces éléments visent « à assurer une validité interne à l'expérience » (Tsafak 1980 ; p. 4)

Le groupe qui reçoit le traitement est appelé le groupe expérimental celui qui reçoit le traitement normal est appelé groupe contrôle ou groupe témoin. Après l'application des trois stratégies, on a mesuré les aptitudes. Pour obtenir l'échantillon, nous avons choisi parmi les groupes de la population accessible, un groupe expérimental et un groupe témoin. Nous avons mis dans l'urne quatre bouts de papier correspondant aux quatre groupes sur lesquels étaient inscrit le nom du groupe témoin ou expérimental. Nous avons effectué un tirage sans remise

par un élève de la classe au cours duquel deux groupes ont été retenus parmi lesquels : la classe du CEII du groupe VB (qui est la classe expérimentale), la classe du CEII du groupe IA (qui est la classe témoin). C'est ainsi que nous avons appliqué le taux de sondage, à partir de la taille de l'échantillon fixée à 26 sujets, comme suit :

$$Ts = \frac{n \times 100}{N}$$

Où Ts désigne le taux de sondage  
 n= L'échantillon choisi d'avance (26 sujets)  
 N= La population de chaque classe (52 et 56)

$$AN : Ts = \frac{26 \times 100}{52} = 50$$

$$Ts = \frac{26 \times 100}{56} = 46,42$$

$$nC = \frac{NTs}{100}$$

$$AN : nCe = \frac{52 \times 50}{100} = 26$$

Où nCe = Effectif de la classe expérimentale  
 nCt = Effectif de la classe témoin

$$AN : nCt = \frac{46,42 \times 56}{100} = 26$$

$nCe = 26$
------------

$nCt = 26$
------------

**Tableau 3 : Echantillon des classes témoin et expérimentale**

	Echantillon	Population
Classes	Effectifs (n)	Effectifs (N)
Expérimentale (nCe)	26	52
Témoin (nCt)	26	56
Total	52	108

On peut relever que les deux groupes ont le même nombre de sujets appartenant à un même cours, le cours élémentaire deuxième année (CEII)

### **3.5- TECHNIQUE ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES**

Rappelons d'abord que cette étude est une recherche quasi- expérimentale, et que le premier paragraphe portera sur la technique de collecte des informations, le second sur les instruments dont l'on s'est servi.

#### **3.5.1- Technique de collecte des données**

Si l'on s'accorde avec Fonkeng et Chaffi (2012) que les données sont les informations ou les faits, généralement sous la forme de nombres à partir desquels des déductions peuvent être faites, leur collecte est une étape importante dans la recherche qui a pour objectif de résoudre un problème de manière scientifique. Ce d'autant plus que c'est ce matériel qui sert de base à la discussion et à l'inférence. Aussi, cette étape de la recherche demande la préparation afin d'élaborer le plan d'une méthodologie capable de donner les informations/données nécessaires pour la résolution du problème isolé. En sciences sociales, l'on utilise plusieurs méthodes/techniques pour la collecte des données, tout dépendant de la nature et du but de l'étude. Les données de cette étude étant de type primaire, la technique quasi- expérimentale a été retenue.

#### **3.5.2-Instruments de collecte des données**

Les données à exploiter sont les éléments fondamentaux qui ont servi de base à la réalisation de cette étude. Elles découlent directement des indicateurs retenus mais leur recueil nécessite toujours de l'ingéniosité. Celui-ci s'est fait par l'intermédiaire d'un instrument qui a permis aux participants de fournir des informations valides. Les données collectées étant quantitatives, l'on a adopté la méthode quasi- expérimentale. Celle-ci consiste à utiliser le même instrument à différents moments pour voir les différents changements que peuvent connaître la variable indépendante. Pour cette étude, l'instrument retenu est le test cognitif ou tout simplement le test de connaissance scolaire.

##### **3.5.2.1. Définition du test**

D'origine anglaise, le mot : test (examen, épreuve) était utilisé en français pour désigner le pot de terre servant à vérifier l'or alchimie. Tsala Tsala (2006, P.114) parle de test psychologique et le définit comme « une situation expérimentale standardisée servant de stimuler un comportement. Ce comportement est évalué par une comparaison statistique avec

celui d'autres individus placés dans la même situation permettant ainsi de classer le sujet examiné, soit quantitativement, soit typologiquement ». Il donne des informations et quantifie certains aspects du fonctionnement (sur l'intelligence, les aptitudes...) en comparant le comportement d'un individu à d'autres placés dans la même situation. Il permet effectivement de mesurer le degré d'acquisition des compétences virtuelles d'un individu à ceux d'un échantillon de référence.

### **3.5. 2.1.1 Le test : les épreuves de connaissances scolaires**

#### **3.5.2.1.2 Présentation et description**

Le test que nous avons choisi pour cette étude est un ensemble d'épreuves de connaissances scolaires. Ce sont, d'après Reuchlin (1973,p.208) « des épreuves destinées à contrôler la construction des compétences transversales à partir de la lecture sur les autres matières du programme d'enseignement suivi par l'enfant». Les questions posées ici sont tirées des programmes officiels de l'enseignement primaire du niveau II (CEI et CEII). Si tous les enseignants parvenaient à respecter la démarche pédagogique préconisée par les textes, il ne serait nul besoin d'étalonner empiriquement les épreuves ainsi construites. On pourrait se contenter de vérifier que l'enfant qui termine un niveau a bien acquis ce qui doit y être .Or selon nos observations (Cf. Annexe), dans l'état actuel de l'enseignement, il ya loin de ce que l'enfant moyen du niveau II devait avoir appris selon les programmes officiels, à ce qu'il a effectivement appris. C'est pourquoi l'on a procédé à l'étalonnage du test. Les épreuves conçues pour permettre l'observation continue concernaient essentiellement le français, en particulier la lecture. La passation s'est déroulée dans certaines écoles publiques primaires du complexe de Nkolndongo dans l'arrondissement de Yaoundé IV. Elle a concerné les élèves de la classe de CEII. Elle nous permettait non seulement d'évaluer le niveau global des connaissances, mais aussi d'analyser les principales difficultés des élèves, notamment dans l'identification des mots, la combinatoire des mots, la compréhension des mots lus et l'établissement des inférences. De fait, cette démarche a consisté à définir les domaines de

Constitution des épreuves.

Le contenu auquel l'enfant qui se situe dans la tranche d'âge 8 - 11 ans aura à faire, les conditions de réalisation de l'expérience, les règles d'échantillonnage des domaines, la grandeur du domaine en fonction de l'objectif de la recherche. Pour nos épreuves normatives, l'on s'est efforcé d'établir dans quelle mesure chaque question aidera à classer les groupes entre eux. Ainsi, on a rejeté les questions auxquelles la grande partie des élèves ont été



incapables de répondre. Le véritable souci ici est de poser des questions qui permettent de distinguer les élèves ayant mieux construits des compétences transversales, de ceux qui tâtonnent encore ou qui éprouvent toujours des difficultés. Voici les résultats obtenus à l'étalonnage.

**Tableau 4 : Moyenne des résultats obtenus de l'étalonnage**

<b>Stratégies d'enseignement/apprentissage</b>	<b>Moyennes</b>
Stratégie logographique	8.50
Stratégie alphabétique	13,21
Stratégie orthographique	12,17
<b>Moyenne</b>	<b>11.29</b>

Au regard de cette distribution et surtout de la moyenne des moyennes (11,29), on relève que le niveau global des élèves est moyen. Par ailleurs, il s'observe que ces résultats sont légèrement supérieurs à ceux des classes témoin et expérimentale. Toutefois, les moyennes dans les classes expérimentales et témoins sont identiques (Cf.Chapitre 4).

### **3.5.2.1.3 Sa constitution**

Ce test est constitué de plusieurs exercices qui sont différents selon l'information recherchée.

- Le texte qu'il faut d'abord lire et explorer entièrement pour mieux répondre aux questions ;
- Des questions à choix multiples ;
- Des questions inférentielles.

### **3.5.2.1.4 Sa construction**

Le test est construit sur la base de la description de la compétence transversale en rapport avec les stratégies d'enseignement de la lecture selon le modèle développemental de Fayol et Gombert avec la collaboration du maître du cours élémentaire deuxième année, S'appuyant sur le programme officiel de l'enseignement primaire de ce niveau et sur le livre de lecture de l'élève, nous avons pu construire les épreuves.

### 3.5.2.1.5 Le protocole expérimental

Le protocole expérimental désigne la détermination et la description des tâches que les sujets auront à exécuter, le matériel et le déroulement de l'expérience, ainsi que les consignes. La tâche : définit ce qui va être imposé aux sujets dans le contexte de l'expérience. Dans le cas de ce travail c'est le respect scrupuleux des consignes du test. Les sujets doivent être dans la classe où a été menée l'expérimentation. Les élèves doivent remplir les mêmes conditions expérimentales donc parler de l'homogénéité dans les groupes. Nous devons bien choisir la tâche car son choix est déterminant pour que l'expérimentation ne soit pas biaisée. Le matériel désigne généralement ce sur quoi le sujet aura à travailler : dans le cas précis de cette étude, il s'agit d'un texte de lecture. Les points essentiels du protocole sont : les consignes et le chronomètre.

Les consignes : L'on indique ici les éléments nécessaires et suffisants pour que chaque sujet sache exactement ce qu'on attend de lui. La tâche est exposée de manière simple et non ambiguë. A l'issue de la lecture de la consigne, le sujet doit connaître ce qui va se passer. Dans le cas précis de cette étude notre test présente trois consignes qui sont : Une pour le déroulement des épreuves à savoir : chacun lit attentivement le texte et il répond à la question, l'autre pour toutes les questions à choix multiple : encadrer ou entourer une seule réponse, qui correspond à votre réponse et enfin le travail est individuel.

#### -Le Chronomètre

Pendant l'observation, nous avons remarqué certains éléments qui ont permis de fixer la durée de chaque exercice :

La vitesse d'exécution des élèves ;

Le temps mis pour lire ;

Le temps habituellement accordé par l'enseignant pour exécuter certaines tâches.

Ainsi, le temps imparti pour chaque exercice est reparti comme suit :

La <b>Stratégie</b> logographique	20minutes ;
La <b>Stratégie</b> alphabétique	20minutes ;
La <b>Stratégie</b> orthographique	20minutes.

Le chronomètre est important parce qu'il est structurant. Il n'est pas un facteur d'évaluation parce que l'on n'a aucune ambition d'étudier la relation entre le niveau et la vitesse d'exécution des élèves.

Grille d'analyse des données

Les sujets du test ne doivent que sélectionner de bonnes réponses. Pour chaque élève, il existe, un certain nombre de réponses juste connues de la personne chargée du dépouillement du résultat du test. Ces réponses se présentent comme suit :

**Tableau 5 : Item1:Stratégie logographique**

Bonne réponse	Nombre de points par bonne réponse 2*5=10pts
1 Titre du texte	2
2 Nom de l'auteur du texte	2
3 Nombre de paragraphe du texte	2
4 Type de texte	2
5 Forme du texte	2

**Tableau 6 : Item2:Stratégie Alphabétique**

Bonne réponse	Nombre de points par bonne réponse 2*5=10pts
1 Test de l'enseignant	2
2 Maîtrise de l'alphabet	2
3 Nombre de lettre du nom de l'auteur	2
4 Nombre de syllabes que compte un mot	2
5 Nombre de mot que compte une phrase	2

**Tableau 7 Item3 : Stratégie orthographique**

Bonne réponse	Nombre de points par bonne réponse 2*5=10pts
1 Lieu de déroulement de l'histoire	2
2 De quoi parle le texte	2
3 Lien avec le sujet	2
4 Lien avec le verbe	2
5 Lien avec le complément	2

Le nombre de bonnes réponses dans chaque cas correspond à une évaluation des compétences transversales. A chaque réponse fautive on note zéro (0) point.

Le nombre de bonne réponse par élève est toujours un multiple de (2). Ceci facilite la catégorisation des sujets. C'est ainsi que les résultats ont pu être présentés dans le tableau et ont été analysés.

#### **3.5.2.1.6 Administration du test**

L'expérimentation base s'est déroulée en trois étapes qui sont : le pré-test ou l'entraînement période où nous vérifions si les sujets ont bien compris mieux, s'il fait correctement ce qui lui a été indiqué dans la consigne. L'expérimentation proprement dite période où l'expérimentateur introduit effectivement l'effet expérimental et le post-test.

#### **3.5.2.1.7 Pré-test**

Le pré-test est une évaluation qui a eu lieu le 13 et 14 mars 2014 à l'école publique des sources (Biyem-Assi II) dans la salle de classe.

C'est une évaluation qui se fait avant l'expérimentation. Cette évaluation a consisté à vérifier, juger et comparer le niveau de base des élèves de la classe et leur aptitude par rapport aux notions enseignées. Le pré-test a été le même dans les deux classes ou pour les deux groupes. A la fin des évaluations, nous avons obtenu des résultats sensiblement identiques dans les deux classes (Cf. Chapitre 4). Après le pré-test, l'expérimentation proprement dite a commencé.

### **3.6 EXPÉRIMENTATION**

Elle s'est déroulée pendant un mois Soit 20 séances de trente minutes chacune (Cf. Fiche annexe II) du 1<sup>er</sup> Avril au 29 Avril 2014 assistée par l'enseignant titulaire de la classe du CEII nous avons conduit des leçons de lecture dans la classe expérimentale uniquement suivant la démarche pédagogique induisant la prise en compte des conceptions de l'apprenant.

La démarche s'est articulée sur les étapes que sont l'introduction, la présentation, l'application, la conclusion, l'évaluation.

**A l'introduction**, nous partions du métatexte c'est-à-dire des conceptions propres de l'enfant des idées que l'élève pouvait avoir par rapport à l'apprentissage d'un concept nouveau. Après ceci nous essayions de présenter les mots difficiles du texte tout en cherchant à ce que l'élève

comprende ce qui se passe dans le texte. Tout en l'impliquant et en l'encourageant, il était question de susciter son intérêt, afin de rechercher sa participation, ainsi que sa motivation.

**A la présentation ; elle** a consisté à mettre en exergue les différentes stratégies d'enseignement/apprentissage de la lecture de Fayol et Gombert. Les stratégies qu'utilisent l'enseignant ici permettent de faciliter non seulement leur manipulation pendant les leçons de lecture, vont au-delà pour intervenir plus tard dans d'autres disciplines, mais aussi leur compréhension. Comme stratégie, l'on a la stratégie logographique qui est la première stratégie chez Fayol et Gombert. Elle consiste, pour le sujet, à utiliser divers types d'indices pour lire un mot. Ces indices peuvent être pris soit dans l'environnement dans lequel l'élève vit, soit à l'intérieur de ses représentations. Ceci dit, pour reconnaître le mot, l'enfant en situation d'apprentissage de la lecture doit faire recours à la présence des traits visuels saillants notamment certaines images, lettres, en particulier la présence de la première lettre dans un mot en terme de configuration. L'apprenant doit construire du sens à partir des éléments graphiques qui se trouvent dans le texte. Lire les images consiste à exploiter les éléments graphiques du texte pour situer les lecteurs par rapport au milieu, à la circonstance et à la situation ou au phénomène qui se déroule dans ledit texte. Exemple : les hommes liment les machettes, les femmes pilent du maïs, les chèvres bêlent et les toitures de maisons sont en nattes de raphia. L'enfant peut à partir de ces indices avoir l'idée selon laquelle l'on voudrait parler d'un matin au village. Dans cette phase nous insistons sur la clarification des objectifs d'apprentissage, la cohérence interne de la démarche, la technique de questionnement de texte afin de faciliter chez l'apprenant le décodage, la compréhension, l'acquisition et l'utilisation à bon escient par l'apprenant de ses savoirs. Ici en nous rapprochant de la taxonomie de Bloom qui a six niveaux qui sont la connaissance qui est le plus bas niveau la compréhension, l'analyse, l'application, la synthèse et l'évaluation qui elle est le niveau le plus élevé. Restant dans la première stratégie de Fayol et Gombert, l'on est encore au niveau du décodage donc dans les trois premiers niveaux chez celui-ci et par rapport au domaine, l'on est en plein dans le cognitif. Après cette stratégie nous passons à la stratégie suivante :

La stratégie alphabétique Pour Fayol et Gombert est celle qui repose sur le système d'écriture alphabétique, sert de médiation dans l'apprentissage de la lecture. Cette médiation repose entre graphies et phonies. L'élève doit avoir recours à des règles qui mettent en relation des unités orthographiques plus larges. L'enfant doit maîtriser la connaissance de l'alphabet, laquelle va lui permettre de faire des associations des unités phoniques abstraites. Elle concerne le texte même, confronté aux mots et expressions qui ne lui sont pas faciles. Puisqu'il est appelé à articuler pour former des mots, des syllabes des phrases. Dans la deuxième partie

de cette stratégie, l'élève va sélectionner et recenser les mots et expressions difficiles du texte qui servent de transition vers la troisième stratégie. Dans cette stratégie nous sommes toujours ici selon la taxonomie de Bloom dans le premier domaine qui est le cognitif.

La stratégie orthographique qui, disent Fayol et Gombert est celle de l'expertise. Elle va s'intéresser à l'écriture et à l'explication des mots, ceci sur le plan esthétique ou morphologique. Jeu des mots sur les ardoises. Exemple : inhabituel et sémantique, l'explication va permettre à l'enfant de comprendre parfaitement le texte.

À partir de la compréhension, La troisième stratégie va permettre à l'élève d'atteindre un niveau de raisonnement chez l'enfant à partir de son opinion personnelle sur l'idée générale du texte. Dans cette stratégie baptisée par Fayol Gombert comme celle du lecteur expert, est celle qui selon la taxonomie de Bloom combine la connaissance, la compréhension l'analyse, la synthèse, l'application et l'évaluation. Elle englobe le domaine cognitif, psychomoteur et le domaine affectif. Puisque l'enfant maîtrise la forme ou la silhouette du texte mieux le mouvement du texte. A partir de tous ces éléments l'on peut donc déduire si un élève est déjà capable de construire les compétences transversales ou non.

Sur ce, combien d'enseignants pratiquent tout ceci et si oui comment est ce qu'il le pratique.

**A L'application**, nous insistons sur ces opérations : le rappel ou l'évocation, l'identification des mots, la reconnaissance des mots difficiles, la longueur des mots, le nombre de paragraphe, l'idée générale, le nombre de lettre que compte l'alphabet, le découpage ou la décomposition des mots en syllabe, le lien avec le verbe, lien avec le complément, lien avec le sujet et la généralisation. La technique utilisée était le travail individuel, coopératif en petit groupe de (5) élèves. Ensuite nous passons à la confrontation des réponses à travers les représentants des petits groupes (deux ou trois).

**A la conclusion**, nous récapitulons pour retenir les points importants de la leçon. Nous clarifions des aspects non compris en passant par la remédiation. A ce niveau nous appliquons la méthode directive et nous évaluons ce qui avait été appris par les élèves.

Nous conduisons des leçons mieux des activités de lecture dans la classe expérimentale uniquement assisté de la maîtresse titulaire. Notre activité a consisté à mobiliser des savoirs, à les acquérir, à les utiliser et même les réutiliser à bon escient dès que besoin se présente.

Après le rappel ou l'évocation des connaissances antérieures (l'a découverte du texte), sur laquelle portait la leçon ou les activités de lecture, pourra s'ancrer ou s'appuyer, nous introduisons un concept nouveau (recherche des repères). L'intégration de cet élément qui semble être bien connu dans le processus enseignement/apprentissage de la lecture se

prolonge ou mieux englobe plusieurs éléments tels le titre du texte, nom de l'auteur, nombre de paragraphe que compte le texte, le type de texte et la forme ou mieux la silhouette du texte). Cette intégration devrait permettre la rupture, la modification du comportement de l'élève. Ainsi l'élève ayant mobilisé un ensemble de ressources généralisable de façon autonome, dans d'autres situations agit avec plus ou moins d'efficacité.

Avant de traiter nous nous assurons que les élèves l'ont bien perçue, c'est à dire avant d'enseigner, nous avons rendu autant que possible le savoir prompt à acquérir pour permettre aux apprenants d'établir des similitudes et des divergences (par exemple entre le lien avec le verbe et le lien avec le sujet.). A partir des questions, les élèves ont effectués des opérations de manipulations, de substitutions, de transformation. Les propositions émises ont été vérifiées par la question, (par exemple " qui est ce qui ?", "que fait-il ?" pour repérer le lien avec le sujet ou le lien avec le verbe. La confrontation des réponses des apprenants a permis, en petit groupe de diversifier et d'établir des modes de contrôle à l'œuvre dans la pensée scientifique. En cas d'échec de vérification, les apprenants modifiaient leurs attitudes en faisant une nouvelle vérification.

Sans entrer dans les détails, la démarche a consisté à rendre les élèves mentalement actifs en début de séance, en vue de faire resurgir toutes les représentations préalables. Nous mettions les apprenants en situation de projet. Nous présentions le message dans les trois formes (visuelle, verbale et gestuelle). Nous laissons les élèves prendre le temps d'évocation. De fait, toutes les situations d'apprentissage comportait une phase d'observation, d'exploration, de précision des objectifs de la problématique, de la consigne et de la méthodologie, d'évaluation, de justification et de validation.

Pour comparer le niveau d'atteinte de nos objectifs, nous avons soumis à chaque condition des groupes de sujets disjoints. Dans ce cas, nous avons à faire à des groupes indépendants (les sujets sont emboîtés dans les conditions.) Les différents principes développés par Tanyi(2009) nous permettent de bien cerner ce qui est développé plus haut à l'expérimentation. Pour Tanyi (2009), les établissements scolaires sont établis de façon à modifier les comportements des élèves en fonction de l'acquisition des connaissances qu'ils acquièrent dans différentes disciplines enseignées telles, (Mathématiques, Sciences naturelles, histoire, etc.), ainsi qu'à leurs habiletés à bien lire et écrire la langue française. Les enseignants sont parfois obligés de faire usage de leur autorité sur les élèves pour atteindre certains objectifs. Avoir des connaissances nécessaires sur les différents principes de l'apprentissage

ne suffit pas. Ce qui est important c'est de savoir comment les appliquer en situation de classe. Ici l'on parle du « comment » et du « quand » appliquer ces principes de l'apprentissage. Nous voulons rappeler le rôle facilitateur que joue l'enseignant, celui là qui sait combiner tous les facteurs possibles dans le processus d'apprentissage .voici quelques principes qu'énumère Tanyi dans ce même ouvrage :

### **Le principe du stimulus**

Le principe du stimulus est défini par Tanyi (2009) comme étant ce principe qui réchauffe et réveille les apprenants pour la leçon qu'ils doivent recevoir. D'après certaines théories, il a été démontré que pour qu'il y ait apprentissage, l'apprenant doit produire des réactions ou des réponses positives en retour durant le processus d'apprentissage ces réponses proviennent des stimuli qui peuvent être soit internes ou externes. Nous avons l'exemple du chien de Pavlov (qui n'apprendra pas s'il n'avait pas produit de réponses positives) le pigeon de Skinner, les chimpanzés de Menzel et les enfants de Bandura. Les enseignants ont la responsabilité de créer des situations qui éveillent ou captivent les apprenants dans leur apprentissage.

### **Les principes de contiguïté**

Ce principe est largement utilisé lors de l'enseignement, et souvent de façon inconsciente. La méthode directe de l'apprentissage de la langue française fait grandement usage de ce principe. Comme exemple, quand un enseignant de langue française tient un crayon en main devant les élèves en classe prononce en même temps les mots celui-ci fait usage du principe de contiguïté. Ce même principe implique aussi des injonctions telles : *levez-vous !; Essayez-vous ! ; Saute !*. Ce principe est efficace au moyen de geste et autres mouvements que font les enfants sous la conduite de leur enseignant. Ce principe permet à l'enseignant de gagner en temps et d'économiser ses forces car, il ne peut pas tout écrire au tableau.

### **Le principe de la pratique**

C'est un principe qui implique des actions relevant des pratiques même. Il s'agit ici des pratiques constantes et répétitives que doivent effectuer les élèves. Ce principe est fondamental car il englobe les révisions constantes que font les enseignants en classe après les évaluations. Tout ceci permet à l'élève de mieux assimiler les différentes notions que l'enseignant s'évertue à inculquer aux élèves le processus d'apprentissage durant.



### **Le principe du renforcement**

C'est le renforcement qui augmente les chances de réponses et réactions positives que devront émettre les apprenants. Tanyi affirme dans ce même ouvrage que l'apprentissage qu'en présence des stimuli. Le principe de renforcement est alors une technique d'apprentissage qui aidera à augmenter le nombre de réactions et des réponses positives chez les apprenants en situation de classe. Ce principe amène parfois l'enseignant à utiliser des petits cadeaux en guise de félicitation et de récompenses aux élèves travailleurs. Cependant, le renforcement devra être employé avec méthode car les enfants sont souvent trop sensibles à de telles actions.

### **Le principe d'association**

C'est un principe qui combine plusieurs facteurs. Tanyi nous fait comprendre que ce principe fait ressortir le sens des situations et des thèmes. L'enseignant en situation de classe fera usage de ce principe pour expliquer certains aspects tels : en expliquant ou en donnant la signification du mot "dictature", l'enseignant pourra associer la personnalité d'Adolphe Hitler. Il y a plusieurs exemples qui vont dans le même sens et donneront aux élèves une vue plus exacte des faits à partir des exemples tirés de la société.

### **Le principe de l'habileté perceptuelle**

La façon dont nous percevons ou interprétons les facteurs de notre environnement influence grandement la façon dont les élèves apprennent et la façon dont les enseignants enseignent. Ce principe s'occupe à démontrer qu'une bonne perception ou une mauvaise perception de notre environnement immédiat a une grande influence dans le processus d'enseignement/apprentissage.

### **Le principe de la manipulation**

La structure et l'organisation de la matière à enseigner joue un rôle majeur dans le processus d'apprentissage. D'après Brunner, l'enseignant devra étudier les réactions de l'apprenant afin de pouvoir déterminer les méthodes et ordres de présentation du contenu des leçons. Les enseignants doivent en plus du contenu de leur leçon, pousser les élèves à rechercher le plus d'informations dans les bibliothèques afin d'enrichir les notions soulevées en classe.

### **Le principe de l'inclusion**

L'auteur voudrait montrer que ce principe est celui qui démontre que toutes les leçons ne devraient pas se limiter à tout ce qui est dicté en classe et mémorisé par les élèves. L'enseignant en dehors de la craie devra utiliser d'autres matériaux didactiques pour faire découvrir les connaissances et les savoirs en ayant recours à d'autres moyens ceci dans le but de faire participer l'apprenant de façon active en classe. L'enseignant devra mettre les élèves face à des situations qui leurs feront découvrir et construire eux-mêmes leurs leçons. Un apprentissage qui émane aussi de la volonté ou de l'initiative des enfants fera beaucoup pour faire assoir les notions devant être apprises.

### **Le principe de l'expérience**

Tanyi (2009) a pensé que ce principe est établi du fait que l'élève apprend à partir de ses erreurs. Apprendre de nos erreurs n'est rien d'autre qu'apprendre des expériences passées. Une expérience aide l'apprenant à structurer l'apprentissage ou la situation problème comme le montre Birch cité par Tanyi. Notons avec l'auteur que l'une des fonctions principales de la psychologie de l'éducation est de faciliter le processus enseignement/apprentissage. Les enseignants pourront faire usage de ce principe en enseignant ce qui est inconnu à partir du connu. Le connu qui est plein de fautes et d'erreurs, est facile à apprendre et facilite au même moment la perception de ce qui est inconnu.

### **Le principe de l'observation**

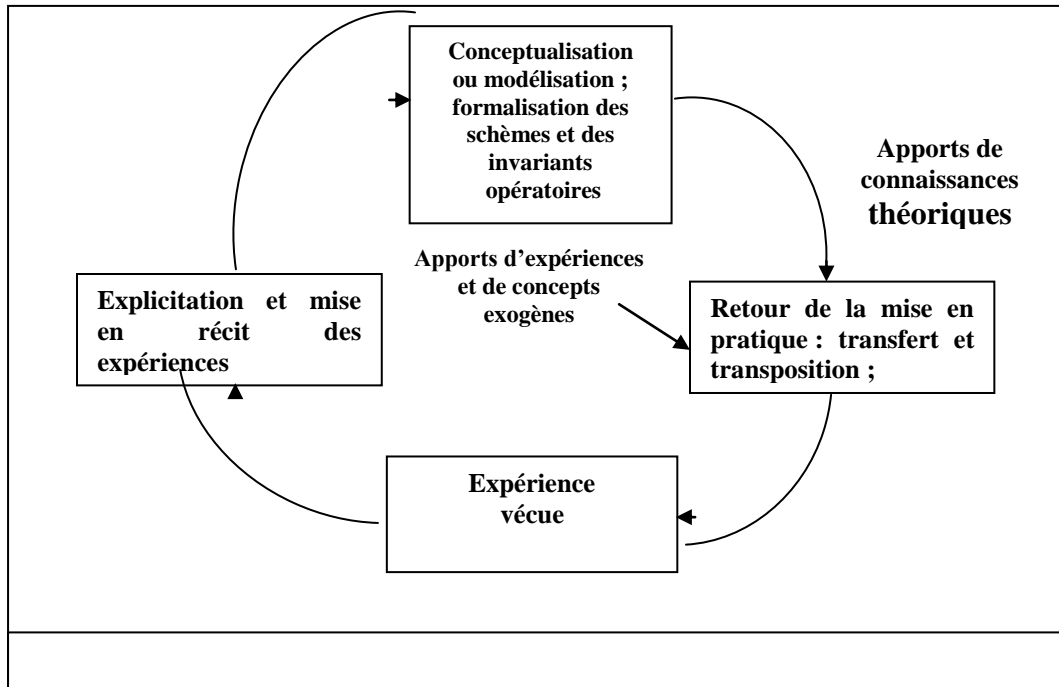
L'expérience de Menzel (1973) démontre que l'apprentissage vient de l'observation et que cela ne demande pas que l'enseignant soit activement impliqué. L'apprenant expérimente diverses potentialités d'apprentissage autour de lui simplement en observant son environnement (l'intérieur et l'extérieur de la classe). Ceci fait appel aux éléments tels que : une carte géographique affichée dans la salle de classe, des images de certaines plantes, du corps humain et de certains animaux. Tout ceci pour aider l'élève à construire son savoir à travers l'observation sans trop attendre l'intervention de l'enseignant.

### **Le principe de l'imitation**

C'est un principe relevant des pratiques constantes et répétitives que doivent effectuer les élèves au cours du processus enseignement /apprentissage. Ce principe a une place importante et même fondamentale dans l'apprentissage, il englobe les révisions constantes que font les

enseignants en classe après les évaluations. Tout ceci contribue à faire assimiler les différentes notions que l'enseignant souhaite pour l'élève son apprentissage durant .Nous avons bien d'autres que sont le principe de discrimination et le principe de la généralisation.

**Schéma 1 : La boucle d'apprentissage expérientielle.**



**Source : Le Boterf Conseil, adapté de Kolb (1984) et Piaget (1977)**

Parvenu à ce niveau nous pouvons dire avec Fayol et Gombert(1992) que Lecture = décodage \* Compréhension et pour revenir à Bloom il faut forcément passer par toutes ces étapes jusqu'à l'évaluation pour que l'on puisse dire d'un élève qu'il est capable de construire des compétences transversales à partir de la lecture. L'apprenant englobe donc les trois domaines qui sont : le domaine cognitif, le domaine psychomoteur puisqu'il sait lire les mouvements d'un texte, sait écrire et le domaine affectif car pour qu'on puisse juger son travail, il faut forcément l'évaluer. Nous allons l'illustrer dans le tableau ci-dessous représenté fait un rapprochement avec la taxonomie de Bloom en rapport avec l'apprentissage de la lecture proprement dite.

**Tableau 8 : Tableau des domaines, niveaux de connaissance et niveau de connaissance en lecture**

Domaines		Niveaux de connaissance	Niveaux de connaissance en lecture
cognitif	1	Connaître	l'identification des indices saillants, utilisation d'un système sémantique pictural
	2	Comprendre	l'automatisation, utilisation des analogies, la conversion des graphèmes en phonèmes, la maîtrise de l'alphabet
	3	Analyser	l'automatisation, utilisation des analogies, la conversion des graphèmes en phonèmes, la maîtrise de l'alphabet
	4	Synthétiser	l'identification des indices saillants, utilisation d'un système sémantique pictural, l'automatisation, utilisation des analogies, la conversion des graphèmes en phonèmes, la maîtrise de l'alphabet
psychomoteur	1	Application	l'identification des indices saillants, utilisation d'un système sémantique pictural, l'automatisation, utilisation des analogies, la conversion des graphèmes en phonèmes, la maîtrise de l'alphabet, la prise en compte du caractère analytique, accès à la signification par l'apprenant, utilisation des interactions lecture et connaissances linguistiques
Affectif	1	Evaluation	l'identification des indices saillants, utilisation d'un système sémantique pictural, l'automatisation, utilisation des analogies, la conversion des graphèmes en phonèmes, la maîtrise de l'alphabet, la prise en compte du caractère analytique, accès à la signification par l'apprenant, utilisation des interactions lecture et connaissances linguistiques

Pour Fayol et Gombert, Lecture = Décodage \* Compréhension le décodage correspond à l'exploration visuelle, l'identification des indices saillants, (l'image, titre du texte, nom de l'auteur, mouvement du texte), utilisation d'un système sémantique pictural (personnages, identifier le lieu où se déroule la scène) la reconnaissance des mots, nous sommes ici dans le domaine cognitif qui englobe presque les trois premiers niveaux qui sont la connaissance, la

compréhension. La stratégie alphabétique est celle qui suit la première étape, elle combine différents éléments tels, l'automatisation (évaluation des apprentissages, test de l'enseignant, remédiation, révision), utilisation des analogies ( lettres, les syllabes, l'orthographe du mot ou écriture du mot), la conversion des graphèmes en phonèmes (découpage des mots, décomposition des mots, radical des mots, préfixes des mots, suffixes des mots), la maîtrise de l'alphabet ( les six (06) voyelles et vingt (20) consonnes). Ici nous sommes toujours dans le décodage mais par rapport au domaine et au niveau des connaissances l'on est dans le domaine cognitif et le domaine psychomoteur car ici nous observons les mouvements du texte, l'apprenant peut déjà analyser, et commence petit à petit à appliquer. Dans la troisième étape qui est la stratégie orthographique, nous avons la prise en compte du caractère analytique : (début de l'histoire, mouvements de l'histoire, déroulement ou fin de l'histoire), accès à la signification par l'apprenant (compte-rendu de ses autres lectures, expliquer à ses camarades, compréhension de l'élève par lui-même, compréhension par les pairs) ; utilisation des interactions lecture et connaissances linguistiques (liens avec le vocabulaire, lien avec la grammaire, lien avec le sujet, lien avec le verbe, lien avec le complément, lien avec le temps du verbe, lien avec le type de texte). Cette stratégie combine tous les trois domaines et les différents niveaux de connaissance chez Bloom ici l'apprenant reconnaît, comprend, analyse, synthétise, applique et l'on peut évaluer à partir de tout ceci nous pouvons dire qu'il est en ce moment dans la compréhension de la lecture et juger qu'un enfant a construit mieux est entrain de construire les compétences transversales à partir de la lecture.

### **3.6.1- Post-test**

C'est une évaluation à laquelle nous avons soumis les élèves des deux classes. Cette évaluation a eu lieu le 29 mai 2014 Cela a duré 60 minutes. Une épreuve identique de connaissance scolaire a été administrée aux élèves. Elle comportait trois exercices d'une durée de 20 minutes chacune. Nous avons répété cette épreuve pour comparer l'effet de la méthode utilisée avant (pré-test) et après (post-test) les enseignements. A la fin, nous avons procédé à la correction des copies .Les résultats sont présentés dans le tableau du chapitre 4. Pour cet exercice, chaque participant disposait de cinq (05) minutes pour lire couramment un passage du texte choisis au préalable parmi les lectures déjà étudiées en classe, dans le manuel au programme. Les critères de notation retenus pour cet exercice sont la voix, la prononciation, la ponctuation et l'intonation. Chaque critère était noté sur deux (02) points.

Il y a lieu de préciser que le concours de deux camarades a été pour beaucoup dans cet exercice. Nous avons récupéré tous les tests le même jour. Ainsi sur 52 copies nous avons également pu récupérer toutes les 52 copies dans les deux classes : la classe expérimentale et la classe témoin. Soit un pourcentage de 100%.

### 3.7- DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

En recherche scientifique, les plus grandes difficultés se rencontrent sur le terrain d'étude. Aussi, comme tout exercice de recherche, ce travail ne s'est pas déroulé sans heurts. Les deux principales difficultés ont été ressenties chez les enseignants. Pendant la passation du pré-test, plusieurs enseignants se sont montrés retissant à nous accorder un peu de leur temps. L'autre grande difficulté c'était pendant l'expérimentation Pour d'autres, De même, pendant la passation du test, certains enseignants avaient tendance à aider leurs élèves à répondre aux questions. Pour chacun des cas, il a fallu passer par des explications.

### 3.8- METHODE DE TRAITEMENT DES DONNEES

#### Plan d'expérience de l'étude

Si GEest le groupe expérimental et GT le groupe témoin, alors X1 est la première intervention relative au pré-test 1 ; d'où le tableau ci-dessous.

**Tableau 9 : Plan n° d'expérience n°1**

Groupe	Pré-test	Intervention	Post-test1
GE	0	X1	01
GT	0		01

De même Si GEest le groupe expérimental et GT le groupe témoin, alors X2 est la deuxième intervention relative au post-test 1et au post-test2 ; d'où le tableau ci-dessous.

**Tableau 10 : Plan n° d'expérience n°2**

Groupe	Post-test1	Intervention	Post-test2
GE	01	X2	02
GT	01		02

## Plan d'expérience n° 2

Comme précédemment Si GE est le groupe expérimental et GT le groupe témoin, alors X1+ X2 est la troisième intervention relative au post-test 2et au post-test 3 ; d'où le tableau ci-dessous.

**Tableau 11 : Plan n° d'expérience n°3**

Groupe	Post-test	intervention	Post-test3
GE	02	X1+X2	03
GT	02		03

## Plan d'expérience n°3

### Outils statistiques de traitement des données

Au terme du travail sur le terrain, l'instrument de collecte des données nous permet de présenter les résultats obtenus. Ce qui nous a permis de déterminer s'il existe une construction de compétences transversale chez les élèves de l'école primaire, par la vérification des hypothèses de recherche de l'étude. Étant donné que nous sommes dans une étude comparative, qui nécessite la classification de deux groupes de sujets. L'outil statistique de vérification est le test t ou le test Z. La formule utilisée est la suivante :

$$t = z = \frac{X_A - X_B}{\frac{\delta_A^2}{n_A} + \frac{\delta_B^2}{n_B}}$$

Avec X<sub>A</sub>= moyenne du groupe expérimental

X<sub>B</sub>= moyenne du groupe témoin ou groupe contrôle

n<sub>A</sub>= taille du groupe expérimental

n<sub>B</sub>= taille du groupe témoin

S<sup>2</sup>A= variance du groupe expérimental

S<sup>2</sup>B= variance du groupe témoin

Avec :

$$\delta^2 = \frac{(x_i - m)^2}{N - 1}$$

Où x<sub>i</sub> = score de chaque élément de l'échantillon

m = moyenne de l'échantillon

N = effectif de l'échantillon

La différence entre t et Z se situe au niveau de la taille de l'échantillon.

Lorsque les deux groupes : expérimental et contrôle ont chacun des tailles inférieures à trente on utilise le test t. Dans ce cas, on lit la valeur critique de t sur la table des valeurs de t, avec le degré de liberté  $ddl = (n_A + n_B) - 2$  le seuil  $\alpha$  est choisi. On fait ensuite la comparaison avec la valeur de t calculée.

Par ailleurs, comme nous allons le constater dans le chapitre 4, pour des raisons évidentes de cette recherche, certains outils de traitement des données sont utilisés, c'est l'objet du point suivant.

### **3. Tests statistiques : ANOVA**

Il se trouve que l'utilisation du test-Z décrit ci-dessus est fiable pour deux groupes de sujets. A partir de trois, la marge de l'erreur augmente. C'est ce qui justifie que, lors de la manipulation des différents groupes d'âge des élèves, nous avons utilisé le test statistique ANOVA (analyse de la variance) qui est construit sur les mêmes principes que ce dernier. Il a comme principal avantage que l'erreur est commise une seule fois, quelque soit le nombre n de groupes à comparer (n entier naturel supérieur ou égal à 3). L'autre test utilisé est celui de corrélation de Pearson qui nous a permis de se prononcer sur la corrélation des différents tests relatifs à l'expérimentation.

Notre instrument ou outil statistique étant le t de student, permet d'observer s'il existe une différence significative entre les moyennes obtenues dans les deux groupes. Ainsi, pour tester les hypothèses l'on va parcourir les sept étapes suivantes :

#### **Formulation des hypothèses statistiques**

Nous avons l'hypothèse alternative  $H_a$ , qui prédit l'existence d'une différence d'acquisition des compétences transversales entre les deux groupes d'expérience. Concernant notre étude, elles sont trois et définies comme suit :

- la prise en compte de la stratégie logographique détermine la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires ;



-la prise en compte de la stratégie alphabétique détermine la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires ;

-la prise en compte de la stratégie orthographique détermine la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires

Nous avons également l'hypothèse nulle qui prédit l'absence d'existence d'une meilleure construction des compétences transversales entre les deux groupes d'existence

- la prise en compte de la stratégie logographique ne détermine pas la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires ;

-la prise en compte de la stratégie alphabétique ne détermine pas la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires ;

-la prise en compte de la stratégie orthographique ne détermine pas la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires

### **Choix de la marge d'erreur**

Elle peut être de 1%, 2%,...et de 5% qui est la marge d'erreur maximale admise en sciences sociales Pour ce qui est du seuil de signification, il peut être unilatéral ou bilatéral. Dans le cadre de notre étude, notre test est bilatéral et le choix du seuil de signification en dépend.

### **Calcul du nombre de degré de liberté**

Il est noté  $ddl = (N_1 + N_2) - 2$  ;  $N_1 = 26$ ,  $N_2 = 26$  ce qui entraîne que  $ddl = (26 + 26) - 2 = 50$

Lecture de la valeur critique sur le tableau de distribution statistique.

Pourquoi  $t$  au lieu de  $Z$  ? Parce que le nombre de sujet est inférieur à 30.

### **Calcul du $t$**

Puis on établit la règle de décision avant de conclure, comme suit :

-Si  $t_{calculé}$  est supérieur à  $t_{lu}$  on accepte l'hypothèse alternative et on rejette l'hypothèse nulle, par conséquent on confirme l'hypothèse de recherche ;

- Si  $Z_{calculé}$  est inférieur au  $Z_{lu}$  on accepte l'hypothèse alternative, par conséquent on infirme l'hypothèse de recherche.

**TROISIEME PARTIE :**  
**CADRE OPERATOIRE**

## **CHAPITRE 4 :**

### **PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS**

Après la collecte et le traitement des données recueillies, il convient maintenant de présenter les résultats de la recherche, au pré-test et au post-test tout en les analysants. C'est de cela qu'il est question dans ce chapitre.

#### **4.1-PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS**

Dans cette partie du travail, il est question de présenter, tout en les analysant, les résultats de l'expérimentation. Elle va s'articuler autour la présentation des résultats du pré-test et de ceux du test.

#### **4.2- PRESENTATION DES RESULTATS AU PRE-TEST**

Nous avons travaillé avec 26élèves aussi bien dans la classe expérimentale qu'à la classe témoin. Nous n'avons enregistré aucune absence. Une épreuve identique a été administrée aux sujets au pré-test et au test proprement dit.

**Tableau 12 : Présentation des résultats au pré-test**

<b>Stratégies d'enseignement/apprentissage</b>	<b>Clase expérimentale</b>	<b>Classe témoin</b>
<b>Stratégie logographique</b>	<b>8,50</b>	<b>8,69</b>
<b>Stratégie alphabétique</b>	<b>10,76</b>	<b>10,69</b>
<b>Stratégie orthographique</b>	<b>11,13</b>	<b>11,35</b>
<b>Moyenne</b>	<b>10,13</b>	<b>10,24</b>

Au regard de cette distribution et surtout les moyennes dans les classes expérimentales et témoins sont identiques. Ceci laisse transparaître une certaine homogénéité des groupes.

### 4.3- PRESENTATION DES RESULTATS AU TEST

La présentation des résultats au test suivra l'ordre des thèmes des hypothèses. L'on dressera de façon parallèle les résultats des deux classes (expérimentales et témoin) dans des tableaux.

**Tableau 13 : Présentation des résultats du test**

Stratégies d'enseignement/apprentissage	Classe expérimentale	Classe témoin
Stratégie logographique	15.61	11.08
Stratégie alphabétique	15.03	10.88
Stratégie orthographique	15.23	10.80
Moyenne	15.29	10.92

Au regard de cette distribution l'on observe clairement qu'il ya une différence au niveau des différentes moyennes .Celles des classes expérimentales sont plus grandes que les moyennes des classes témoin.

### 4.4 IDENTIFICATION DES SUJETS

#### 4.4.1-Le tri platsur l'identification des participants.

**Tableau 14: Distribution de l'échantillon selon le sexe**

Sexes	Effectif classe expérimentale	Pourcentage	Effectif classe témoin	Pourcentage
masculin	9	34.61	12	46.15
Féminin	17	65.38	14	53.84
Total	26	100	26	100

Dans le tableau 14 l'on observe que la classe expérimentale et la classe témoin ont chacune le même effectif ou mieux le même nombre d'élève le nombre de garçon est élevé dans la classe témoin soit 46.15%. Par contre dans la classe expérimentale, le nombre de fille est beaucoup plus grand. Soit un total de 17 filles sur 26 élèves au total, pour un pourcentage de 65.38%. Le nombre de fille reste donc élevé dans les deux groupes c'est-à-dire le groupe expérimental et le groupe témoin.

**Tableau 15: Distribution de l'échantillon selon l'âge**

Ages	Effectif(n) Ce	Pourcentage	Effectif(n) Ct	Pourcentage
7 – 8 ans	16	61.53	13	50
9 -10 ans	10	38.46	13	50
Total	26	100	26	100

Dans le tableau 15, l'on observe que, dans la classe expérimentale et la classe témoin l'on a deux classes d'âges : 7 – 8 ans et 9 – 10 ans. Il en ressort que, dans la classe expérimentale les élèves qui ont l'âge compris entre 7 – 8 ans sont plus nombreux que ceux des élèves qui se trouvent dans la tranche de 9 – 10 ans. Par contre dans la classe témoin l'effectif est le même dans les deux classes d'âges ou identique soit 50% par classe d'âge. Il faut noter ici que, la moyenne d'âge de cette classe est de 8ans.

**Tableau 16: Distribution de l'échantillon selon le statut**

Statut	Effectif(n) Ce	Pourcentage	Effectif(n) Ct	Pourcentage
Redoublants	2	7.69	3	11.53
Nouveaux	24	92.30	23	88.46
Total	26	100	26	100

Au regard du tableau 16, l'on observe que dans la classe dite expérimentale le nombre de nouveaux élèves est élevé. Ce qui est tout à fait normal car avec un nombre très élevé de redoublant l'on peut tout de suite s'arrêter et se rendre compte du mauvais rendement scolaire. Tandis que dans la classe témoin le nombre de redoublant est élevé soit 11.53%.

**Tableau 17 : distribution de l'échantillon selon le groupe d'expérience**

Groupes d'expérience	Fréquences	pourcentages
groupe expérimental	26	50,0
groupe témoin	26	50,0
Total	52	100,0

Ce tableau montre que l'échantillon de l'étude est constitué de 52 sujets, soit respectivement 26 pour le groupe expérimental et 26 pour le groupe témoin pour un pourcentage de 50%

chacun. Le groupe témoin a donc le même nombre de sujets que le groupe expérimental. Ceci se justifie par le respect des principes de la méthode expérimentale.

#### 4.4.2-Le tri croise des items sur l'identité des participants

Les seuls croisements dont il sera question dans cette partie concernent l'identité des participants. Il s'agit d'apprécier les proportions des sexes des participants selon leur âge, leur statut.

#### 4.4.3-Croisement entre le sexe et l'âge des participants

**Tableau 18: Distribution de l'échantillon selon le sexe et l'âge**

Ages	Effectif classe expérimentale				Effectif classe témoin			
	Masculin	Féminin	Total	Pourc	Masculin	Féminin	Total	Pourc
7 -8 ans	7	10	17	65.38	5	8	13	50
9-10ans	4	5	9	34.61	7	6	13	50
Total	11	15	26	100	12	14	26	100

Dans le tableau 18, l'on observe que les deux classes ont le même effectif. On peut également observer que, dans la classe témoin le nombre d'élève est élevé pour les élèves qui sont dans la tranche de (9-10 ans). L'on observe aussi que les filles sont beaucoup plus jeunes dans la classe expérimentale. Le nombre total des filles est beaucoup plus élevé dans les deux classes.

#### 4.4.4-Croisement entre le sexe et le statut des participants

**Tableau 19: Distribution de l'échantillon selon le sexe et le statut**

Statut	Effectif classe expérimentale				Effectif classe témoin			
	Masculin	Féminin	Total	Pourc	Masculin	Féminin	Total	Pourc
Redoublants	4	5	9	34.61	8	6	14	53.84
Nouveaux	8	9	17	65.38	3	9	12	46.15
Total	12	14	26	100	11	15	26	100

Au regard du tableau 19, l'on observe que l'effectif est le même. Il y a aussi que dans la classe témoin les redoublants sont nombreux par rapport aux nouveaux élèves soit un pourcentage de 53.84%. L'on peut également constater que, les filles sont fortement représentées dans les

deux classes soit 29 filles Ceci s'explique par le fait qu'au Cameroun le genre féminin est plus important au niveau de la statistique descriptive que celui masculin. Et 22 garçons soit un pourcentage de 42. %

#### 4.4.5-Croisement entre l'âge et le statut des participants

**Tableau 20: Distribution de l'échantillon selon l'âge et le statut**

Ages	Effectif classe expérimentale				Effectif classe témoin			
	Redoublants	Nouveaux	Total	Pourc	Redoublants	Nouveaux	Total	Pourc
7-8ans	3	17	20	76.92	7	11	18	69.23
9-10ans	2	4	6	23	7	1	8	30.76
Total	5	21	26	100	14	12	26	100

Dans la distribution qui précède, l'on observe que les élèves sont beaucoup plus jeunes dans la classe expérimentale que dans la classe témoin. L'on observe dans la classe témoin que les élèves sont majoritairement redoublants soit un pourcentage de 53.84%.

#### 4.5.-DEVELOPPEMENT DES CAPACITÉS LOGOGRAPHIQUES

**Tableau 21: Distribution des résultats au test (classe expérimentale)**

Notes/20	ni	Ci	niCi	Ci-X <sub>CE</sub>	(Ci-X <sub>CE</sub> ) <sup>2</sup>	ni(Ci-X <sub>CE</sub> ) <sup>2</sup>
(0-5)	1	2.5	2.5	-13.11	171.87	171.87
(5-10)	2	7.5	15	-8.11	65.77	131.54
(10-15)	5	12.5	62.5	-3.61	9.67	48.35
(15-20)	18	17.5	315	1.89	3.57	64.26
E	26		395		250.88	416.02

Au regard de la distribution qui précède, l'on observe que 23 élèves sur 26 ont une note supérieure ou égale à 10/20, soit un pourcentage de 88.46%. bien plus, 18 élèves ont une note supérieure ou égale à 15/20, soit un pourcentage de 69.2%, on peut aussi voir que la différence des moyennes dans le groupe expérimental est significative. On en déduit que quel que soit le test que subit les sujets du groupe expérimental relatif au programme officiel en

vigueur, l'effet de la condition expérimentale persiste. Ce qui confirme la présence de l'effet dans l'étude.

**Tableau 22: Distribution des résultats au test (classe témoin)**

Notes/20	ni	Ci	niCi	Ci-X <sub>CÉ</sub>	(Ci-X <sub>CÉ</sub> ) <sup>2</sup>	ni (Ci-X <sub>CÉ</sub> ) <sup>2</sup>
(0-5)	2	2.5	5	-9.3	86.49	172.98
(5-10)	4	7.5	30	-4.3	18.49	73.96
(10-15)	14	12.5	175	0.7	0.49	6.86
(15-20)	6	17.5	105	5.7	32.49	194.94
£	26		315		137.93	448.74

Dans le tableau 22 il ressort que, 20 élèves sur 26 ont une note supérieure ou égale à 10/20 soit un pourcentage de 76.92%. Et 6 élèves seulement ont une note supérieure ou égale à 15/20. L'on peut voir ici que, par rapport au groupe expérimental, les moyennes ne sont pas significatives et ceci peut se justifier par le fait qu'ici il n'y a aucun effet expérimental.

#### 4.6-DEVELOPPEMENT DES CAPACITÉS DE LA STRATÉGIE ALPHABÉTIQUE

**Tableau 23: Distribution des résultats au test (classe expérimentale)**

Notes/20	ni	Ci	niCi	Ci-X <sub>CÉ</sub>	(Ci-X <sub>CÉ</sub> ) <sup>2</sup>	ni (Ci-X <sub>CÉ</sub> ) <sup>2</sup>
(0-5)	0	2.5	0	-12.53	157	0
(5-10)	0	7.5	0	-7.53	56.70	0
(10-15)	10	12.5	125	-2.53	6.40	64
(15-20)	16	17.5	280	2.47	6.10	97.6
£	26		405		226.2	161.6

Dans la distribution si dessus, l'on observe que, 26 élèves ont une note supérieure ou égale à 10/20, soit un pourcentage de 100%. Dans la même distribution 16 élèves ont une note supérieure ou égale à 15/20 soit un taux de réussite de 61.53%. L'on voit bien comment les sujets parviennent à partir de l'effet expérimental introduit dans la classe à produire des performances et bien plus.



**Tableau 24: Distribution des résultats au test (classe témoin)**

Notes/20	ni	Ci	niCi	Ci-X <sub>CCE</sub>	(Ci-X <sub>CCE</sub> ) <sup>2</sup>	ni (Ci-X <sub>CCE</sub> ) <sup>2</sup>
(0-5)	3	2.5	7.5	-8.38	70.22	210.66
(5-10)	5	7.5	37.5	-3.38	11.42	57.1
(10-15)	14	12.5	175	1.62	2.62	36.68
(15-20)	4	17.5	70	6.62	43.82	175.28
£	26		290		128.08	479.72

En observant le tableau24, on relève que 16élèves sur 26 ont obtenu une note supérieure ou égale à 10/20 , soit un pourcentage ou un taux de réussite de 61.53% en rapport avec la classe expérimentale, Seul 4 élèves ont une note supérieure ou égale à15/20 soit 15.38%. Ici par rapport à la classe expérimentale, nous pouvons bien observer que ces élèves travaillent bien qu'ils ne parviennent pas performer comme ceux de la classe expérimentale.

#### **4.7-DEVELOPPEMENT DES CAPACITÉS DE LA STRATÉGIE ORTHOGRAPHIQUE**

**Tableau 25: Distribution des résultats au test (classe expérimentale)**

Notes/20	ni	Ci	niCi	Ci-X <sub>CCE</sub>	(Ci-X <sub>CCE</sub> ) <sup>2</sup>	ni (Ci-X <sub>CCE</sub> ) <sup>2</sup>
(0-5)	3	2.5	7.5	-12.73	162.05	486.15
(5-10)	3	7.5	22.9	-7.75	60.06	180.18
(10-15)	6	12.5	75	-2.73	7.45	44.7
(15-20)	14	17.5	245	2.27	5.15	72.1
£	26		350.4		234.71	783.13

A observer la distribution que, l'on peut bien voir que 20 élèves sur 26 ont une note supérieure ou égale à 10/20ce qui représente un taux de réussite de 76.92%. Dans la même distribution 14élèves ont une note supérieure ou égale à 15/20 soit un pourcentage de 53.84%.On voit bien qu'il existe une différence significative entre les moyennes des groupes d'élèves de l'échantillon de l'étude. On peut déduire que l'introduction de la condition expérimentale a influencé sur les performances scolaires des élèves. La variable dépendante subit également des variations en fonction de l'introduction de la condition expérimentale.

**Tableau 26: Distribution des résultats au test (classe témoin)**

Notes/20	ni	Ci	niCi	Ci-X <sub>CÉ</sub>	(Ci-X <sub>CÉ</sub> ) <sup>2</sup>	ni (Ci-X <sub>CÉ</sub> ) <sup>2</sup>
(0-5)	5	2.5	12.5	-8.3	68.89	344.45
(5-10)	7	7.5	52.5	-3.3	10.89	76.23
(10-15)	8	12.5	100	1.7	2.89	23.12
(15-20)	6	17.5	105	6.7	44.89	269.34
£	26		270		127.56	713.14

L'on observe dans le tableau 26 que 14 élèves sur 26 ont une note supérieure à 10/20 ce qui représente un taux de réussite de 53.84%. mais dans la même distribution seule 6 élèves ont une note supérieure ou égale à 15/20 soit un taux de réussite de 23%. Au vu de ce qui précède, l'on observe que, la classe témoin que voici a une performance ou un rendement scolaire moins élevé que celui de la classe expérimentale. Pendant qu'au niveau de la classe expérimentale l'on a 20 élèves sur 26 qui ont une note supérieure ou égale à 10/20 et 14 élèves qui ont une note supérieure ou égale à 15/20, alors, l'on observe une différence significative au niveau des moyennes des deux classes.

#### 4.8-VERIFICATION DES HYPOTHESES

##### 4.8.1 Vérification de HR1

**Tableau 27 : Tableau de Vérification de HR1**

	Groupes de l'élève	N	Moyennes	Ecart type
<b>Post-test</b>	<b>Groupe expérimental(GE)</b>	<b>26</b>	<b>15.61</b>	<b>16,15</b>
	<b>Groupe témoin</b>	<b>26</b>	<b>11.08</b>	<b>11,97</b>

Le tableau statistique si dessus représenté montre que : la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe témoin est  $15.61 - 11.08 = 4.53$  avec un écart type pour le groupe expérimental de 16.15 et de 11.97 pour le groupe témoin. L'on voit ici qu'à partir de la répartition des notes il ya une différence entre les classes expérimentales et les classes témoin. L'on peut à partir de l'observation des moyennes et écarts type dire que la prise en compte de la stratégie logographique par l'enseignant est un élément très important dans la construction des compétences transversales.

## 1ère étape Formulation des hypothèses

Ho :-La prise compte de la stratégie logographique n'influence pas significativement la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires

Ha : -La prise en compte de la stratégie logographique influence significativement la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires

**Tableau 28 : Tableau de vérification de HR1**

Hypothèse de recherche	Seuil de signification en science sociales :	Valeur numérique du t de student	Degré de liberté ddl	Règle de décision	Inférence	Conclusion
HRI	0.05	tcal= 4.39 tlu=1.671	ddl = 50	Si $t_{cal} > t_{lu}$ : Ha est acceptée si $t_{cal} < t_{lu}$ : Ho acceptée	tcal= 4.39 tlu=1.671 : Ha est acceptée	tcal > tlu, Ha influence significativement la construction des compétences transversale des élèves alors HRI est confirmée.

### 4.8.2-Vérification de HR2

**Tableau 29 : Tableau de vérification de HR2**

	Groupes de l'élève	N	Moyennes	Ecart- types
Post-test	Groupe expérimental(GE)	26	15.03	15.33
	Groupe témoin	26	10.88	11.54

Le tableau statistique du groupe ci-dessus présenté montre que : la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe témoin est  $15.03-10.88= 4.15$ . Avec un écart-type **15.33** pour le groupe expérimental, et **11.54** pour le groupe témoin on voit bien que la répartition des notes est très différente ceci se justifie par le fait que, l'expérimentation s'est faite dans la classe expérimentale uniquement. La différence est significative de

### 1ère étape Formulation des hypothèses

Ho :-La prise compte de la stratégie alphabétique n'influence pas significativement la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires

Ha : -La prise en compte de la stratégie alphabétique influence significativement la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires

**Tableau 30 : Tableau de vérification de HR2**

Hypothèse de recherche	Seuil de signification en science sociales	Valeur numérique du t de student	Degré de liberté ddl	Règle de décision	Inférence	Conclusion
HR2	0.05	$t_{cal} = 4.15$ $t_{lu} = 1.671$	50	Si $t_{cal} > t_{lu}$ : Ha est acceptée Si $t_{cal} < t_{lu}$ : Ho acceptée	$t_{cal} = 4.15 > t_{lu} = 1.671$ Ha est acceptée	$t_{cal} > t_{lu}$ , Ha influence significativement la construction des compétences transversales des élèves alors HR2 est confirmée

### 4.8.3Vérification de HR3

**Tableau 31 : Tableau de vérification de HR3**

	Groupes de l'élève	N	Moyennes	Ecart- types
<b>Post-test</b>	<b>Groupe expérimental(GE)</b>	26	15.23	15.62
	<b>Groupe témoin</b>	26	10.80	11.51

Le tableau statistiqueci-dessous représenté montre que : la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe témoin est de  $15.23 - 10.80 = 4.43$ . Avec un écart-type de 15.62 pour la classe expérimentale, et 11.51 pour la classe témoin on voit que la répartition autour de la moyenne des deux groupes est différente. Il est important de voir si cette même différence est significative entre les deux groupes d'expérience. L'effectif reste 26 de par et d'autre dans chacun des groupes.

1ère étape : Formulation **des hypothèses**

Ho :-La prise compte de la stratégie orthographique n'influence pas significativement la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires

Ha : -La prise en compte de la stratégie orthographique influence significativement la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires

**Tableau 32 : Tableau de vérification de HR3**

Hypothèse de recherche	Seuil de signification en science sociales	Valeur numérique du t de student	Degré de liberté ddl	Règle de décision	Inférence	Conclusion
HR3	0.05	$t_{cal} = 4.38$ $t_{lu} = 1.671$	50	Si $t_{cal} > t_{lu}$ : Ha est acceptée si $t_{cal} < t_{lu}$ : Ho acceptée	$t_{cal} = 4.38$ $t_{lu} = 1.671$ Ha est accepté	$t_{cal} > t_{lu}$ , Ha influence significativement la construction des compétences transversale des élèves Alors HR3 est confirmée.

#### 4.8.4-Tableau : Récapitulatif de la vérification des hypothèses

Tableau 33 : Récapitulatif de la vérification des hypothèses

HR	Pré-test		Post- Test							
	XCE	XCT	XCE	XCT	S2CE	S2CT	a	t <sub>cal</sub>	t <sub>lu</sub>	Décision
HR1	8.50	8.69	15.61	11.08	16.15	11.97	0.05	4.39	1.671	Ha acceptée
HR2	10.76	10.69	15.03	10.88	15.33	11.54	0.05	4.15	1.671	Ha acceptée
HR3	11.13	11.35	15.23	10.80	15.62	11.51	0.05	4.38	1.671	Ha acceptée

Au regard de ce tableau récapitulatif des résultats, l'on observe que toutes les hypothèses de recherchesont acceptées.On voit aussi que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe témoins est significative. On en déduit que quel que soit le test que subit les sujets du groupe expérimental relatif au programme officiel en vigueur, l'effet de la condition expérimentale persiste. Ce qui confirme une fois de plus les hypothèses de recherche de l'étude. Et par inférence, l'on peut induire que plus l'enseignantintègre ou mieux prend en compte les stratégies d'enseignement de la lecture chez l'élève du primaire, mieux celui-ci construit ses compétences transversales.

## **CHAPITRE 5 :**

### **INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DES ANALYSES**

Après avoir présenté et analysé les résultats au chapitre précédent, la tâche consiste dans le présent chapitre à les interpréter. Au terme de cet exercice, des perspectives seront envisagées, ainsi qu'un modèle d'enseignement/apprentissage de la lecture, en vue d'une autre approche de ce processus.

#### **5.1. DISCUSSION INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

La discussion et l'interprétation des résultats se fait par hypothèse de recherche, ce qui va nous permettre de nous prononcer sur l'ensemble de notre travail.

##### **- La prise en compte de la stratégie logographique détermine la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires ;**

Les résultats issus de l'hypothèse de recherche N°1 de l'étude de notre travail montre la valeur numérique du t de student est de  $t_{cal} = 4.39$ , la valeur du degré de liberté est de 50, avec le seuil de significativité égale à 0.05 utilisé en sciences sociales. Toutes ces informations nous ont permises de conclure que notre hypothèse de recherche ainsi vérifiée, est confirmée. Ce qui confirme les résultats de notre grille d'observation qui a révélé que certains élèves éprouvent des difficultés de lecture ce qui ne stimule pas ceux-ci à la construction des compétences transversales. Par ailleurs certains enseignants ne prennent pas en compte les stratégies d'enseignement/Apprentissage de la lecture. En particulier la stratégie logographique.

##### **- La prise en compte de la stratégie alphabétique détermine la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires**

Les résultats statistiques issus des données collectées sur le terrain montrent que la valeur numérique du t de student est de,  $t_{cal} = 4.15$  la valeur du degré de liberté est de 50, avec le seuil de significativité égale à 0.05 utilisé en sciences sociales. Toutes ces informations nous ont permises de conclure que notre hypothèse de recherche ainsi vérifiée, est confirmée. Au cours de celle-ci nous avons relevé quatre éléments importants en s'inspirant du modèle de

Fayol et Gombert (1992) à savoir : l'autonomisation, utilisation des analogies, la conversion des graphèmes en phonème, la maîtrise de l'alphabet. Chacun de ces éléments qui sont des indicateurs de la stratégie alphabétique dans le processus enseignement/apprentissage de la lecture. Leur compréhension nous permet de comprendre comment un élève peut arriver à ne pas construire des compétences transversales quand l'enseignant ne les prend pas en compte. De même les résultats de notre grille d'observation ont relevé que l'enseignant du groupe témoin reste dans une situation de transmission des savoirs. Certains enseignants le font indépendamment des facteurs que nous avons précédemment cités. Il existe donc une incongruence importante entre les pratiques de classe de certains enseignants et les besoins spécifiques des élèves. Le fait qu'il y ait une influence significative dans la construction des compétences transversales entre les deux groupes de l'étude. Comme on a constaté la différence avec l'introduction du facteur expérimental, il est important que les enseignants du groupe témoin prennent en compte les stratégies alphabétiques dans le processus enseignement/apprentissage de la lecture.

**- La prise en compte de la stratégie orthographique détermine la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires**

Avec une valeur numérique du t calculée égale à 4.38 et le degré de liberté ddl = 50, le seuil de signification utilisé en sciences sociales est de 0.05. Ces résultats ont abouti à la conclusion selon laquelle l'hypothèse de recherche n°3 est confirmée l'objectif de départ était de vérifier si la manipulation des stratégies orthographiques a une incidence sur la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires. Ceci a été effectué par l'expérimentation. Les résultats issus de l'observation montrent effectivement que les différentes postures des enseignants dans les pratiques de classes ne sont pas fonction des besoins spécifiques des élèves. Les stratégies d'enseignement/apprentissage de la lecture utilisée par certains enseignants n'englobent pas les stratégies comme développées par Fayol et Gombert (1992) qui pensent que toutes les trois stratégies doivent être prises ensemble tout en tenant compte de la particularité de chaque étape. Mais la leçon de lecture durant, l'enseignant pratique certaines stratégies comme la stratégie alphabétique en essayant de bruler la première stratégie qui est la base même de l'apprentissage de la lecture. Justifiant cela par le fait du temps accordé à la lecture. Si une étape est brouillée alors tout le processus enseignement/apprentissage est presque erroné. Ceci étant l'apprenant va se trouver incapable de construire les compétences transversales.



## **5.2- INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE**

Cette phase est une véritable mise en débat des résultats des données de terrain. Ayant récolté les données adéquates c'est-à-dire pertinentes par rapport aux objectifs spécifiques de ce travail, elle consiste en une interprétation ou en comment donner du sens aux tableaux du t de student et aux catégories issues d'une analyse du contenu et quelle signification fournir à la création des indices. Cette partie donne du sens à ce travail et est axée sur les thèmes des hypothèses de recherche.

### **5.2.1 De l'intégration de la stratégie logographique à la construction des compétences transversales**

Des écrits de Fayol et Gombert (1992) et des programmes officiels du cycle primaire au Cameroun (1996), les facteurs de construction des compétences transversale à partir de la lecture isolés pour cette étude sont : inciter l'élève à la prise en compte des initiatives de lecture, favoriser le choix des textes qui représentent un défi pour l'élève, amener l'élève à se fixer des objectifs de lecture à atteindre, proposer des exercices de lecture adaptés aux difficultés de l'élève, accompagner l'élève dans l'élaboration de son raisonnement, tenir compte de l'opinion de l'élève face à un texte, et encourager au défi de lecture. Ce sont ces facteurs qui permettent à l'apprenant d'interagir efficacement dans les différentes disciplines que possède celui-ci. Pour que l'apprentissage fonctionne dans d'autres situations face à de nouveaux problèmes, l'élève doit être capable d'utiliser et de réutiliser les ressources mobilisées en lecture dans toutes les autres disciplines. Tout ceci renvoie à la construction des compétences transversales. L'analyse des résultats révèle que la moyenne (15.29) de la classe expérimentale au test est supérieure à la moyenne (10.13) au pré-test. L'écart observé entre les deux tests laisse transparaître une nette progression des élèves. L'on peut supposer que l'intégration de la stratégie logographique influence significativement sur la construction des compétences transversales. Aussi, Bonneville (2003) a pensé que l'élève dans cette stratégie identifie globalement les mots et reconnaît un dessin. Si un enfant de 3ans parvenait à reconnaître un mot à l'étonnement de son entourage, ce n'est pas forcément parce qu'il la lu. Mais parce qu'il a reconnu la forme générale sur des indices extérieurs : la forme des lettres, couleur l'aspect général du mot, la longueur du mot. Ici Il n'y a pas de lecture proprement dite puisque l'enfant n'utilise pas encore la correspondance entre les lettres et les sons, qui constituent la base de la stratégie alphabétique. Piaget parle à ce stade d'une intelligence représentative ou symbolique ou l'enfant n'est pas encore capable de raisonnement. L'élève a

besoin de passer par ce stade pour ne pas rabâcher son apprentissage en lecture. Fayol et Gombert 1972, Bonneville(2003), Pressly(2005) ont pensé que, pour un meilleur apprentissage de la lecture, l'élève devra forcément commencer par une première étape qui est belle et bien la stratégie logographique et continuer le processus puisqu'il est continu.

Utilisation des indices saillants du texte, prise en compte d'une assimilation discriminative, utilisation d'un système sémantique pictural. Tous ces facteurs sont très importants dans le processus enseignement/apprentissage de la lecture. Ainsi, à partir d'une image déjà stockée dans la mémoire, l'élève peut décider de ce qu'il voit. L'élève ici apprend par action et par les manipulations. C'est le mode sensori-moteur. L'action est transformée par une image, ils parlent d'un système sémantique pictural. Quand l'élève est capable de reconnaître dans un texte le titre, le nom de l'auteur, le nombre de paragraphe que compte un texte, le type de texte et la forme du texte. La maîtrise de ces facteurs mène au mode symbolique. Le système symbolique est représenté par des logos, des symboles, qui sont déconnectés et arbitraire. Tout ceci est très important pour que l'élève puisse mieux construire ses compétences transversales. Ainsi, le rôle de l'enseignant est prépondérant ici, à travers la mise en œuvre des actions y relatifs. Presque tous les enseignants (90,5%) ont d'ailleurs été d'avis que la mise en œuvre en classe des facteurs ci-dessus peut stimuler chez l'apprenant l'envidonstruire des compétences transversales à partir de la lecture. Et un enseignant de le soutenir en ces termes : *« l'apprentissage de la lecture étant la base de tout apprentissage, l'enseignant devrait mettre en pratique toutes les actions nécessaires pour stimuler chez l'élève le goût de la lecture »*.

En effet, différentes activités sont propices à la construction de compétences transversales chez l'élève. Déci et Ryan (1985, 2000 et 2002) définissent entre autres, faire fréquenter la bibliothèque à l'apprenant, lui proposer des supports de lecture autres que les manuels scolaires, lui lire des histoires dans les livres, lui faire présenter le compte rendu des lectures aux camarades, organiser les concours de meilleur lecteur et/ou de meilleure production, organiser des jeux de construction des phrases. Ces activités constituent les différentes manières d'exposer l'élève aux textes écrits. Aussi, Ontario (2003) a pensé que la réalisation de ces tâches variées et diversifiées favorise chez l'apprenant l'acquisition des connaissances et le développement de diverses habiletés ». Un enseignant le reconnaît en disant tous ces éléments amènent l'élève à cultiver le goût de la lecture et à acquérir un vocabulaire nouveau et un autre d'ajouter: un élève qui sait lire saura comprendre et résoudre les problèmes en mathématiques, en sciences, en histoire et bien d'autre encore.

## **5.2.2 De l'intégration de la stratégie alphabétique à la construction des compétences transversales**

La stratégie alphabétique ou procédure par médiation phonologique c'est la deuxième stratégie ou procédure de reconnaissance des mots. L'enfant s'appuie sur ses connaissances des liens entre les lettres et leur correspondant sonores pour décoder les mots. Contrairement à l'étape précédente la phonologie joue un rôle fondamental ainsi que l'identité de l'ordre des lettres. Le passage à cette étape résulte d'un apprentissage explicite. L'enfant applique des règles simples de correspondance graphophonologique ce qui lui permet de lire aussi bien des mots connus que des mots rares ou des pseudo-mots. Les résultats de l'analyse dans cette stratégie montrent que, 26 élèves ont une note supérieure ou égale à 10/20, soit un pourcentage de 100%. Dans la même distribution 16 élèves ont une note supérieure ou égale à 15/20 soit un taux de réussite de 61.53%. En observant cette distribution. Dans la classe témoin par contre, on relève que 16 élèves seulement sur 26 ont obtenu une note supérieure ou égale à 10/20, soit un pourcentage ou un taux de réussite de 61.53% en rapport avec la classe expérimentale, Seul 4 élèves ont une note supérieure ou égale à 15/20 soit 15.38%.

La différence des résultats entre ces deux classes révèle que la prise en compte de la stratégie alphabétique influence significativement sur la construction des compétences transversales des élèves des écoles primaires. La stratégie alphabétique est la deuxième stratégie dans le modèle développé par Fayol et Gombert en (1972). – L'automatisation- utilisation des analogies, conversion des graphèmes en phonème et la maîtrise de l'alphabet: sont là des facteurs isolés de la stratégie alphabétique. Au cours du processus enseignement/apprentissage, l'élève va avec l'aide de l'écriture développer un système fondamental qui est à la base de la lecture et qui consiste à automatiser les liens entre la forme visuelle (des lettres, des groupes de lettres, des syllabes) et leur correspondances sonores. L'élève prend conscience que l'écriture n'est pas arbitraire par rapport à la langue parlée. L'élève qui parvient à intégrer cette stratégie sera même de développer trois compétences à savoir : prendre conscience que les mots sont faits de lettres, que les paroles sont faites de phonèmes et qu'il existe une interaction entre les deux. L'utilisation de l'analogie par les élèves consiste à encoder les mots nouveaux en exploitant leur similitude orthographique avec d'autres mots nouveaux. Ainsi Bonneville (2003) a pensé que l'enfant qui reconnaît le mot chien souvent rencontré, et le mot bien dont la maîtresse fait un usage abondant en marge de ses productions graphiques lira le mot rien qu'il voit pour la première fois par analogie sur les rimes. La conscience phonologique joue un rôle primordial dans cette étape. Elle-même est la capacité de prendre conscience de la structure phonologique

des mots et de pouvoir les manipuler. C'est un facteur important car dans les codes alphabétiques il existe une correspondance entre un son et une graphie. Les sous unités de la parole que sont les syllabes, les rimes et les phonèmes nous permettent de comprendre la correspondance. La capacité d'identifier des composants phonologiques des mots et de les manipuler de façon intentionnelle est un élément à ne pas négliger en début d'apprentissage de la lecture. Boneville (2003) a affirmé que, l'apprentissage de la lecture et la maîtrise phonologique se développent en interaction d'une part cette maîtrise faciliterait l'apprentissage de la lecture, et d'autres parts, les progrès en lecture se manifesteraient également dans les activités d'analyse de la parole en segment et surtout en phonème. La capacité à décomposer la syllabe est une condition nécessaire à l'apprentissage de la lecture. C'est ainsi que l'apprentissage du décodage est celui qui porte sur les graphèmes, les phonèmes et sur la mise en correspondance entre les deux. Les résultats de la recherche montre que le plus difficile à automatiser et à acquérir est l'identification des phonèmes.

La capacité à manipuler la phonologie de sa langue est nécessaire à l'apprentissage de la lecture d'une langue alphabétique et cette nécessité est liée à son réinvestissement dans l'activité de décodage. Laquelle activité fait partie de l'ensemble complexe des activités de lecture. Sans vouloir réduire l'apprentissage de la lecture à l'installation des correspondances lettres, sons, il est indispensable que cet apprentissage fasse l'objet d'un enseignement systématique. Celui-ci devrait être entamé au tout début de l'apprentissage en accompagnement de la poursuite de la constitution d'un vocabulaire visuel permettant l'appariement direct entre les mots écrits et leurs significations. Toutefois, cet enseignement relativement précoce de la combinatoire exige que tous les élèves aient auparavant compris le principe alphabétique. Nous avons observé que l'apprentissage à ce niveau est plus complexe. L'apprenant communique la pensée à lui-même et aux autres, c'est à dire ce qu'il fait, ce qu'il a pensé faire. En l'encourageant à appliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, il est obligé de quitter l'action ou l'image qui sont souvent des représentations limitées. La compréhension va s'approfondir. La connaissance et l'expérience antérieures sont des facteurs importants pour déterminer qu'un individu peut mobiliser des ressources et les réinvestir dans d'autres contextes pour mieux construire ses compétences transversales. Mais l'on peut remarquer que les différences cognitives individuelles influencent également la façon d'appréhender et d'interpréter le savoir.

### **5.2.3 De l'intégration de la stratégie orthographique à la construction des compétences transversales**

Cette stratégie correspond à la voie directe, le traitement du mot écrit s'effectue à partir d'unités orthographiques sans recours à la médiation phonologique. Cette stratégie défend l'idée selon laquelle l'une des habiletés, de la lecture ou de l'écriture, constitue un stimulateur pour le développement de l'autre.

À l'issue de l'analyse des données de ce thème, il ressort que 20 élèves sur 26 ont une note supérieure ou égale à 10/20 dans la classe expérimentale ce qui représente un taux de réussite de 76.92%. Dans la même distribution 14 élèves ont une note supérieure ou égale à 15/20 soit un pourcentage de 53.84%. Cette même analyse révèle par contre que, 14 élèves sur 26 seulement ont une note supérieure à 10/20 ce qui représente un taux de réussite de 53.84%. Mais dans la même distribution seule 6 élèves ont une note supérieure ou égale à 15/20 soit un taux de 23%. En appliquant le *t* de Student l'on observe que le *t*cal (4.38) est supérieur au *t*lu (1.658). Ainsi plus les enseignants intègrent la stratégie orthographique dans le processus enseignement /apprentissage de la lecture mieux les élèves construisent les compétences transversales.

La stratégie orthographique a permis d'isoler un certain nombre de facteurs qui sont :-La prise en compte du caractère analytique, L'accès à la signification par l'apprenant, -L'utilisation des interactions lecture et connaissance linguistique. Cette stratégie correspond au moment où l'élève devient apte à reconnaître un mot comme une entité, grâce à la formation progressive de ce qu'on appelle un lexique orthographique. Il semble se faire à la manière d'un dictionnaire au quel on se référerait pour chaque mot à lire. Selon une procédure de type photographique permet une identification rapide puis un accès immédiat au sens. C'est cette procédure orthographique (je photographie, je reconnais, je comprend) qui se développerait ensuite pour devenir de plus en plus efficace au fur et à mesure que la lecture devient laborieuse ou compétente. Au bout du compte le lecteur habile n'utiliserait pratiquement plus que la procédure photographique, ce qui est évidemment plus rapide et économique que de passer par l'assemblage des formes sonores qui restent nécessaires lorsqu'on doit lire des mots nouveaux, ou sans signification. Le but de l'apprentissage de la lecture est de permettre à l'élève d'abandonner le passage par les sons en se constituant progressivement un dictionnaire mental dans lequel la forme orthographique de chaque mot sera directement reliée au sens qui lui correspond. L'apprentissage de la lecture doit conduire à l'établissement de

deux aptitudes complémentaires que sont: le traitement séquentiel des unités qui composent le mot(traitement analytique), la reconnaissance orthographique.

La stratégie orthographique est celle qui va au delà des images, des représentations de l'élève. Ce qui est fondamentale ici c'est que l'élève sache établir tous les liens possibles entre autre, lien avec le vocabulaire, lien avec la grammaire, lien avec le type de texte, lien avec le sujet... Just et Carpenter ont appelé tout cet ensemble le calcul syntaxique. À cette étape de la lecture l'élève doit prouver non seulement qu'il a compris le texte, tout en présentant les différents mouvements de l'histoire, mais aussi discuter avec les pairs. Déci et Ryan (1985, 2000 et 2002) ont étayé ce propos en définissant entre autres, faire fréquenter la bibliothèque à l'apprenant, lui proposer des supports de lecture autres que les manuels scolaires, lui lire des histoires dans les livres, lui faire présenter le compte rendu des lectures aux camarades, organiser les concours de meilleur lecteur et/ou de meilleure production, organiser des jeux de construction des phrases. Ces activités constituent les différentes manières d'exposer l'élève aux textes écrits. Tout ceci est important pour l'élève parce qu'il a besoin d'être assez outillé pour mieux construire les compétences transversales. Il est aussi vrai qu'en observant certains élèves du niveau 2 de l'école primaire, il est difficile pour eux de comprendre que la lecture est là pour les aider à comprendre et à mieux performer dans toutes les autres disciplines. D'où la construction des compétences transversales.

### **5.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES**

Au terme de cette recherche, il convient de dégager à la fois des perspectives théoriques et pratiques. Nous présenterons tout d'abord les perspectives théoriques avant celles pédagogiques.

#### **Les perspectives théoriques**

Au terme de cette étude, nous avons observé que, à la lumière de la théorie du modèle développemental de la lecture de Fayol et Gombert (1972) présenté ci-dessus, ceci en lien avec la manière dont les stratégies d'enseignement/apprentissage se pratiquent sur le terrain, l'on peut comprendre pourquoi certains élèves restent à la traîne pour ce qui est de la construction des compétences transversales. La stratégie logographique, la stratégie alphabétique et la stratégie orthographique qui sont des paramètres dont les indicateurs et précisément les indices sont des éléments qui apparaissent comme des faits saillants et marquants. L'explicitation et le transfert ou la transposition à de nouvelles situations des thèmes donc les indicateurs apparaissent comment des faits saillants et marquants. Dans le

modèle de Fayol et Gombert (1972) il a été question le long de ce travail dans le modèle développemental de Fayol et Gombert (1972) que, devenir un bon lecteur repose sur la prise en compte des trois stratégies développées par ces auteurs. Pour donner une explication de cette situation, l'apprenant a forcément besoin de la stratégie logographique qui a correspondu au premier paramètre dans la taxonomie de Fayol et Gombert. L'utilisation des indices saillants du texte, prise en compte d'une assimilation discriminative, utilisation d'un système sémantique pictural. Tous ces facteurs sont très importants dans le processus enseignement/apprentissage de la lecture c'est ce qui conduit l'apprenant à retrouver le titre du texte, identifier les personnages, lieu où se déroule l'activité, identifier le type d'activité mené dans le texte étudié. L'autre stratégie c'est la stratégie alphabétique qui elle a correspondu au deuxième paramètre à son niveau l'on a pu observer comme indicateur, l'automatisation, l'utilisation des analogies la conversion des graphèmes en phonème et la maîtrise de l'alphabet. Ce sont les indices de ces indicateurs ci-dessus cités qui ont conduit l'enseignant à passer une évaluation, une remédiation, une révision, la décomposition des mots (le radical des mots, les préfixes des mots, les suffixes des mots, la distinction entre les consonnes et les voyelles. Qui ont constitué des éléments importants dans la construction des compétences transversales des élèves des écoles primaires. La stratégie orthographique qui est un le troisième paramètre dans les stratégies enseignement/apprentissage de la lecture. Cependant les travaux ultérieurs à ceux de Fayol et de Gombert (1972) les ont remis en cause.

Les travaux de Armand Colin (2002) ont montré qu'un lecteur expert ne doit pas forcément passer par les trois paramètres. Ils remettent en cause le premier paramètre ou la première stratégie qui est dite logographique. Ils appuient en disant qu'il s'agit plus d'un mode de traitement des mots écrits qu'une véritable étape dans le processus enseignement/apprentissage de la lecture. Eux ils parlent ou mieux propose directement un modèle phonologique ou de connaissances alphabétiques.

Nous observons que: L'enseignant peut aider les élèves à mobiliser leur capacités intellectuelles à condition qu'ils sachent les repérer, qu'il y ajuste sa pédagogie et qu'il rende l'élève conscient des stratégies d'enseignement/apprentissage qui lui permettent de construire son savoir. Pour que l'élève puisse apprendre à lire en prenant en compte les stratégies d'enseignement/apprentissage de la lecture dont il se sert déjà, et pouvoir par la suite construire les compétences transversales, il faut qu'il en prenne conscience. Mais ceci ne peut pas se faire automatiquement. Celui-ci doit également rassembler un certain nombre d'éléments à savoir: exploiter l'information, -exercer son jugement critique, mettre en œuvre

sa pensée créatrice; se donner des méthodes de travail efficaces, Exploiter les technologies de l'information et de la communication; Actualiser son potentiel, coopérer; Communiquer de façon appropriée. Mais tout ceci ne peut pas se faire automatiquement l'on a besoin d'un guide qui est le maître ou la maîtresse.

Ainsi, Tagny (2009), a pensé que, les établissements scolaires sont établis de façon à modifier les comportements des élèves en fonction de l'acquisition des connaissances qu'ils acquièrent dans différentes disciplines enseignées telles, (Mathématiques, Sciences naturelles, histoire, etc.), ainsi qu'à leurs habiletés à bien lire et écrire la langue française. Les enseignants sont parfois obligés de faire usage de leur autorité sur les élèves pour atteindre certains objectifs. Avoir des connaissances nécessaires sur les différents principes de l'apprentissage ne suffit pas. Ce qui est important c'est de savoir comment les appliquer en situation de classe. Ici l'on parle du « comment » et du « quand » appliquer ces principes de l'apprentissage. L'on voudrait rappeler ici, le rôle facilitateur que joue l'enseignant, celui là qui sait combiner tous les facteurs possibles dans le processus enseignement/apprentissage pour une meilleure construction des compétences transversales.

Dans la classe expérimentale, l'on a observé que nombres d'élèves avaient besoin qu'on leur précise non seulement ce qu'on attend d'eux mais aussi les différents objectifs qu'ils doivent atteindre. L'on a pu observer que le modèle développemental de la lecture proposé se veut non seulement d'être intégré mais se veut de combiner toutes les étapes possibles qu'enseignent ces auteurs. Il peut également représenter un outil didactique dans le processus enseignement /apprentissage de la lecture. Tout ceci dans le but de remédier au manquement constaté au niveau du pré-test. Les résultats qui sont obtenus de l'expérience, bien qu'encourageants, mériteraient d'être inférés à un plus grand nombre d'enfants et sur une période plus longue. L'on peut identifier neuf étapes des séances de lecture à savoir :

Expression orale, Exploitation de l'illustration (image); Recherche des repères, Lecture silencieuse, Vérification de la compréhension, Résumé, Expression libre sur le texte (Réaction au texte), Lecture à haute voix par le maître et par les élèves

### **5.3.1- Perspective didactique de l'enseignement-apprentissage de la lecture**

Savoir lire et écrire, c'est être capable d'utiliser la pensée et le langage pour exprimer des idées. Cette capacité aide à comprendre des écrits, des personnes et des situations variés et, favorise l'autonomisation. Aussi, l'enseignant est la personne à qui incombe directement la tâche de concevoir et d'appliquer diverses stratégies, méthodes, procédures et techniques



permettant d'accéder à la compréhension de textes écrits. En effet, l'enseignant a pour rôle de répondre aux questions nombreuses et variées de chaque élève et de créer un milieu éducatif qui booste et donne envie d'apprendre à lire. Le matériel didactique adéquat et la conception des tâches d'apprentissage sont des éléments sur lesquels il devrait s'appuyer.

### **5.3.1.1- Le matériel didactique**

L'obstacle majeur dans nombre d'écoles, aussi bien en zone rurales qu'urbaine est l'absence de matériels de lecture. Il est alors difficile de créer un cadre pédagogique efficace, ce d'autant plus que, dans la plus part de cas, les élèves ne disposent pas des livres et matériels dont ils ont besoin pour éveiller leur intérêt et les inciter à lire. Ces matériaux faisant défaut, l'enseignant est amené à les créer lui-même en nombre aussi grand que possible. Pour y parvenir, des matériaux forts simples peuvent être conçus, avec la participation des élèves.

Aussi, les résultats de différents exercices de production d'écrits peuvent, après mise en forme, venir enrichir le fonds de textes dont dispose la classe. On peut même envisager des échanges avec d'autres classes. Les élèves des classes supérieures pourraient ainsi composer des histoires à l'intention des élèves plus jeunes, tout comme des élèves de même année ou de même niveau de compréhension à la lecture peuvent s'échanger des textes. Cela permet à l'enseignant de constituer une bibliothèque sans être obligé de rédiger tous les textes, en même temps que cela pourra inciter les élèves à prendre en charge leur apprentissage, à aider leurs camarades, à contribuer au cadre pédagogique et à acquérir une attitude positive à l'égard de l'apprentissage de la lecture.

Toutefois, l'idéal serait de réunir des textes narratifs et documentaires de différents niveaux de difficulté. Ces documents devront refléter les centres d'intérêts des élèves et doivent être de nature variée : articles de journaux, histoires, proverbes, atlas, histoires drôles, énigmes, recettes, poésie, chansons, panneaux de circulation, étiquettes de vêtements (instructions de lavage), affiches. Aussi, le maître/la maîtresse ferait un travail des plus utiles, pour l'établissement de ses propres textes comme des livres d'enfants publiés par des éditeurs, s'il dressait une liste de vocabulaire pour chaque année d'études. Pour y parvenir, il peut écouter les élèves s'exprimer dans diverses situations (lorsqu'ils jouent ou lorsqu'il leur est demandé de raconter une histoire en classe devant leurs camarades). Cette liste de vocabulaire, enrichie pendant trois ou quatre ans, lui donnera une idée du niveau de vocabulaire à utiliser dans les textes destinés à telle ou telle classe. Elle lui permettra aussi d'apprécier la maîtrise du vocabulaire de chaque enfant.

A côté du matériel issu des productions des élèves et de l'apprenant, des outils de communication peuvent et devraient soutenir le processus enseignement/apprentissage de la lecture. Aussi, un magnétophone est des plus utiles pour les activités d'écoute, telles que la lecture à voix haute ou enregistrement et écoute de contes ou de chansons populaires. L'enseignant pourra enregistrer des instructions pour aider les élèves qui s'exercent seul à la lecture. Le magnétophone offre en outre aux enfants des occasions d'entendre d'autres airs de musique et d'autres voix que celle de l'enseignant.

De même, lorsque l'on y a accès, la télévision, la radio et l'ordinateur sont d'excellents moyens de stimuler les facultés visuelles et auditives. L'enseignant peut mettre à profit l'interaction simultanée entre texte écrit, son et images. La « télévision » est d'un grand secours pour de nombreuses activités dirigées ou laissées à l'initiative des élèves. La présence d'un ordinateur dans la classe est pour les enfants une occasion unique d'acquérir de nouvelles connaissances en matière de lecture par la socialisation. Le coin réservé à l'ordinateur doit être un lieu privilégié, où les enfants sont encouragés à s'engager dans toutes sortes d'activités de création et d'imagination, y compris imprimer leurs travaux, des jaquettes de livres et des informations intéressant la classe. En l'absence d'un ordinateur, les enfants pourront toujours confectionner ce matériel à la main et peut-être même acquérir du même coup des compétences nouvelles ou développer celles qu'ils possèdent déjà. Ils peuvent par exemple fabriquer eux-mêmes des couvertures pour leurs livres, ou utiliser des objets de récupération pour encadrer histoires, poèmes, jeux, paroles de chansons, etc.

### **5.3.1.2- Les tâches d'apprentissage**

D'après Ruddell et Unrau (1997), lorsque l'on élabore les activités d'un programme d'enseignement-apprentissage de la lecture, il faut concevoir des tâches qui activent et enrichissent les connaissances déjà acquises et évoquent des aspects de la vie réelle, ainsi que des éléments directement liés aux centres d'intérêt de l'apprenant et à ce qui lui tient personnellement à cœur. Aussi, les élèves accepteront plus volontiers d'apprendre à lire et attacheront une plus grande valeur à ces activités, s'ils pensent que cela servira leurs intérêts et les aidera à résoudre des problèmes qui les touchent directement ou que leur existence en sera améliorée.

Il est certes vrai que dans les écoles, les enseignants sont tenus de se conformer au programme élaboré par les autorités centrales, mais il appartient à l'établissement scolaire de

réfléchir sur la mise sur pied d'un programme d'enseignement de la lecture permettant d'obtenir de meilleurs résultats. Ainsi, les enseignants doivent d'abord se demander ce sur quoi il leur paraît plus important d'insister dans leur enseignement. C'est pour eux une occasion de partager leur expérience personnelle, leurs préoccupations et leurs souhaits quant aux ajouts ou modifications qu'il conviendrait d'apporter au programme. En confrontant leurs idées et en comparant leurs besoins, ils peuvent ainsi dégager une vision globale. A partir de cette vision commune, il devient possible de synchroniser tous les éléments du programme d'études qui ont trait à la lecture. Ce programme harmonisé aura certainement des effets bénéfiques pour les élèves qui, percevant mieux le projet pédagogique, seront mieux à même d'y adhérer. A cet égard, il est très important que l'établissement scolaire donne l'impulsion en instaurant et en maintenant des relations de coopération entre les enseignants, afin de construire un projet d'école.

Une fois le projet construit, chaque enseignant devrait exposer aux autres ses objectifs en matière d'enseignement/apprentissage de la lecture. Cela leur permettra alors de dégager une vision commune de la manière dont ils souhaiteraient que leur programme fonctionne et des bénéfices qu'ils aimeraient que les élèves en tirent. Aussi, à partir des convictions, des réflexions et des préoccupations de chacun, ils définissent les objectifs du programme de lecture. Une fois les objectifs définis, l'étape suivante consiste à déterminer les activités d'enseignement et d'apprentissage qui permettront de les réaliser. Les enseignants seront alors en mesure de préciser les compétences à acquérir, d'établir des plans de leçons appropriés et d'évaluer les progrès des élèves. Il est important à cet effet d'exploiter les facteurs socio-environnementaux propres à faciliter l'acquisition de la lecture. Turner (1999) a pensé que l'on peut exploiter l'existant au sein de la communauté, entre autres, un conteur traditionnel, un arbre particulier au sujet duquel les enfants possèdent des renseignements, les instruments de musique traditionnels (pouvant être utilisés pour scander poèmes et comptines), des danses ou des fêtes pouvant servir de thèmes à une discussion en classe, à des rédactions ou à des dessins, des matériaux d'origine végétale que les enfants pourront apporter en classe pour confectionner eux-mêmes des auxiliaires didactiques, un personnage traditionnel important, des traditions folkloriques, des chants traditionnels, etc.

Pour créer cette perception, il faut toutefois que le cadre classe reflète lui aussi les orientations et les croyances des enfants. Le rôle de l'enseignant est aussi de booster l'élève au moyen de diverses techniques comportementales et pédagogiques. Car, les enfants motivés font des efforts pour apprendre à lire, même lorsqu'ils rencontrent des difficultés.

### **5.3.2- Perspective pédagogique de l'enseignement-apprentissage de la lecture**

A en croire N'namdi (2005), enseigner la lecture est une activité complexe qui comporte de multiples facettes. Aussi, l'accompagnement dans la découverte de la lecture doit être soigneusement organisé pour porter des fruits. Face à ce dilemme, les enseignants sont toujours en proie à de multiples questions, à savoir : Par quoi faut-il commencer ? Comment faut-il s'y prendre pour tenir compte des besoins de chaque élève ? Comment alimenter la motivation à lire ? Comment amener les élèves à devenir de bons lecteurs ?

Avant tout acte d'enseignement, les apprenants doivent pouvoir se reconnaître dans le programme d'enseignement de la lecture. Il faut pour cela utiliser des images reflétant leur identité physique (représentations de membres de la communauté ou des enfants eux-mêmes) et culturelle. Lorsque ces derniers se perçoivent comme contributeurs, ils se sentent responsables de leur apprentissage. Ainsi, l'environnement pédagogique est l'un des facteurs essentiels dont dépendent les progrès de l'élève en lecture. Cet environnement doit offrir des possibilités d'intégrer l'alphabétisation aux autres domaines traités dans le programme et à tous les aspects de l'apprentissage de la langue : lecture, expression verbale, écriture, reconnaissance visuelle et écoute. Les facteurs sociaux et matériels jouent l'un et l'autre un rôle important, en contribuant à créer un environnement pédagogique qui favorise l'acquisition et la maîtrise progressive de la lecture. Les élèves doivent se voir offrir de multiples occasions de communiquer avec leurs camarades et d'étudier des textes.

#### **5.3.2.1- Les facteurs sociaux**

L'enseignant doit être conscient des fonctions de la lecture. Il importe qu'il règne dans la classe une ambiance détendue, mais néanmoins disciplinée. Pour se concentrer sur leurs tâches, les élèves doivent se sentir à l'aise. Il convient, si possible, qu'ils contribuent à la décoration de la classe, qui doit faire écho à la leçon la plus récente, et utiliser des échantillons du travail des élèves, sinon de tous en même temps, du moins de chacun à tour de rôle. Les dessins affichés sur les murs doivent renvoyer aux enfants leurs propres images, et celles de leur culture, de leur patrimoine et de leurs coutumes. Cela les aide à visualiser leur participation au travail d'apprentissage de la lecture et les incite ainsi à s'intéresser à d'autres cultures.

Lorsque cela est possible, il convient d'aménager des espaces d'étude (lieux ou salles de classe adaptés à des activités de lecture, d'écriture, d'expression et d'écoute) qui permettent aux enfants de travailler seuls ou en petits groupes. Pour que les élèves soient à même de

s'exercer sans l'intervention de l'enseignant, il faut qu'ils disposent dans ces espaces d'instructions les guidant dans l'exécution de chaque activité. L'enseignant peut par exemple enregistrer des histoires sur cassettes, que les enfants liront eux-mêmes à haute voix tout en les écoutant. D'autres activités peuvent être conçues pour être pratiquées en petits groupes. De tels espaces d'étude sont particulièrement utiles dans le cas d'une classe nombreuse. L'enseignant peut diviser celle-ci en groupes plus petits correspondant à des niveaux de compétences et d'aptitudes différents. Chaque apprenant peut alors contribuer au groupe de manière différente. L'enseignant guide les groupes à tour de rôle pendant qu'ils exécutent une activité.

### **5.3.2.2- Les facteurs matériels**

L'aménagement matériel de la salle de classe est un élément essentiel du succès de l'enseignement et de l'apprentissage. La pièce doit être suffisamment spacieuse pour que chaque enfant y soit à l'aise pour écrire et prendre part aux activités collectives. Dans toute la mesure du possible, les bancs doivent être en nombre suffisant et les table-bancs offrir assez de place pour écrire. Or de nombreuses écoles manquent de bureaux et de sièges. En pareil cas, l'enseignant s'efforcera de les faire asseoir le plus confortablement possible, afin d'assurer la discipline et les faire travailler. Aussi, pour un enseignement/apprentissage efficace de la lecture, N'namdi (2005) a estimé qu'il est recommandé que chaque classe soit équipée du matériel suivant :

**Un tableau noir ou tableau effaçable à sec** qui servira à écrire et dessiner lors des activités exécutées par l'ensemble de la classe. L'enseignant peut utiliser aussi un chevalet sur lequel est posé un grand bloc de papier. Dans tous les cas, il aura besoin de la craie ou de feutres et d'un chiffon ou d'une gomme pour effacer. Le chevalet peut être acheté dans le commerce ou remplacé par un support de fortune fabriqué en liant les extrémités de grandes branches.

**Un panneau d'affichage** où seront exposés les travaux des élèves. À défaut, l'enseignant réservera un pan du mur de la classe à cet effet. Il peut aussi enduire de peinture pour tableau noir une planche ou un bout de mur à hauteur des élèves. Ces derniers pourront y afficher des nouvelles ou s'y exercer à écrire. Si le panneau est aménagé au moment de la construction de la salle de classe, on y apportera un soin particulier. On peut aussi clouer des lattes le long des murs pour y accrocher les travaux des élèves.

**Une carte météorologique** sur laquelle les élèves noteront chaque jour le temps qu'il fait. Ils mémoriseront ainsi plus facilement les différents termes utilisés pour décrire les conditions météorologiques. On peut utiliser des cartes portant des symboles légendés comme ci-dessous. Les élèves seront responsables à tour de rôle de la tenue de la carte, pour un jour ou pour une semaine. D'autres seront chargés de dessiner les cartons portant les symboles. Toutefois, il n'est pas nécessaire d'utiliser une vraie carte météorologique, on peut se contenter d'afficher un carton chaque jour.

**Un panneau des événements** pour attirer l'attention sur certains événements positifs survenus dans la communauté ou dans le monde. On encouragera les élèves à informer leurs camarades de tout événement marquant en l'annonçant sur le panneau.

**Un globe terrestre (et/ou une carte du monde)** permettant aux élèves de repérer l'endroit où ils vivent et de le situer par rapport à d'autres pays. Ces accessoires sont indispensables pour enseigner les cultures étrangères et la géographie.

**Un bulletin sur les questions de santé**, sous forme d'affiches, conçues par les autorités sanitaires ou par l'enseignant, qui donnent aux élèves des notions de diététique ou les encouragent à respecter certaines règles d'hygiène. L'enseignant doit commencer par lire et commenter l'affiche aux élèves, de façon que ceux-ci en comprennent clairement le message, puis leur expliquer éventuellement le sens des termes qui ne leur sont pas familiers.

**Un calendrier mensuel de l'année en cours.** Des élèves peuvent être chargés de mettre le calendrier à jour tous les mois. Il pourra être utile de fabriquer un calendrier « muet » (une grille vide, où sont seulement indiqués les noms des jours de la semaine) sur lequel on insérera des cartons mobiles (par exemple) portant le nom du mois en cours et les chiffres des jours convenablement placés. On obtient ainsi un calendrier perpétuel.

**Un tableau de service.** Les élèves se partagent le travail d'organisation de la classe. C'est pour eux l'occasion d'apprendre à assumer des responsabilités et à prendre des initiatives, et cela facilite le travail de l'enseignant. Les enfants aiment se donner des titres ronflants, qui riment ou ont un effet comique.

Il y a lieu de noter que les tâches varient selon l'équipement dont dispose la classe et sont attribuées par l'enseignant et/ou par les élèves, pour une durée suffisamment longue pour que ces derniers se familiarisent avec elles, mais assez brève pour laisser à d'autres une chance.

Les élèves aimeront sans doute proposer des titres de fonctions qui riment ou qu'ils trouvent amusant.

## **5.4 MODELE DE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE**

Ce modèle a été inspiré du guide de l'enseignement efficace de la lecture conçu à Ontario en 2003, à la suite des réflexions sur les stratégies de lecture au primaire. Il est construit à partir des composantes inter-reliées et complémentaires, relevant du système de l'écrit. Lesdites composantes sont classées en deux groupes distincts, selon qu'elles sont associées à la fluidité ou à la compréhension. Les composantes du premier groupe sont appelées structures de surface et incluent les concepts reliés à l'écrit, la conscience phonologique, le système grapho-phonétique, l'étude de mots et les habiletés de fluidité. Ceux du second groupe sont appelées structures profondes et incluent le vocabulaire et les stratégies de compréhension.

### **5.4.1- Les structures de surface**

Elles sont au nombre de cinq (05), à savoir: Les concepts reliés à l'écrit.

Les élèves apprennent très tôt, en observant les membres de leur famille leur faire la lecture, en apprenant que les symboles sur la page représentent des mots de la langue parlée et qu'ils ont un sens. Par là, ils observent d'autres particularités de l'écrit comme :

- le mouvement directionnel (il s'agit du sens de lecture);
- la distinction entre les lettres et les mots (les lettres forment des mots et les mots sont séparés par des espaces);
- les lettres majuscules et la ponctuation ;
- les signes diacritiques tels que les accents ;
- les caractéristiques communes à tous les livres (un titre, le nom de l'auteur, l'existence d'un recto et d'un verso).

Les enseignants doivent exploiter les concepts reliés à l'écrit avec les élèves, surtout avec ceux qui n'ont pas été exposés à la lecture d'histoires avant leur entrée à l'école, afin de développer leur connaissance de la communication écrite.

**La conscience phonologique** prépare l'élève à décoder les composantes sonores du langage écrit. Pour Willows (2002), l'élève qui a acquis une conscience phonologique est capable d'identifier et de combiner les différentes composantes sonores du langage. Il comprend que

les phrases énoncées sont faites de mots, de syllabes et de phonèmes. La conscience phonologique joue donc un rôle important dans la reconnaissance des mots et elle facilite l'apprentissage de la lecture. Les élèves qui possèdent de bonnes habiletés de conscience phonologique ont plus de chance de devenir des lecteurs habiles.

Le maître/la maîtresse doit amener chaque élève à réfléchir et à manipuler l'aspect phonologique du langage oral (en identifiant, en localisant, en fusionnant et en segmentant les mots d'une phrase, les syllabes et les phonèmes d'un mot) afin de développer leurs habiletés de conscience phonologique.

**Le système grapho-phonétique** permet à l'élève d'établir les correspondances entre les graphèmes (symboles à l'écrit) et les phonèmes (sons à l'oral). L'utilisation des règles de correspondance grapho-phonologique, d'après Ecalle et Magnan (2002), ne paraît véritablement efficace que lorsque l'élève connaît toutes les propriétés visuelles du mot et notamment traite celui-ci comme une suite et non comme un ensemble de lettres car celles-ci servent d'appui à la segmentation de sa représentation sonore. D'où la nécessité de développer la conscience phonologique et de faire l'enseignement systématique des graphèmes qui correspondent aux différents phonèmes de la langue française.

Il revient alors au maître/la maîtresse, de repérer avec l'élève, l'information visuelle dans un texte, en étudiant avec lui les correspondances entre le symbole (graphème) et le son (phonème) de manière organisée et séquentielle. L'on commence ainsi à étudier les graphèmes les plus fréquents (les plus utiles) et les graphèmes les plus simples (plus faciles à repérer), avant de passer aux graphèmes plus complexes.

**L'étude de mots** a deux objectifs principaux : la reconnaissance des mots usuels fréquents ou utiles et l'apprentissage de stratégies permettant le décodage de mots inconnus. L'élève s'exerce à reconnaître des mots fréquents en explorant la graphie, en observant la séquence dans laquelle se présentent les différents graphèmes qui les forment et en comparant les mots à l'étude, ce qui favorise la lecture spontanée. Ecalle et Magnan (2002) soutiennent à propos qu'il existe des liens très forts entre les performances des enfants dans des tâches portant sur les phonèmes et leurs progrès dans l'apprentissage de la lecture (...) La conscience phonémique se développe tardivement, après la conscience d'unités plus larges.



Le maître/la maîtresse doit de ce fait travailler avec l'élève, l'habileté à reconnaître des mots ou des parties de mots (racines, préfixes, suffixes) ainsi que des mots composés afin de l'aider à décoder et à développer leur fluidité et leur compréhension.

**Les habiletés de fluidité**, la fluidité est l'habileté à lire un texte avec rapidité, précision et expression. Les lecteurs habiles reconnaissent spontanément les mots, les comprennent et font rapidement des liens entre les idées exprimées et leurs connaissances antérieures. Ce qui a fait dire Ecalle et Magnan, (2002) que la lecture alphabétique associe une composante auditive phonémique à une composante visuelle graphique (correspondance grapho-phonémique) nécessitant la prise en compte de la structure phonémique du langage.

Afin d'aider l'élève à développer sa fluidité en lecture, le maître/la maîtresse doit recourir à des stratégies éprouvées donc lecture= à décodage \* compréhension (lecture répétée, lecture à haute voix).

#### **5.4.2- Les structures profondes**

Elles ne sont que deux (02), à savoir : le vocabulaire et la compréhension.

##### **5.4.2.1. Le vocabulaire**

La variété et la richesse du vocabulaire sont la base du potentiel de compréhension de l'élève. Alors que le vocabulaire oral est composé de mots que l'élève comprend et peut utiliser correctement en parlant, le vocabulaire visuel est formé de mots qu'il reconnaît et peut utiliser correctement en écrivant. La recherche démontre l'importance de l'enseignement direct dans l'acquisition du vocabulaire. Aussi, pour MEO (2003), l'élève doit lire beaucoup pour augmenter son vocabulaire visuel. Rappelons qu'au début de l'apprentissage de la lecture, l'élève anticipe le contenu de son texte en reconnaissant les mots qui lui sont familiers à l'oral.

Aussi, le maître/la maîtresse doit présenter chaque jour des mots nouveaux aux élèves (des mots importants pour la compréhension de textes, des mots utiles, fréquemment rencontrés dans leurs lectures, des mots plus difficiles, possédant une signification différente selon le contexte). Il doit aussi enseigner les expressions idiomatiques (avoir un chat dans la gorge, couper les cheveux en quatre, se plier en quatre, journée/temps de chien, etc.), particulièrement à l'intention des élèves dont la langue maternelle n'est pas celle d'éducation.

De plus, les textes choisis pour la lecture aux élèves doivent toujours comprendre un certain nombre de mots nouveaux, lesquels doivent être étudiés de façon systématique afin d'enrichir le vocabulaire des élèves. Il est important aussi d'enseigner les expressions idiomatiques, surtout à l'intention des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.

#### **5.4.2.2- Les stratégies de compréhension**

La compréhension est le but ultime de la lecture. Les bons lecteurs lisent avec une intention précise (pour s'informer, se distraire, effectuer une tâche) et recourent à un ensemble de stratégies de lecture pour saisir le sens d'un texte.

Le maître/la maîtresse se doit alors de présenter de façon explicite les stratégies de compréhension à l'élève, afin de l'amener à les utiliser lui-même pour résoudre des problèmes de lecture et comprendre un texte.

Le maître/la maîtresse doit donc accorder beaucoup d'importance à la communication orale en salle de classe. Il aidera en particulier les élèves dont la langue maternelle n'est pas celle d'éducation et les élèves nouvellement inscrits, ces derniers devant développer rapidement des habiletés langagières suffisantes pour entreprendre avec confiance l'apprentissage de la lecture, ou progresser dans cet apprentissage et devenir de bons lecteurs.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Le présent travail avait pour objectif de déterminer s'il existe une différence de construction des compétences transversales chez les élèves de l'école primaire soumis au strict respect des stratégies d'enseignement/apprentissage telles que développées par Fayol et Gombert (1992). Le constat fait est que, les élèves de l'arrondissement de Yaoundé IV et précisément des écoles publiques du complexe de Nkolndongo ont de mauvaises notes en lecture. Il se trouve que, les élèves n'utilisent facilement pas les ressources mobilisées à partir de la lecture pour mieux construire les compétences transversales. Ceci se justifie à partir des statistiques mentionnées dans la problématique de cette étude.

En effet, il a été observé qu'au sortir du cycle primaire, certains élèves présentaient des difficultés à identifier les mots dans un texte écrit, à traiter les difficultés syntaxiques dans les phrases, à lire couramment un texte, à comprendre les textes lus, à exploiter les documents et à étendre leurs lectures. Or, d'après Fayol et Gombert (1992) seule la prise en compte des stratégies d'enseignement/apprentissage de la lecture, étape par étape est adaptée aux apprentissages, permet aussi de construire des compétences transversales. Ainsi, les trois paramètres du modèle développemental de l'apprentissage de la lecture ont contribué à l'expansion de cette construction. Laquelle est déterminante dans la réussite du processus enseignement-apprentissage de la lecture.

L'hypothèse générale qui a été émise est la suivante : « *Les stratégies d'enseignement de la lecture déterminent la construction des compétences transversales chez les élèves des écoles primaires publiques* ». La recherche s'est adressée à un échantillon de 52 participants constitué uniquement des élèves du CE II. La collecte des données sur le terrain s'est faite à travers un test de connaissances.

L'analyse des résultats des données dévoile que, si les stratégies d'enseignement de la lecture dans les écoles primaires publiques au Cameroun sont scrupuleusement prises en compte par les enseignants dans le processus enseignement-apprentissage de la lecture, alors, ceux-ci pourront mieux construire les compétences transversales. Ce qui confirme la technique de traitement des données qui nous a permis de déceler les différents indicateurs des stratégies d'enseignement de la lecture qui posent problème aux enseignants de la localité de notre site d'étude. Pour la simple raison que certains les prennent en compte de façon désordonnée. Ce qui s'observe pendant le processus enseignement /apprentissage de la lecture. Ceci laisse apparaître que la construction des compétences transversales à partir de la lecture passe forcément par la facilité de l'élève à s'engager dans les tâches d'apprentissage de cette discipline instrumentale qu'est la lecture. Dès lors, la construction des compétences transversales des élèves y reste basse, malgré la multitude des méthodes adoptées pour le

processus enseignement/apprentissage de celle-ci. La question qui demeure est la suivante : comment encourager les élèves à l'engagement dans l'apprentissage de la lecture ? Mieux, comment inciter chez l'élève les stimulants lui permettant de rechercher l'utilité de la maîtrise de l'apprentissage de la lecture et non ceux des simples performances ? De fait cette recherche met à nu les facteurs des stratégies enseignement/apprentissage de la lecture qui, prises en compte selon le bon vouloir de l'enseignant ne sont pas propices à la construction des compétences transversales.

Les principaux enseignements qui en résultent peuvent se résumer autour des points suivants :

- 1) *Sur le plan didactique*, les élèves doivent participer à la construction du matériel didactique à travers leurs productions dans les différents exercices. Le maître/la maîtresse devrait compléter ce matériel avec d'autres documents variés reflétant les centres d'intérêts des élèves. Des outils de communication (traditionnels et/ou modernes devraient aussi soutenir le processus enseignement/apprentissage de la lecture. Par ailleurs, les enseignants devraient concevoir des projets de classe et d'école à partir des programmes arrêtés par la hiérarchie. Et les activités et tâches pour la réalisation de ces projets doivent non seulement activer et enrichir les connaissances antérieures de l'élève, mais aussi évoquer leur vie réelle et ce qui les tient à cœur.
- 2) *Sur le plan pédagogique*, le matériel didactique doit refléter l'identité physique et culturelle des apprenants. La communication orale doit être dense dans la classe et l'ambiance doit y être détendue (mais disciplinée), les élèves sentant à l'aise, en sécurité et ayant la possibilité de communiquer librement (autour d'une tâche) entre eux. Des espaces de lecture et d'écriture (libre) doivent être aménagés dans les classes ou dans les écoles et chaque classe doit être équipée des matériels (tableau noir, panneau d'affichage, carte météorologique, panneau des événements, carte du monde, bulletin de santé, calendrier mensuel de l'année, tableau de service) permettant de responsabiliser chaque élève à travers l'attribution régulière d'une tâche.
- 3) *Pour ce qui est du programme d'enseignement/apprentissage de la lecture*, un programme efficace doit être conçu à partir des composantes relevant du système de l'écrit que sont les concepts liés à l'écrit, la conscience phonologique, le système grapho-phonétique, l'étude des mots, les habiletés de la fluidité, le vocabulaire et les stratégies de compréhension. Ces composantes sont non seulement complémentaires les unes des autres, mais aussi inter-reliées.

A la lumière de ce qui précède, il y a lieu de relever que l'enseignement/apprentissage de la lecture ne peut être efficace que si toutes les parties prenantes sont mises à contribution. De l'amont vers l'aval, chaque maillon doit effectivement jouer sa partition. Au niveau macro, une politique adéquate de l'enseignement/apprentissage de la lecture doit être définie et les moyens y relatifs octroyés. Le niveau méso qui relève du Gouvernement en place, avec en pole position le Ministère de l'Education de Base, est appelé à mettre en œuvre cette politique avec célérité et désintéressement. Dans les écoles où le processus enseignement/apprentissage se déroule et qui constitue le niveau micro, les enseignants doivent mettre en œuvre leur technicité, ingéniosité et professionnalité, afin de concevoir des projets, des activités et des tâches à même de susciter l'engagement volontaire des élèves dans l'apprentissage de la lecture.

Toutefois, le caractère insaisissable de la personnalité de chaque apprenant et de la notion de compétence appelle à une réflexion systématique sur l'enseignement/apprentissage des langues, dans le contexte des besoins éducatifs camerounais, afin de former les camerounais ancrés dans leur culture et ouverts au monde, tel que le prescrit la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun de 1998.



**REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Amin, M.(2004).*Foundation of statistical inference for social science research*. Makerere University
- Androula,, V. (2011). *Enseignement de la lecture en Europe: contexte politique et pratique*.
- Antoine, M., Deflandre, D., Naedonoen, & F., Renier, N.(2006). *Faut-il brûler la gestion des compétences? Une exploration des pratiques en entreprise*. Bruxelles : de Boeck.
- Baker, Scott K., Deborah C. Simmons &Edward, J. Kameenui. (1998a). Vocabulary acquisition. Research bases In *What reading research tells us about children with diverse learning needs. Bases and basics*, Lawrence Erlbaum Associates
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Belinga Bessala, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : Editions CLE.
- Bernard, J.-M., Beïfith Kouak Tiyaab et Vianou K, (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone: Bilan et perspectives de dix années de recherche*, PASEC/CONFEMEN
- Biemiller, A. (2003a). The necessity and means of acquiring a substantial vocabulary before achieving fluent reading .Présentation au Ministère de l'Éducation,Toronto.
- Blanc, N., (2010). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris: Dunod.
- Bouffard, T., Vezeau, C., &Bordeleau, L. (1998).“A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and student’s self-regulated learning”. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319.
- Bouillaud, C., Chanquoy, L. &Gombert, J-É.(2007). Cyberlangage et orthographe : quels effets sur le niveau orthographique des élèves de CM2, 5<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> ? *Bulletin de Psychologie* (492) 6, 553-565.
- Carnoy, M. (2004). “Achieving Greater Access, Equity, and Quality of Education in Latin America: What Lessons for Latin America and Caribbean Regional Education Project?” *Prelac Journal*, 0, 43-63.
- Céard, M-T., Rémond, M. & Varier, M. (2003). L’appréciation des compétences des élèves et des jeunes en lecture et en écriture et l'évolution de ces compétences dans le temps . Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris, 11, 1-147.
- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.



- Déclaration Mondiale de l'Éducation Pour Tous (1990). *Conférence Mondiale sur l'Éducation pour Tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Jomtien : Thaïlande.
- Ecalte, J., Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture*. Paris : Armand Colin.
- Ecalte, J., Magnan, A. (2006). Des difficultés en lecture à la dyslexie : problèmes d'évaluation et de diagnostic . *Glossa*, 97, 4-19.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). "Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis". *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447.
- Fayol, M. (2004). *Text and Cognition*. In T. Nunes & P. Bryant, *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L. & Zagar, D. (1992). *Psychologie Cognitive de la Lecture*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (2000). Programme Education Physique, 2ème et 3ème degrés. Disponible sur internet : [http://www.segec.be/Documents/Fesec/Programmes/02\\_LEDUC%20PHY%201](http://www.segec.be/Documents/Fesec/Programmes/02_LEDUC%20PHY%201).
- Fonkeng Epah, G. & Chaffi, C. I. (2012). *Précis de méthodologie pour étudiants et chercheurs en sciences sociales/sciences humaines*. Yaoundé : inédit.
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc) : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (1997). « L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et prospectives ». *Éducation et francophonie*, 2, 29-93.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.E. (1992). Activité de lecture et activités associées , in : M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *Psychologie Cognitive de la Lecture* (107-140). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.E. (1997). « Mauvais lecteurs : Plus de dissynoptiques que de dyslexiques ». *Glossa*, 56, 20-27
- Gombert, J.E., Bryant, P., Warrick, N. (1997). "Les analogies dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe ». In L.
- Goswami, U.C., Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ. : Lawrence Erlbaum.

- Grawittz, M. (1996). *Méthodes de recherche en sciences sociales* (8<sup>ème</sup> édition), Paris : Dalloz.
- Guimfac, M. (2007). *L'enseignement/apprentissage de la lecture au collège*. Chaire UNESCO, Université Marien Ngouabi. Brazzaville.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: theoretical and practical considerations. In *Educational Psychology Review*, 13, 3, 191-209.
- Kemba A. N’Namdi (2005). *Guide pour l’enseignement de la lecture dans le primaire*. Fontenoy : UNESCO.
- Kengni, S. A. (2006). *Contextualisation des méthodes d’enseignement apprentissage au Cameroun: cas du manuel de lecture expliquée*. Université de Yaoundé I.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec les compétences* (5<sup>ème</sup> ed). Paris : Cedex.
- Lieury, A. (1996). Mémoire encyclopédique et devenir scolaire. Étude longitudinale d’une cohorte sur les quatre années du collège français .In *Psychologie et Psychométrie*, 17(3), 33-44.
- Loi n°98/004 portant Orientation de l’Education au Cameroun.
- Martinet, C., Valdois, S. et Fayol, M. (2003). *Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition. Cognition*.
- Mazzoni, G. (1999). Métaconnaissances et processus de contrôle . In P.-A. Doudin, D. Martin & Albanese, O. (Eds), *Métacognition et éducation. Aspects transversaux et disciplinaire* (68 - 98). Bern : Peter Lang
- MEO (2003). Ontario, Ministère de l’éducation : Stratégie de lecture au primaire. Rapport de la table ronde des experts en lecture. Toronto, le Ministère.
- Mével, J.-P. et Chape-Plazzotta (1998). *Hachette Encyclopédique*. Paris : Cedex.
- Mok, M. M. C. & Flynn, M. (2002). Determinants of students’ quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300.
- Morais, J., Alegria, J., Content, A. (1987). “The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy : An interactive view”. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438
- Morissette, R. et Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal: la Chenelière.

- Morton, J. (1990). *An Information-processing account of reading acquisition*. In A.M. Galaburda (Ed.), *From reading to neurons*. Cambridge, Mass : Bradford Book, MIT Press.
- National Reading Panel.(2000). Report of the National Reading Panel.Teaching children to read.U.S.Department of Education, National Institute of Child Health & Human Development (NICHD).
- Ndaba, O. (2014). « Afrique : Aller à l'école ne signifie pas apprentissage ». *Libre Afrique*
- Ndie, F., S. (2008). Statistiques appliqués à l'éducation. Collection : Méthodologie de la recherché. Yaoundé, Viva Education.
- NkeckBidias, R. S. (2013). Problématiques sur la didactique professionnelle dans la formation au Cameroun .In *Human & Social Science Series*, 4 (1), 3-23.
- Nolen, S.B. (1996). "Why study? How reasons for learning influence strategy selection". *Educational Psychology Review*, 8(4), 335-355.
- Observatoire National de la Lecture (2005). Apprentissage de la lecture à l'école primaire .In *Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieure et de la Recherche*, Paris, n°(2005)-123.
- Ontario (2003). Guide efficace d'enseignement efficace de la lecture (de la maternelle à la 3<sup>ème</sup> année). Toronto, Ministère de l'Education.
- PIREF (2003). Conférence de consensus : l'enseignement de la lecture à l'école primaire des premiers apprentissages au lecteur compétent. Paris, 4 et 5 décembre.
- Programmes Officiels de l'Enseignement Primaire, niveau II. (2002). Yaoundé, Ministère de l'Education nationale.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3<sup>ème</sup> éd.). Paris : Dunod
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. (2<sup>ème</sup> édition). Bruxelles: De Boeck Université.
- Stanké, B. (2001). *L'apprenti lecteur. Activités de conscience phonologique*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw Hill.
- Tanyi, M. E.(2009). *Major theories of learning: the process of why, how and when we learn*. Yaounde, Cameroun.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive Logiques .*Printemps de l'éducation*.

- Thériault, J. (1996). *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal : Éditions Logiques.
- Thiam, E. I. (2014). Cycle primaire : 10 % des dépenses mondiales se perdent dans une éducation de mauvaise qualité, selon l'Unesco .In *Le soleil*.
- Thill, E.E. (1999). *Compétence et effort : structuration, effets et valorisation de l'image de compétence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Tsala Tsala, J-ph. (2006). *La psychologie telle quelle perspective africaine*. Yaoundé Cameroun : Presse de l'Université Catholique d'Afrique Centrale.
- Tunmer, W.E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. In *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, 95-114.
- Turner, J. C. (1999). Strategies for engaging literacy learners. Dans Guthrie, J.T. et Wigfield, A. (dir. publ.), *Reading Engagement: Motivating Readers through Integrated Instruction*. Newark, Del., International Reading Association, 183-204.
- Umayaraha, M. (2014). Amérique latine : vue d'ensemble des progrès réalisés depuis Dakar en faveur de l'EPT .In *Education for all and literacy*, 66, 2-27.
- Valdois, S. (2003). Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture .In *PIREF*. 5, 1-11.
- Vialettes, L. (2012). « Apprentissage de la lecture : étude longitudinale à partir des tâches de lecture à voix haute d'enfants scolarisés en école d'immersion française », Université de toulouse 2, *Le mirail*.
- Warr, P., & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition In *British Journal of Psychology*, 91(3), 311-333.
- Zarifian, P. (2000 ). Sur la question de la compétence, réponse à J.-P. Durand, In *Annales des Mines, Gérer et comprendre*, 62, 9-22.

# **ANNEXES**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES ARTS, LETTRES  
ET SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YOUNDE I

FACULTY OF ARTS, LETTERS  
AND SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

## ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné **Pr. Jacques Philippe TSALA TSALA**, Chef du Département de psychologie de l'Université de Yaoundé I, certifie que **NGONO OSSONGO Marie Joseph**, Matricule **05I189**, est inscrite en V<sup>e</sup> année, **sciences de l'éducation** au Département de psychologie et poursuit actuellement un travail de recherche sur le thème suivant : « **Programme de lecture et développement des compétences transversales des élèves** ».

Sous la direction du **Pr. Maureen EBANGA TANYI**.

Nous la recommandons aux responsables des centres de Documentation, Archives et toutes les institutions de recherches Nationales ou Internationales, en vue de lui faciliter la recherche.

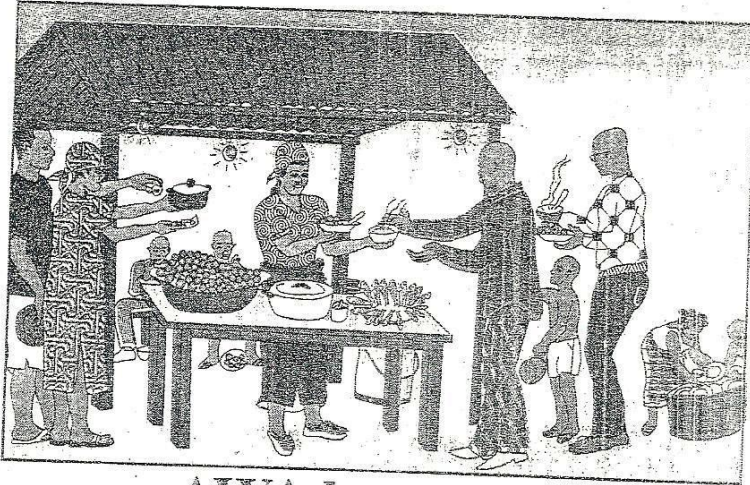
En foi de quoi, la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le

20 JUN 2013

**Le Chef de Département**

**Pr. Jacques Philippe TSALA TSALA**



**J'observe l'image.**

1. Que vois-tu sur l'image ?
2. À quel moment de la journée la scène qu'on voit sur l'image se passe-t-elle ?

## AWA la vendeuse de beignets (2)

À partir de seize heures, Awa retrouve son hangar. En plus du menu du matin, elle propose à sa clientèle du poisson et de la viande.

Peu à peu, son hangar se transforme en un restaurant. Des enfants et des femmes arrivent et repartent avec des assiettes pleines. Dans les familles où l'on n'a pas prévu quoi manger pour le soir, les beignets d'Awa serviront de repas.

Les clients les plus fidèles s'attardent quelque peu car ce lieu est aussi pour eux un endroit de rencontres. Ici, on parle des matchs de football qui ont eu lieu pendant le week-end et on pronostique<sup>1</sup> sur ceux qui se dérouleront prochainement.

Dans la soirée, Awa est aidée par ses enfants. Ils servent les clients et nettoient la vaisselle pendant que la mère s'active à cuire toujours plus de beignets. De temps en temps, elle attise<sup>2</sup> le feu en remuant un ou deux morceaux de bois. Ainsi les beignets sont rapidement cuits et les clients n'attendent pas.

Autour de vingt-deux heures, les clients commencent à se faire rares. La maîtresse des lieux en profite pour planifier les achats du lendemain. Quand les enfants ont tout nettoyé et qu'Awa a bouclé ses comptes, c'est le retour à la maison. La journée a été bien remplie, Awa est satisfaite. En effet, pas encore, car il faut cuire le haricot et pétrir la pâte qui serviront le matin. Awa épargne ses enfants de ce surplus de travail car ils doivent aller à l'école le matin.

C'est vers minuit que la brave dame retrouve son lit : fatiguée, elle ne tarde pas à trouver le sommeil.

1- pronostique : donne le résultat avant le match.  
2- attise le feu : fait que le feu brûle plus.



**Je découvre le texte.**

- a) Quel est le titre du texte ?
- b) En combien de paragraphes est-il divisé ?
- c) De quoi parle-t-on dans le texte ?
- d) Quel autre titre peux-tu donner à ce texte ?



**J' ai bien compris le texte.**

1. À partir de quelle heure Awa reprend-elle son activité le soir ?
2. Que vend-elle en plus des beignets, du haricot et de la bouillie ?
3. Pourquoi le hangar d'Awa est-il comparé à un restaurant ?

## TEXTE DE LECTURE : AWA la vendeuse de beignets

A partir de seize heures, Awa retrouve son hangar. En plus du menu du matin, elle propose à sa clientèle du poisson et la viande.

Peu à peu son hangar se transforme en un restaurant. Des enfants et des femmes arrivent et repartent avec des assiettes pleines. Dans les familles où l'on n'a pas prévu quoi manger pour le soir, les beignets d'Awa serviront de repas.

Les clients les plus fidèles s'attardent quelque peu car ce lieu est aussi pour eux un endroit de rencontres. Ici, on parle des matchs de football qui ont eu lieu pendant le week-end et on **pronostique** sur ceux qui se dérouleront prochainement.

Dans la soirée, Awa est aidée par ses enfants. Ils servent les clients nettoient la **vaisselle** pendant que la mère s'active à cuire toujours plus de beignets. De temps en temps, elle attise le feu en remuant un ou deux morceaux de bois. Ainsi les beignets sont rapidement cuits et les clients n'attendent pas.

Autour de vingt –deux heures, les clients commencent à se faire rares. La maîtresse des lieux en profite pour **planifier** les achats du lendemain. Quand les enfants ont tout nettoyé et qu'Awa bouclée ses comptes, c'est le retour à la maison. La journée a été bien remplie, Awa est satisfaite. En effet, pas encore, car il faut cuire le haricot et pétrir la pâte qui serviront le matin. Awa épargne ses enfants de ce surplus de travail car ils doivent aller à l'école le matin.

C'est vers minuit que la brave dame retrouve son lit ; fatiguée, elle ne tarde pas à trouver le sommeil



discipline : français  
 domaine : lecture  
 thème : les métiers et les activités de l'homme  
 titre : AWA la vendeuse de beignets  
 matériel : texte  
 document : les leçons en français

Lundi, le 28 Avril 2014

l'homme  
 o.p.o : A partir d'une observation de l'image et d'une bonne lecture portant sur la vendeuse de beignets, après analyse, exploitation et explication, au terme de la leçon, l'élève sera capable de :  
 - décrire l'image, - donner les repères  
 - expliquer tous les mots difficiles.  
 fera preuve de performance acceptable l'élève qui lira couramment à haute voix en prononçant, en articulant les mots et en respectant la ponctuation.

ETAPES	O.P.I	Activité de la maîtresse
Revision	mobiliser les connaissances acquises.	comme le titre du dernier elle appelle - t-on combien de modes de possède - t-elle ? cite les comment appelle - t-on visionnent par exemple un
Vocabulaire préalable	expliquer les mots difficiles.	Avant d'aller à l'école, le matin comme petit on achète - tu les comment appelle - t-on la qui se vendent les beignets t-on hangar ? comment appelle - t-on celui comment appelle - t-on ceux acheter ? - qui est - ce que

	Activité de l'élève
texte lu	je donne le titre : la télévision
télévision ?	- la télévision est un moyen de communication
diffusion	- la télévision a deux modes de diffusion le direct et le différé
ceux qui regardent ?	- on les appelle les téléspectateurs
que prend-tu déjeuner ?	Avant d'aller à l'école, je prend du pain avec une tasse de lait. moi, je prend des beignets avec la bouillie.
beignets ?	- je les achète dans un petit coin
petit magasin	- c'est un hangar
appelle	- un hangar est un abri, une construction destinée à loger sa marchandise
qui vend ?	- on l'appelle le vendeur ou la vendeuse
qui viennent à clientèle ?	- ceux qui achètent sont des clients. - la clientèle est l'ensemble des clients d'une personne, d'une entreprise.

qu'appelle-t-on menu?

qu'est-ce qu'un restaurant?

explique l'expression  
comme le verbe du mot  
que signifie remuer

que signifie boucler ses  
comptes  
satisfaire  
pétrir

présente l'image

que vois-tu?  
que font ces personnes?  
que fait la jeune fille  
pourquoi vend-elle des  
beignets? tu regardes bien  
à quel moment de la  
se déroule la scène?

Lundi (10/12) observer  
l'observation de l'image  
l'illustration

description de l'image  
l'image

attise le feu  
remuant

comptes

le menu est une liste des plats servis  
dans un restaurant.  
le restaurant est un établissement où l'on  
sert des repas.

pronostique: donne le résultat avant le mot  
attise le feu: fait que le feu brûle plus  
le verbe c'est remuer

remuer: mettre en mouvement, agiter  
le chien remue sa queue

planifier: établir un plan comportant les  
objectifs à atteindre et les moyens à mettre  
en œuvre pour y parvenir

boucler ses comptes: fermer ses comptes  
terminer son travail.  
et satisfait: verbe satisfaire qui signifie  
combler, rendre content  
pétrir: malaxer, mêler une substance  
à une autre pour faire de la pâte

- observe

beignets?  
l'image,  
pânée

je vois une maman qui vend des beignets  
des gens sont entrain de manger  
je vois une fille qui lave les assiettes  
elle vend des beignets parce que c'est son métier  
la scène se déroule la nuit

Recherche des repères	donner les repères	quel est le titre de ce texte et combien de phrases? A-t-on donné le nom y a-t-il un rapport entre et le titre? pourquoi? quel est le type de texte	texte? paragraphe de l'auteur? l'image ? silence quoi? quel conq haute voix pour silencieuse magistrale haute voix de lecture ce texte? reprend-elle des beignets, ? en ce temps là? restent le dans la soirée?	- le titre du texte c'est : AWA la vendeuse de beignets. - ce texte a six paragraphes et 18 phrases - on n'a pas donné le nom de l'auteur - oui! il y a un rapport car je vois une femme qui vend des beignets et plusieurs personnes viennent acheter. - c'est un texte narratif - lit en silence le texte nous parle d'une vendeuse de beignets. je choisis la phrase et je lis à haute voix A partir de seize heures, AWA retrouve son hangar - suit attentivement - lit à haute voix - participe au concours en respectant sa rangée on parle d'AWA la vendeuse de beignets AWA reprend son activité à seize heures en plus de tout ceci, elle vend du poisson et de la viande. son hangar devient un restaurant ce lieu est aussi pour eux un endroit de rencontres. elle ne travaille pas seule, elle est aidée par ses enfants.
Mondi (e)s	lire en silence	demande de lire en	silence	- lit en silence
mise en	répondre aux questions	le texte nous parle de	quoi?	le texte nous parle d'une vendeuse de beignets.
vérification	questions	choisis une phrase dans le texte et lit à nous montrer que la lecture a été faite	quel conq	je choisis la phrase et je lis à haute voix
lecture	lecture attentive	fait une lecture et demande de lire à	haute voix pour	A partir de seize heures, AWA retrouve son hangar
à haute voix	lecture attentive	fait organiser un concours	silencieuse	magistrale
participer au concours	lecture attentive	par rangée	de lecture	- suit attentivement - lit à haute voix - participe au concours en respectant sa rangée
compréhension du texte	répondre aux questions textuelles	de qui parle-t-on dans son activité le soir? - que vend-elle en plus du haricot et de la bouillie et que devient son hangar pourquoi certains clients plus longtemps chez AWA? AWA travaille-t-elle seule	ce texte?	on parle d'AWA la vendeuse de beignets
			reprend-elle	AWA reprend son activité à seize heures
			des beignets,	en plus de tout ceci, elle vend du poisson et de la viande.
			? en ce temps là?	son hangar devient un restaurant
			restent le	ce lieu est aussi pour eux un endroit de rencontres.
			dans la soirée?	elle ne travaille pas seule, elle est aidée par ses enfants.

que font les enfants d'AWA  
A quel moment les clients  
à se faire rares? et que

Mercredi  
lecture silencieuse  
lire silencieusement  
demande de lire silencieusement  
suit attentivement  
lecture à haute voix  
lire à haute voix en respectant la ponctuation et les intonations  
participer au concours de lecture

Jeudi (2<sup>es</sup>)  
lecture silencieuse  
lire silencieusement  
demande de lire silencieusement  
lecture à haute voix  
lire à haute voix  
participer au concours de lecture  
fait une lecture magis  
demande de lire  
fait organiser le concours de lecture en mettant l'accent sur la ponctuation et les intonations

compréhension  
au-delà du texte  
répondre à toutes les questions posées  
AWA était-elle fière de ce métier?  
quelques sont les inconvénients  
ce métier a-t-il des inconvénients

?  
commencent-elles?  
ils servent les clients et nettoient la voiture  
les clients commencent à se faire rares à partir de vingt-deux heures.  
elle planifie les achats du lendemain et elle rentre à la maison.

lecture silencieuse  
lit silencieusement  
lecture à haute voix  
lire à haute voix et les intonations  
participe au concours de lecture

lecture silencieuse  
lit silencieusement  
lecture à haute voix  
lire à haute voix  
participe au concours de lecture en respectant les règles.

son activité?  
si oui, de ce métier  
AWA était fière de son activité car c'est cette activité qui lui permettait de résoudre les problèmes de sa famille.  
et elle avait de la clientèle.  
c'est un métier fatigant, épuisant, pénible la chaleur du feu fait aussi en sorte que l'on se vide de son sang. cette chaleur nous absorbe.

que doit faire AWA pour  
activité soit rentable  
impliquer ses enfants, qui  
As-tu déjà aidé  
ou un membre de ta  
famille qui fait les beignets? Comment

que non  
sans trop  
vaut à l'école?  
tes parents  
famille qui  
?

pour que son activité soit rentable, sans  
trop impliquer ses enfants, elle doit  
recruter quelques employés  
y'ai souvent aidé ma tante par-  
tant les grandes vacances. Elle fait les  
beignets chaque matin. Moi, je l'aide  
à laver les assiettes et les marmites

Vendredi  
(14/03)  
lecture 5

lire silencieusement

demande de lire

silencieusement

lit silencieusement

lecture à  
haute voix

lire à haute  
voix

demande de lire à  
et participer au grand

haute voix  
Concours

lit à haute voix  
participe au grand concours final

dictée des  
mots

faire une  
petite dictée  
de mots dans  
le cahier

demande de prendre  
et marquer dictée

son cahier

Marque dictée  
ses beignets, un hangar, la dentelle,  
la soirée, des assiettes, la famille, les  
achats, des lieux, la journée, un restaurant  
rapidement, la pâte, Antoin, la vaisselle,  
un anchoit, les rencontres, le temps, le  
sommeil, deux morceaux, le menu

correction  
de la dictée

corriger la  
dictée

- prend tous les cahiers  
- fait corriger la dictée  
élèves au tableau  
- encourage ceux qui tra

et corrige  
par les

voulez bien

prend la correction dans son  
cahier

Expression  
libre.

s'exprimer  
librement en  
donnant son  
opinion

peux-tu nous expliquer  
la maman, la tante  
fait pour avoir les beignets  
que commence t-elle à

Comment

faits?  
faise?

Ma mère va au marché, elle achète  
la farine, l'huile, la levure chimique,  
du sucre.  
À la maison, elle mélange la farine, la  
levure et le sucre. elle pétrit bien la  
pâte et elle laisse au repos pour que  
la pâte gonfle. Après même trois à quatre heures  
de temps, elle peut faire cuire les beignets

## **ETUDE DU TEXTE**

### **Consignes**

- 1. Le temps dont tu disposes pour répondre aux questions est d'une (01) heure*
- 2. Le travail est individuel*
- 3. Répondre aux questions suivantes*

### **Exercice 1 : Vocabulaire (5pts)**

- Pronostic ; planifier
- Ces mots racontent une histoire laquelle ?
- Ébauche d'histoire : les activités des hommes : le commerce.

### **Exercice 2 : Observation de l'image (5pts)**

- Observer l'image en cachant le texte avec l'ardoise.
- Cette image raconte une histoire : laquelle ?
- Ébauche d'histoire : les activités des hommes : le commerce.

### **Exercice 3 : Identification des éléments du texte (5pts)**

- Le titre du texte : Awa la vendeuse des beignets
- Le titre a-t-il un lien avec les histoires ébauchées ci haut ?
- Pourquoi ?
- L'auteur du texte
- Le type de texte
- Le nombre de paragraphes
- Les mots difficiles
- La silhouette

### **Exercice 4 : (5pts)**

- Dessin de la silhouette

### **Exercice 5 : La compréhension de texte (5pts)**

- Où se passe cette histoire ?
- A quel moment se déroule cette histoire ?
- Qui est la maîtresse de ces lieux ? Pourquoi ?

### **Exercice 6 : (5pts)**

- Résumer le texte en deux phrases
- Dramatisation (jouer à la vendeuse)

Merci pour ta bonne collaboration.

## TABLE DES MATIERES

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>i</b>
<b>DEDICACE</b> .....	<b>iii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>v</b>
<b>LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES</b> .....	<b>vi</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>vii</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ix</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE</b> .....	<b>4</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE</b> .....	<b>5</b>
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME.....	11
1.3. OBJECTIFS DE LETUDE.....	12
1.3.1. Objectif Général .....	13
1.3.2. Objectifs Spécifiques.....	13
1.3.2.1. Objectif Spécifique N°1 .....	13
1.3.2.2.Objectif Spécifique N°2 .....	13
1.3.2.3. Objectif Spécifique N°3 .....	13
1.4.INTERETS DE L'ETUDE.....	13
1.4.1. Intérêt didactique.....	13
1.4.2. Intérêt psychopédagogique.....	14
1.4.3. Intérêt psychosocial.....	15
1.5. PERTINENCE DE L'ETUDE .....	16
1.6. DELIMITATION DE L'ETUDE.....	16
1.6.1- Délimitation spatio-temporelle .....	17
1.6.2- Délimitation thématique.....	18
<b>CHAPITRE 2 : INSERTON THEORIQUE DU SUJET</b> .....	<b>19</b>
2.1.- DÉFINITION DES CONCEPTS .....	19
2.1.1- Les stratégies d'enseignements-apprentissage de la lecture .....	19
2.1.2- Lecture .....	19
2.1.3 Stratégie logographique.....	20

2.1.4. Stratégie alphabétique .....	20
2.1.5. Stratégie orthographique .....	21
2.1.6. Compétences .....	21
2.1.7. Compétences disciplinaires .....	21
2.1.8. Compétences transversales.....	21
2.1.9.Élèves de l'école Primaire.....	22
2.1.10 SYNTHÈSE DES DÉFINITIONS .....	22
2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE .....	23
2.2.1.Construction des compétences transversales.....	24
2.2.1.1. La notion de « compétences transversales » selon les points de vue des auteurs tels que Rogiers (1992) Fourez (2003) Crutzen(2003) .....	24
2.2.1.2. Construction des compétences transversales.....	27
2.2.1.3. Différentes compétences transversales.....	28
2.2.1.4. Les composantes des compétences transversales.....	29
2.2.2 Travaux relatifs aux stratégies d'enseignements-apprentissage de la lecture .....	30
2.2.2.1. Les stratégies d'enseignements-apprentissage .....	30
2.2.2.2 Stratégies d'enseignements/apprentissage comme facteur d'engagement de l'apprenant.....	30
2.2.2.3 Stratégie d'enseignement/apprentissage comme facteur de réussite scolaire .....	31
2.2.2.4.Choix d'une stratégie d'enseignement/apprentissage .....	31
2.2.3. Stratégies d'enseignement de la lecture .....	32
2.2.3.1. Lecture comme une activité cognitive .....	33
2.2.3.2. Processus enseignement/apprentissage de la lecture et capacité à devenir bonlecteur.....	34
2.2.3.3. Activité de lecture et activités associées .....	35
2.2.3.4. Lecture comme discipline instrumentale.....	36
2.2.4. Lecture et écriture une synergie entre les activités .....	37
2.2.4.1. Stratégie d'enseignement de la lecture et évolution des mécanismes d'identification des mots .....	38
2.2.4.2. Compétences transversales et processus mobilisés pour l'apprentissage de la lecture .....	39
2.2.4.3. Compétences transversales en lecture et typologie de texte .....	47
2.2.4.4. Les compétences transversales et leur construction à partir de l'enseignement de la lecture .....	48



2.2.5. Travaux sur l'enseignement-apprentissage de la lecture.....	56
2.2.6. Orientation de cette étude.....	59
2.3. THEORIE EXPLICATIVE.....	59
2.3.1 Les modèles développementaux de la lecture .....	60
2.3.2 La stratégie logographique .....	61
2.3.3 La stratégie alphabétique.....	62
2.3.4 La stratégie orthographique.....	64
2.4. Formulation et précision de la question de recherche .....	65
2.4.1. Hypothèses de l'étude .....	66
2.4.1.1. Hypothèse générale .....	66
2.4.1.2 Définition des variables.....	66
2.4.1.3. Variables de l'hypothèse générale.....	66
2.4.1.4. Les indicateurs de la variable dépendante.....	68
Variables de l'hypothèse générale.....	69
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE.....</b>	<b>77</b>
<b>CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....</b>	<b>78</b>
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	78
3.2- SITE DE L'ETUDE.....	79
3.2.1- Justification du choix du site.....	80
3.2.2.- Présentation du site de l'étude .....	80
3.2.2.1- Le groupe IA .....	80
3.2.2.2- Le groupe IB .....	80
3.2.2.3- Le groupe VA .....	81
3.2.2.4- Le groupe VB.....	81
3.3. POPULATION, TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON DE L'ETUDE .....	81
3.3.1Population cible.....	82
3.3.2Population accessible .....	82
3.4-TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.....	82
3.5- TECHNIQUE ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES.....	85
3.5.1- Technique de collecte des données .....	85
3.5.2-Instruments de collecte des données .....	85
3.5.2.1. Définition du test.....	85
3.5. 2.1.1 Le test : les épreuves de connaissances scolaires.....	86

3.5.2.1.2	Présentation et description .....	86
3.5.2.1.3	Sa constitution .....	87
3.5.2.1.4	Sa construction .....	87
3.5.2.1.5	Le protocole expérimental.....	88
3.5.2.1.6	Administration du test .....	90
3.5.2.1.7	Pré-test.....	90
3.6	EXPÉRIMENTATION .....	90
3.6.1-	Post-test.....	99
3.7-	DIFFICULTÉS RENCONTRÉES .....	100
3.8-	METHODE DE TRAITEMENT DES DONNEES .....	100
	Outils statistiques de traitement des données .....	101
<b>CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS .....</b>		<b>105</b>
4.1-	PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS .....	105
4.2-	PRESENTATION DES RESULTATS AU PRE-TEST.....	105
4.3-	PRESENTATION DES RESULTATS AU TEST .....	106
4.4	IDENTIFICATION DES SUJETS.....	106
4.4.1-	Le tri platsur l'identification des participants. ....	106
4.4.2-	Le tri croise des items sur l'identité des participants .....	108
4.4.3-	Croisement entre le sexe et l'âge des participants .....	108
4.4.4-	Croisement entre le sexe et le statut des participants.....	108
4.4.5-	Croisement entre l'âge et le statut des participants.....	109
4.5.-	DEVELOPPEMENT DES CAPACITÉS LOGOGRAPHIQUES.....	109
4.6-	DEVELOPPEMENT DES CAPACITÉS DE LA STRATÉGIE ALPHABÉTIQUE .	110
4.7-	DEVELOPPEMENT DES CAPACITÉS DE LA STRATÉGIE ORTHOGRAPHIQUE.....	111
4.8-	VERIFICATION DES HYPOTHESES .....	112
4.8.1	Vérification de HR1 .....	112
4.8.2-	Vérification de HR2 .....	113
4.8.3	Vérification de HR3 .....	115
4.8.4-	Tableau : Récapitulatif de la vérification des hypothèses.....	116
<b>CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DES ANALYSES .....</b>		<b>117</b>
5.1.	DISCUSSION INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	117
5.2-	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE.....	119

5.2.1 De l'intégration de la stratégie logographique à la construction des compétences transversales .....	119
5.2.2 De l'intégration de la stratégie alphabétique à la construction des compétences transversales .....	121
5.2.3 De l'intégration de la stratégie orthographique à la construction des compétences transversales .....	123
<b>5.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES .....</b>	<b>124</b>
5.3.1- Perspective didactique de l'enseignement-apprentissage de la lecture.....	126
5.3.1.1- Le matériel didactique.....	127
5.3.1.2- Les tâches d'apprentissage.....	128
5.3.2- Perspective pédagogique de l'enseignement-apprentissage de la lecture.....	130
5.3.2.1- Les facteurs sociaux.....	130
5.3.2.2- Les facteurs matériels .....	131
<b>5.4. MODÈLE DE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....</b>	<b>133</b>
5.4.1- Les structures de surface .....	133
5.4.2- Les structures profondes .....	135
5.4.2.1. Le vocabulaire .....	135
5.4.2.2- Les stratégies de compréhension .....	136
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>137</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>141</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>147</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>157</b>