



République du Bénin



Université d'Abomey-Calavi

Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines

Ecole Doctorale Pluridisciplinaire
Espaces, Cultures et Développement

THESE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

Filière : Sciences de l'éducation

**Option : Conception et évaluation des manuels scolaires
et des supports didactiques**

Sujet :

**FONDEMENTS D'UNE DIDACTIQUE DE LECTURE DES
ŒUVRES DE JEUNESSE AU BENIN**

Présentée et soutenue publiquement par :

Jules André GANDAGBE

Le 21 décembre 2015

Jury :

Monsieur Médard Dominique BADA, Professeur Titulaire UAC, Président

Monsieur Pierre MEDEHOUEGNON, Professeur Titulaire, UAC, Directeur

Monsieur Gabriel BOKO, Professeur Titulaire, UAC, Co-directeur

Monsieur Sylvestre Yanakou GBATI, Professeur Titulaire, INSE-Lomé, Examineur

Monsieur Kazaro TASSOU, Professeur Titulaire, Université de Lomè, Examineur

Année académique : 2014-2015

SOMMAIRE

	Pages
Sommaire.....	ii
Dédicace.....	iii
In memoriam.....	iv
Remerciements.....	v
Liste des figures	vi
Liste des graphiques.....	vi
Liste des tableaux	vi
Sigles et acronymes.....	x
Résumé.....	xi
Introduction.....	1
Première partie : Cadre théorique et physique de la recherche.....	6
Chapitre 1 : Analyse de la situation, cadre conceptuel et état de la question	7
Chapitre 2 : Problématique, hypothèses et objectifs de la recherche	68
Chapitre 3 : Cadre physique et population cible	91
Deuxième partie : Démarche méthodologique et présentation des résultats.....	95
Chapitre 4 : Démarche méthodologique adoptée.....	96
Chapitre 5 : Présentation des résultats du questionnaire et des évaluations initiales et finales.....	124
Chapitre 6 : Présentation des résultats de l'observation.....	155
Troisième partie : Analyse des résultats, fondements théoriques et nouveau dispositif pédagogique et perspectives.....	161
Chapitre 7 : Analyse des résultats.....	162
Chapitre 8 : Fondements théoriques et nouveau dispositif pédagogique pour la lecture des œuvres de jeunesse.....	183
Chapitre 9 : Les perspectives.....	215
Conclusion.....	240
Bibliographie.....	246

Annexes.....263

DEDICACE

A mon Père,

car il n'y a pas que le géniteur biologique qui soit un véritable père, mais aussi, celui qui vous apprend à vous élever spirituellement et qui vous répète sans cesse dans les pires moments de votre vie " et cela aussi passera"

« Tant qu'il existera, par le fait des lois et des mœurs, une damnation sociale créant artificiellement, et en pleine civilisation, des enfers, et compliquant d'une fatalité humaine la destinée qui est divine ; (...) en d'autres termes et à un point de vue plus étendu encore, tant qu'il y aura sur la terre ignorance et misère »¹, (Hugo, 1968).

des hommes de votre nature pourront ne pas être inutiles à l'humanité.

¹ Hugo V. (1968), *Les misérables*, Préface de l'auteur, Paris, (Première édition, 1862)

IN MEMORIAM

A mes parents défunts, et spécialement, à ma feuë Mère Euphrasie ZOHOUMBO,
Que la terre vous soit légère !

REMERCIEMENTS

Nous sommes persuadé que ce travail n'aurait pas vu le jour sans le concours de toutes les personnes, professeurs, responsables d'institutions et amis, qui ont contribué, de diverses manières, à sa réalisation. Nous pensons ainsi :

- aux Professeurs Pierre MEDEHOUEGNON et Gabriel BOKO, qui nous ont suivi, patiemment et avec une rigueur toute scientifique, du début jusqu'à la fin de nos recherches,
- au Président et à tous les membres du jury,
- à la CUD (Coopération Universitaire pour le Développement),
- au Professeur Emérite Adrien HUANNOU,
- aux Enseignants Belges Jean-Louis DUMORTIER, Jean-François GUILLAUME et Michel XHONNEUX, pour leur sollicitude,
- à Madame Béatrice LALINON GBADO, Directrice des Editions Ruisseaux d'Afrique,
- aux Enseignants Emile ADECHINA, Jean-Claude HOUNMENOU et Blaise DJIHOUESSI,
- aux Inspecteurs Bertin TOLITON, Célestin ATINDOKPO et tous les Inspecteurs Pédagogiques de l'Enseignement Secondaire,
- à tous les enseignants des départements des Lettres Modernes et de Psychologie et Sciences de l'Education, spécialement le Professeur Patrick HOUESSO, qui nous ont assisté, à divers titres, avec beaucoup de bienveillance et de sollicitude,
- au Docteur Adolphe AHONNON, pour son soutien logistique,
- à notre épouse Joanna TOHOUEGNON et à tous nos enfants,
- à Marcel FALADE et Luc SAIZONOU, pour leur soutien matériel et logistique,
- et à tous nos amis et collègues qui nous ont généreusement aidé, d'une manière ou d'une autre,

A toutes ces personnes, nous exprimons ici notre sincère et profonde gratitude.

Liste des figures

Pages

Figure 1 : « Le triangle didactique »	22
Figure 2 : La structure didactique.....	24

Liste des graphiques

Graphique 1 : Résultats des apprenants des classes expérimentales au test initial.....	153
Graphique 2 : Résultats des apprenants des classes témoins au test final.....	154

Liste des tableaux

Tableau 1 : Population-cible de l'étude.....	92
Tableau 2 : Récapitulatif de l'échantillon soumis aux investigations.....	94
Tableau 3 : Répartition de l'échantillon selon le sexe des sujets.....	94
Tableau 4 : Récapitulatif de l'échantillon ayant réellement répondu.....	94
Tableau 5 : Répartition des séances	102
Tableau 6 : Répartition des apprenants selon le sexe	123
Tableau 7 : Répartition des apprenants selon l'âge.....	124
Tableau 8 : Distribution des apprenants selon la disponibilité d'un cadre d'études... ..	125
Tableau 9 : Répartition des apprenants selon la disponibilité d'une table d'étude... ..	125
Tableau 10 : Distribution des apprenants selon le type de lecture.....	126
Tableau 11 : Distribution des apprenants selon la possession des manuels de lecture... ..	127
Tableau 12: Distribution des apprenants selon la possession du roman au programme (<i>sous l'orage</i>).....	127
Tableau 13: Distribution des apprenants selon l'abonnement à une bibliothèque.....	128
Tableau 14 : Distribution des apprenants selon le moyen d'information utilisé.....	129
Tableau 15 Répartition des apprenants selon le moyen d'éclairage utilisé.....	130

Tableau 16 Répartition des pères selon leur catégorie professionnelle.....	130
Tableau 17 Répartition des pères selon le niveau d'étude.....	131
Tableau 18 Répartition des pères selon la situation matrimoniale.....	132
Tableau 19 Répartition des mères selon la profession.....	133
Tableau 20 Répartition des mères selon le niveau d'étude	134
Tableau 21 Répartition des apprenants selon l'établissement.....	134
Tableau 22 Répartition des apprenants selon le type de classe.....	135
Tableau 23 Répartition des apprenants selon la classe.	136
Tableau 24 Tableau des résultats du LMB.....	147
Tableau 25 Tableau des résultats du CEG de Gbégamey.....	148
Tableau 26 Tableau des résultats du CEG de Zogbodoméy.....	149
Tableau 27 Résultats des vitesses de lecture.....	151
Tableau 28 Grille d'observation pour enseignant A du CEG de Gbégamey.....	155
Tableau 29 Grille d'observation pour enseignant B du LMB.....	156
Tableau 30 Grille d'observation pour enseignant C du CEG de Zogbodoméy	157
Tableau 31 Grille d'observation pour les élèves du CEG de Gbégamey.....	158
Tableau 32 Grille d'observation pour les élèves du LMB.....	159
Tableau 33 Grille d'observation pour les élèves du CEG de Zogbodoméy.....	160
Tableau 34 Tableau d'analyse de variance.....	164

SIGLES, ACRONYMES ET ABREVIATIONS

AFPF	: Association Française des Professeurs de Français
AIRDF	Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français
AIRDF	: Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français
APC	: Approche par compétences
BD	: Bandes dessinées
BEPC	: Brevet d'Etudes du Premier Cycle
BTS	: Brevet de Technicien Supérieur
CAPES	: Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
CCF	: Centre Culturel Français
CD	: Compétence Disciplinaire
CEDOCEF	: Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français
CEG	: Collège d'Enseignement Général
CELAM	: Centre d'Etudes des Littératures Anciennes et Modernes
CIFRPD	: Centre International de Formation et de Recherche en Population et Développement
CM2	: Cours Moyen deuxième année

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Education Nationale de la Francophonie,

DDESFTPRIJ : Direction Départementale de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Technique et Professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes

EAO : Enseignement Assisté par Ordinateur

EGE : Etats Généraux de l'Education

ENI : Ecoles Normales des Instituteurs et Institutrices

EPT : Education Pour Tous

ETFP : Enseignement Technique et Formation Professionnelle.

FC : Fonction de Concrétisation

FFp : Fonction de Feed-back procédurale

FFs : Fonction de Feed-back simple

FLASH : Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines

FO : Fonction d'Organisation

FPC : Formation Par les Compétences

GE : Groupe Expérimental

GT : Groupe Témoin

IES : Inspecteur de l'Enseignement Secondaire

INRP : Institut National pour la Recherche en Pédagogie

IUT : Institut Universitaire de Technologie

LLA : Lettres, Langages et Arts

LMB : Lycée Mathieu Bouké

LMD : Licence Master Doctorat

MCAT : Ministère de la Culture, de l'Artisanat et du Tourisme

MEN : Ministère de l'Education Nationale

MENCJS	: Ministère de l'Education Nationale, de la Culture, de la Jeunesse et des Sports
MENRS	: Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique
MEPS	: Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire
MESRS	: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
METFP	: Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
<i>MFEN</i>	: <i>Ministère Français de l'Education Nationale</i>
ONG	: Organisation Non Gouvernementale
OTI	: Objectif Terminal d'Intégration
PDDSE	Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education
RESEN	: Rapport de l'Evaluation du Système Educatif National
RGPH	: Recensement Général de la Population et de l'Habitat
SA	: Situation d'Apprentissage
SELIBEJ	: Semaine du Livre Béninois de Jeunesse
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TBS	: Taux Brut de Scolarisation
TBS	: Taux Brut de Scolarité
TC	; Travail en Commun
TG	: Travail de Groupe
TI	: Travail Individuel
UAC	: Université d'Abomey-Calavi
UNB	: Université Nationale du Bénin
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

VR-AARU : Vice Rectorat chargé de la Recherche Universitaire

VR-CIREIP : Vice Rectorat Chargé de la Coopération Interuniversitaire, des Relations Extérieures et de l'Insertion Professionnelle

RESUME

« Fondements d'une didactique de lecture des œuvres de jeunesse au Bénin ».

Nous avons constaté que la didactique de lecture des œuvres de jeunesse doit être travaillée en formation des enseignants. Après les questionnaires d'enquête, des tests d'évaluation initiale d'une part, et d'évaluation finale d'autre part ont été proposés à quelques apprenants. Nous avons ensuite procédé à des observations en situation de classe sur les trois sites de notre recherche : le Lycée Mathieu BOUKE, le CEG de Gbégamey et le CEG de Zogbodomey. L'analyse des résultats nous a permis de recueillir des informations relatives à leurs performances, variable par variable. Nos deux hypothèses de départ se sont trouvées entièrement vérifiées. Et nous avons conclu qu'il convient de changer le comportement pédagogique et didactique des professeurs de français, d'introduire les œuvres de jeunesse dans les programmes d'enseignement et d'améliorer les conditions de vie et d'apprentissage des apprenants pour rendre plus efficient l'enseignement et l'apprentissage de la lecture des œuvres de jeunesse au Bénin. Nous avons alors proposé un nouveau dispositif pédagogique, appuyé sur des fondements théoriques. Nous avons enfin fait des propositions afin de présenter des perspectives pour la didactique de la lecture des œuvres de jeunesse au Bénin.

Mots-clés : didactique – lecture - œuvre de jeunesse- éducation

ABSTRACT

We found that the teaching of reading early works should be worked in teacher education. After the survey questionnaires, initial tests assessment on the one hand and the other final evaluations have been proposed a few learners. We then proceeded to observations in the classroom on the three sites of our research: Mathieu BOUKE High School, Gbégamey and Zogbodomey High Schools. The analysis of the results allowed us to gather information on their performance, variable by variable. Our initials hypotheses were found fully verified. And we concluded that it is appropriate to change the teaching and learning behavior of French teachers to introduce the works of youth in educational programs and to improve the

lives and learning of reading the works Benin. Finally, we have made proposals to present prospects for teaching reading early works in Benin.

Keywords: teaching - reading - early works - educational device

INTRODUCTION

Une didactique qui ne servirait pas à améliorer les résultats de l'enseignement des contenus disciplinaires selon un idéal de scolarisation équitable serait à compter au nombre des disciplines de recherche survivant sous perfusion parce qu'elles jouissent du label académique.

Nous pensons, en effet, que pour que la didactique soit une science sociale utile, il importe que ceux qui s'y consacrent produisent et diffusent un discours susceptible d'intéresser et de faire réagir les enseignants et les décideurs pédagogiques.

Bon nombre de sociologues dénoncent aujourd'hui la séculaire prétention du savant à élucider, au profit de l'acteur, le fonctionnement social que ce dernier serait incapable de percevoir. Puisque la sociologie reconnaît la valeur du savoir pratique, aucun didacticien ne devrait s'engager sur ce chemin d'errance qui s'achève par un illusoire surplomb sur la réalité de l'interaction pédagogique disciplinaire. L'enseignant lui aussi sait quelque chose de cette réalité, et il peut en savoir beaucoup s'il dispose des outils lui permettant de réfléchir à ses pratiques.

C'est dans le rôle de formateur de maîtres que le didacticien peut mettre à la disposition des praticiens les outils conditionnant l'exercice de leur réflexivité et qu'il peut leur proposer des procédures qui tiennent compte des avancées de la recherche dans les sciences contributives de la didactique. Nous pensons entrer dans ce rôle-là en nous penchant sur le système éducatif du Bénin. Comme nous le constatons, ce système fait l'objet de solides critiques parce qu'il dispense des enseignements peu pertinents. La formation proposée ne favorise pas l'intégration des apprenants dans leur milieu. Les Béninois s'en plaignent et dénoncent la baisse des rendements scolaires, particulièrement dans le domaine de la lecture au point où l'échec de l'enseignement de la lecture est perçu comme celui de toute la scolarité. La lecture est en effet, pour l'apprenant, un moyen indispensable d'accès aux autres disciplines scolaires. Elle constitue pour l'adulte un nécessaire outil d'accès à la presse, aux documents administratifs usuels et à la culture. Il importe, pour améliorer

la qualité de l'enseignement en général, de perfectionner celle de l'enseignement de la lecture en particulier, discipline transversale par excellence.

Or, pendant la période dite coloniale, les jeunes béninois dans les écoles missionnaires étaient généralement introduits dans une littérature de jeunesse qui était «étrangère » à leur expérience quotidienne. Les contes de Perrault et des Frères Grimm, canons de la littérature de jeunesse occidentale, restaient les exemples clés de ce type de littérature qui a marqué cette période. Bien que ces œuvres présentent des leçons de morales importantes, elles ne parvenaient pas à présenter les outils nécessaires aux enfants béninois, car elles étaient issues d'un contexte de valeurs dont la référence restait celle de la culture européenne.

Malgré l'évolution des programmes scolaires dans le système éducatif en Afrique de l'Ouest en général et au Bénin en particulier, il est difficile de publier des romans, des recueils de nouvelles et de poèmes destinés à la jeunesse. C'est un genre «redouté » par les éditeurs à cause de son coût de fabrication qui, forcément, influe sur le prix des livres. Mais de nos jours, heureusement, il y a un regain d'engouement pour les livres de jeunesse au Bénin. D'où la nécessité d'un renouvellement du matériel didactique et pédagogique que sont les œuvres littéraires au programme de Français.

On s'avise, en effet, que dans le système éducatif au Bénin, ce qui compte n'est pas tant ce que les professeurs enseignent que ce que les élèves apprennent. Et l'acte d'enseigner s'identifie à celui d'aider à apprendre, à celui de guider l'apprentissage. Si nous pouvons accepter que

« la didactique est le double écart nous séparant du professeur idéal, à la hauteur de la tâche, capable d'apporter à ses élèves toute l'aide dont ils ont besoin pour apprendre quelque chose qu'il connaît bien insuffisamment encore, sans doute, mais certainement beaucoup mieux que la plupart des gens qui ne se mêlent pas d'enseigner », (Dumortier, 2005, p.126).

Alors, nous comprenons que nous ne sommes pas à la hauteur de ce que nous faisons apprendre en tant que guides de l'apprentissage de la lecture en situation de classe. Ce constat indique la portée de l'argumentation que nous voulons faire et marque l'ensemble de notre propos avec beaucoup de modestie.

En effet, au secondaire, il s'agit de former, non des spécialistes de la littérature, mais des jeunes gens qui aiment lire, qui sachent choisir leurs lectures en connaissance de cause, qui soient capables et désireux d'en parler. Des jeunes gens qui quitteront l'école ou poursuivront leurs études, pourvus d'attitudes et de compétences telles qu'ils feront une place à la lecture. Nous voulons donc montrer comment, les enseignants de français peuvent concevoir des tâches de lecture qui, sans s'écarter excessivement des manières de lire courantes, peuvent concourir à renforcer le savoir-lire et le vouloir-lire de leurs élèves. Nous avons alors choisi de travailler dans le cadre de notre thèse sur les « **Fondements d'une didactique de lecture des œuvres de jeunesse au Bénin** ».

Dans l'éclairage de la didactique, il s'agira, d'abord, de préciser les finalités de la pédagogie de la lecture, ensuite, et autant que faire se peut, d'en évaluer les résultats ; enfin de rechercher comment les améliorer. Le développement des compétences lectorales et des attitudes positives ayant trait à la lecture, tel qu'on peut le favoriser par des pratiques textuelles de nature pédagogique, n'est toutefois guère concevable sans référence aux pratiques culturelles, d'une part, aux théories scientifiques, de l'autre. Nous envisageons, par conséquent, ce que révèlent les sociologues quant aux habitudes de lecture des jeunes, et nous nous attacherons à synthétiser les recherches les plus récentes sur lesquelles peut s'appuyer le professeur de français qui guide l'apprentissage de la lecture dans le secondaire au Bénin.

La variété des textes de la littérature béninoise de jeunesse pourra ainsi être appréhendée en tant qu'objet de lecture possible, à l'école et hors de l'enceinte scolaire. Puisqu'il s'agit d'accroître l'efficacité de cette action pédagogique spécifique qu'est l'enseignement/ apprentissage de la lecture des œuvres de jeunesse, nous nous attacherons à opérer une « transposition didactique » des théories scientifiques concernant la narration. Cette mise en perspective (de la lecture par la didactique et des œuvres de jeunesse par la lecture) révélera que l'expression « didactique de la lecture des œuvres de jeunesse » n'est pas taxable d'inanité, qu'elle constitue une désignation acceptable, et que ce qu'elle désigne n'est pas dépourvu d'intérêt pour qui s'attache à la pédagogie du français. Il nous restera alors à exploiter les connaissances qu'en vue d'une amélioration des pratiques lectorales scolaires, nous avons glanées chez les théoriciens de tous bords : ceux de l'action pédagogique et ceux de la lecture.

Il existe des travaux sur la didactique de la lecture au Bénin. Nous pouvons citer par exemple, les travaux sur la lecture chez les jeunes au Bénin, (Hounmenou, 2011), sur le rôle de la lecture dans la maîtrise et l'appropriation de la langue française chez les apprenants, (Lawani, 2014), et sur la problématique de l'étude de *La Secrétaire particulière* en classe de quatrième. (Bankolé et Idohou, 2014). Néanmoins, de nombreuses pistes d'étude sont encore inexploitées ou elles sont insuffisamment approfondies et, de ce fait, méritent des études complémentaires.

Notre travail s'inscrit dans cette optique et s'intéresse principalement à l'étude des activités d'élèves et d'enseignants dans l'apprentissage de la lecture à travers les interactions didactiques. Il est constitué de trois parties subdivisées en neuf chapitres. La première partie aborde le cadre théorique et physique de la recherche. Dans le premier chapitre, nous analysons l'état des lieux de l'enseignement apprentissage du français dans les lycées et collèges au Bénin, le cadre conceptuel et l'état actuel de la question. Ici des sont précisées les définitions des concepts et des modèles théoriques qui fondent les pratiques pédagogiques relatives à la didactique de lecture. Ensuite, nous présentons un état lieux synthétique des travaux déjà consacrés à la question. Le deuxième chapitre expose la problématique, les hypothèses et les objectifs de la recherche. Le troisième chapitre est consacré au cadre physique et la population cible.

La deuxième partie, intitulée « démarche méthodologique et présentation des résultats », comporte aussi trois chapitres. Le premier chapitre, « la démarche méthodologique », décrit les instruments de collecte de données et les méthodes d'exploitation de ces données. Nous y exposons toutes les précautions prises pour assurer la validité de la démarche méthodologique. Il s'agit d'abord des instruments heuristiques déployés pour en assurer un bon degré d'adaptabilité et de fiabilité ; ensuite nous indiquons les variables que chaque instrument est destiné à explorer, sa structure et le mode d'administration observé, les conditions de passation de ces instruments et les limites de la démarche. Enfin, un accent particulier est mis sur les instruments destinés à exploiter les données recueillies ainsi que sur les outils de traitement appliqués aux dites données. Le deuxième chapitre du volet présente les résultats des enquêtes et des tests, et le troisième chapitre porte sur les résultats des observations.

Dans la troisième partie, nous analysons les résultats obtenus et nous proposons un nouveau dispositif pédagogique en nous fondant sur des bases théoriques précises. Le premier chapitre de cette partie analyse les résultats obtenus. Le deuxième chapitre expose les fondements théoriques du nouveau dispositif pédagogique. Le dernier chapitre de cette partie, le neuvième de cette dissertation doctorale, est consacré aux perspectives pouvant améliorer l'enseignement de la lecture des œuvres de jeunesse au Bénin.

PREMIERE PARTIE :
CADRE THEORIQUE ET PHYSIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1 :

ANALYSE DE LA SITUATION, CADRE CONCEPTUEL ET ETAT DE LA QUESTION

Ce chapitre expose un état des lieux du système éducatif béninois et explore les moyens qu'il utilise, ainsi que ses degrés de performance ; ensuite ce chapitre expose la place qu'occupe la littérature de jeunesse au Bénin.

1.1 Présentation du système éducatif béninois

Les effets néfastes de la crise économique qui a commencé depuis 1981, a frappé de plein fouet tous les secteurs d'activité de l'Etat béninois, si bien que, du 19 au 28 février 1990, la Conférence des forces vives de la nation tenue sous la présidence de Monseigneur Isidore de Souza a mis un accent particulier sur les réformes qui s'imposent dans les secteurs. Ainsi, les Etats Généraux de l'éducation (EGE) tenus du 02 au 09 octobre 1990 ont permis aux acteurs de l'éducation de s'engager dans la mise en œuvre de nouveaux programmes d'études, à l'issue de l'audit approfondi du Ministère de l'Education Nationale de juin 1992 à mars 1993. A cet effet, les programmes par objectifs ont fait place à des programmes dits intermédiaires qui, à leur tour, ont été remplacés par l'Approche par Compétences (APC), à partir de l'an 2001, dans les classes expérimentales au cours secondaire. Ce programme a été généralisé dans les lycées et collèges du Bénin à partir de 2005.

Malgré les contestations dont elle fait l'objet, l'APC a été maintenue après le forum national sur l'éducation tenu à Cotonou du 12 au 26 Février 2007.

Le système éducatif béninois peine toujours à sortir de l'auberge. Malgré les efforts consentis, de rudes dysfonctionnements continuent de jouer négativement sur sa qualité. Un constat qui interpelle surtout les acteurs de terrain et les Partenaires techniques et financiers (PTF) internationaux pour leurs expériences. Le Bureau de la Coopération Suisse au Bénin s'est basé sur des éléments de contexte et des données qui donnent une illustration des réalités de terrain pour analyser la situation. Le premier élément est la centralité de l'éducation qui demeure une priorité nationale et confortée par la loi n° 90 - 32 du 11 décembre 1990 portant Constitution de la République du Bénin, issue des débats de la Conférence nationale de février 1990. Le deuxième élément est la question de la forte pression démographique exercée sur le système éducatif qui a tout de même connu de progrès quantitatifs en termes de

scolarisation : 3,2 % par an contre 2,5 % en moyenne pour les pays d'Afrique subsaharienne et un Taux Brut de Scolarisation (TBS) passé à 115 % même s'il existe encore une masse d'enfants qui ne vont pas à l'école. Les indicateurs de ces résultats sont essentiellement dus à la forte priorité budgétaire (25% du budget général de l'Etat) pour l'éducation et la forte mobilisation d'une vingtaine d'agences bilatérales et multilatérales et des Organisations Non Gouvernementales (ONG) internationales qui soutiennent le pays dans son engagement d'Education Pour Tous (EPT), (Cf. RESEN, 2012).

Cependant, il convient de déplorer le non – accompagnement d'une amélioration de la qualité dans les apprentissages : 30% des élèves du Cours Moyen deuxième année (Cm2) estime t-on, quitte l'école sans savoir ni lire ni écrire. Moins de 65 % franchissent la barrière du secondaire, et seulement 5 % font l'effectif du volet technique et de la formation professionnelle. Cela pose le problème de la cohérence entre la finalité du système éducatif béninois et le projet de société décliné. De nombreux enfants et jeunes sont exclus à divers échelons du système éducatif sans avoir reçu les compétences nécessaires à leur insertion dans le tissu socio-économique. La qualité qui voudrait influencer sur le contenu des programmes d'apprentissage, la pédagogie d'enseignement et les bénéfices à en tirer est en proie à des indicateurs qui subissent une détérioration préoccupante. D'abord, la massification de l'enseignement primaire a induit un engorgement dans le secondaire peu préparé à accueillir si vite un si grand nombre d'élèves. Penser à multiplier les collèges, lycées ou universités, en guise de réponse n'est ni soutenable budgétairement, ni souhaitable économiquement à l'heure actuelle.

Ensuite, découragés par les longues études générales, nombreux sont ces jeunes qui finissent par abandonner le cursus scolaire sans une possibilité d'insertion conséquente, d'où les phénomènes de déscolarisation constituant un énorme gaspillage de ressources tant humaines que financières pour les faibles économies des pays en développement comme le Bénin. Ces jeunes en effet, se rendent compte de la faible valeur de leur diplôme face aux exigences du marché de l'emploi. Leur désorientation, leur frustration et leur aigreur sont dès lors causes des conduites déviantes et délinquantes. Il en résulte l'épineux sujet de l'inadéquation entre la formation et l'emploi. Les diplômés du supérieur ont perdu de toute leur crédibilité

tandis que se note une absence de main d'oeuvre qualifiée et compétente dans les grandes entreprises.

« Même l'économie informelle très active dans le tertiaire et le primaire ne trouve pas sur le marché du travail le capital humain dont il a besoin à savoir les qualifications minimales dans le domaine de l'artisanat, du commerce ou de l'agriculture ». (*Education tribune*, N°39 du 9-25 mars 2012).

1.2 Les suggestions de la Coopération suisse

Inquiète de l'amenuisement du continuum éducatif qui se présente comme une pyramide, en tant qu'acteur et partenaire du système éducatif, la Coopération Suisse pense que l'éducation de qualité nécessite

« une large vision de la diversité des types d'apprenants à prendre en compte et de l'éventail des opportunités d'apprentissage requises pour satisfaire leurs besoins et répondre à leurs situations ». (Rapport de la Coopération suisse, 2010,p.72).¹

Autrement dit, il s'agit d'accepter tous les autres modes d'éducation non prioritaires et établir des passerelles efficaces pour permettre aux apprenants, quel que soit leur âge, de passer d'un type d'apprentissage à un autre ou de réintégrer le système formel, navigant ainsi à travers le cycle complet de l'éducation. Aussi, propose-t-elle que les Partenaires Techniques et Financiers accompagnent le secteur de l'éducation en revoyant à la hausse l'allocation budgétaire pour l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle.

En effet, bien que proclamé deuxième priorité du système éducatif, l'Etat béninois n'y consacre que 5 % de son budget de l'éducation. De même, l'ETFP ne doit pas être une simple offre scolaire, mais répondre à une demande organisée et portée par des associations professionnelles. Quant au sous secteur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes très en régression, il faut s'y attarder comme l'a recommandé la revue sectorielle du mois de mai 2011.

¹ Rapport de la Coopération suisse sur l'évaluation du système éducatif béninois, 2010

Avec 67 % d'analphabétisme au plan national et 78 % chez les femmes, ainsi que des ressources financières largement insuffisantes au regard du pourcentage des personnes à alphabétiser pour augmenter la productivité et ainsi réduire la pauvreté, la Coopération Suisse propose donc que le sous secteur soit « physiquement arrimé au secteur, conformément au Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education (Pddse) et à la lettre de politique éducative en vue de faciliter son développement stratégique ». (Cf. RESEN 2012 ; p.48)

Aussi, est-il impérieux que des ressources financières conséquentes y soient allouées.

1.3 Les causes de l'échec massif au baccalauréat session 2013

Le taux de réussite du baccalauréat session 2013, au niveau national, s'élève à 32,3% contre 37,20 % en 2012. A quoi serait due cette baisse du taux d'admission ? Si l'année 2012 a été marquée par des grèves répétitives, indexées comme cause principale du taux élevé d'échec, il faudrait chercher à comprendre ce qui s'est réellement passé en 2013.

En effet, l'année 2013 a été la plus calme si on se réfère aux trois dernières années. On peut donc comprendre que le niveau de l'école béninoise est en baisse. Des enseignants non qualifiés, un programme d'étude beaucoup décrié, le développement de la cybercriminalité dans le rang des jeunes écoliers seraient entre autres, les raisons qui expliqueraient la baisse du niveau de l'école béninoise, donc du faible taux d'admission aux différents examens. Pour améliorer la situation du système éducatif béninois, des propositions sont faites :

1.3.1 Faire la promotion des matières scientifiques

On assiste ces dernières années à une désaffection des séries scientifiques. Une situation qui serait due à une baisse de la qualité de l'enseignement des mathématiques, des sciences naturelles, des sciences physiques et aussi à une insuffisance d'enseignants qualifiés dans ces différentes matières. Il est donc important pour les acteurs de l'école béninoise de définir les stratégies nécessaires afin d'inciter les jeunes apprenants à retrouver le goût de ces matières scientifiques. Récompenser les meilleures moyennes en mathématiques par exemples, multiplier les compétitions comme les « Olympiades en mathématiques » ou encore obliger

tous les élèves à faire la physique, pourrait être des moyens de redonner goût aux matières scientifiques.

1.3.2 Améliorer la qualité de l'enseignement

L'école béninoise connaît beaucoup de difficultés ces dernières années. Au nombre de ces difficultés, on peut noter un manque de politique de l'éducation en fonction des problèmes qui devraient être identifiés en amont. En effet, nombreux sont les jeunes diplômés sans emploi à la sortie de l'université qui se sont lancés dans l'enseignement sans formation au préalable. Sans formation pédagogique et voulant joindre les deux bouts, ces derniers ne prennent pas le temps nécessaire pour offrir aux apprenants une formation adéquate. La conséquence est que les élèves sont obligés de trainer des insuffisances jusqu'aux classes d'examen dans lesquelles ils doivent affronter les dures réalités des examens de fin d'année.

Face à cette situation, il urge de réfléchir sur le recrutement des jeunes enseignants et le renforcement de leur capacité. L'ouverture tous azimuts d'établissements scolaires, échappant aux contrôles des pouvoirs publics, est aussi un facteur important qui influe sur la qualité de l'enseignement béninois. Ajouté à tout ceci, les nouveaux programmes d'étude qu'il faut impérativement revoir pour que l'école béninoise retrouve ses lettres de noblesse, le quartier latin de l'Afrique.

1.4 Baisse de niveau des écoliers dans le Zou: Les Directeurs d'école accusent les Normaliens

Au delà des insuffisances du programme dit Approche Par Compétences (APC) en vigueur au Bénin, des lacunes des stagiaires en formation dans les Ecoles Normales des Instituteurs et Institutrices (ENI) du Bénin contribueraient à la baisse de connaissances des écoliers. La situation est stupéfiante dans les classes, au point où, des directeurs d'écoles et les parents d'élèves qui n'en peuvent plus se plaignent. Selon ces derniers, les stagiaires normaliens affectés dans les classes dans le cadre de leur stage de professionnalisation pour enseigner aux enfants en quête de connaissances vraies, écrivent aux sons. Certains sont même incapables d'écrire correctement leur nom parce qu'ayant une écriture difficile à déchiffrer. D'autres enseignent carrément du faux parce que ne maîtrisant pas le sujet.

Tel est le constat fait par un parent d'élèves, après avoir consulté le tableau de trois différentes classes d'une école publique d'Abomey centre. « Vraiment ! Ce n'est pas la peine. L'école béninoise est malade et les enseignants jouent avec l'avenir de nos enfants », se désole-t-il. Cette plainte est légitime et fondée selon un directeur d'école dans la circonscription scolaire de Djidja. « C'est tout à fait vrai ! » reconnaît-il, tout en évoquant les principales causes. Selon ses explications, en dehors des programmes de l'Approche Par Compétences tant décriés, les lacunes des instituteurs stagiaires constituent aussi l'un des facteurs déterminants de la baisse du niveau des apprenants. Ce directeur d'école dénonce que c'est une erreur grave de confier aujourd'hui une classe à un enseignant en formation pour plusieurs raisons. D'abord, il faut faire remarquer que la théorie ne rime pas forcément avec la pratique. Donc, en situation de classe, ils ont du mal à concilier la théorie reçue à l'Eni et la pratique réelle. N'ayant pas été donc informés de ce qui se fait réellement sur le terrain, dans les classes, ils bâclent le travail. Lorsque le directeur intervient pour les corriger, ils pensent qu'on les accule. Ainsi, ils se dressent contre nous,

Conscient de la situation, le ministre de l'enseignement primaire a pris ses responsabilités. Dans un arrêté, il a demandé qu'à partir de l'année 2013-2014, les Normaliens en stage de professionnalisation soient assistés d'un enseignant titulaire expérimenté. Cette décision de la hiérarchie, salubre pour certains, est en même temps perçue, aux yeux d'autres enseignants, comme une injure aux animateurs des ENI.

Un autre directeur d'école à Bohicon s'indigne en affirmant qu'il trouve que cette décision est une insulte à l'école normale. Car, nous avons recruté des communautaires ici qui n'ont quitté que les bancs fraîchement, mais qui ont émerveillé plus d'un. En son temps, on disait qu'ils n'avaient pas de niveau. Mais ce que l'on observe aujourd'hui est pire. Si celui qui a quitté une Ecole normale ne peut même pas préparer entièrement une fiche ou est incapable d'écrire son propre nom et prénom, je trouve cela horrible.

Pour lui, les formateurs exerçant dans les ENI n'en sont pour rien. « Les formateurs jouent leurs rôles en partie, ça il faut le dire », mentionne-t-il en ajoutant que si, malgré les compétences de ces formateurs, le problème demeure, c'est parce que les stagiaires normaliens qui ont déjà raté leur base depuis les bancs ne sont plus recrutés sur une base solide avec des critères bien définis

Il y a aussi la question des émoluments. En effet, les primes de motivation et la non implication des Directeurs d'école dans tout le processus de formation des stagiaires, ont démotivé les maîtres d'application. Ils ne s'investissent plus dans la formation des stagiaires au plan pédagogique. Conséquence, ces derniers sont formés au rabais et ils sortent des écoles sans grandes choses dans la tête.

Face à tous ces problèmes, tout le monde estime que l'organisation d'un test réussi est un préalable pour limiter les dégâts.

Ainsi, qui veut ne peut plus devenir enseignant mais plutôt, qui peut. Aussi suggère-t-il d'approfondir les réflexions sur le système des écoles normales, ou si possible, suspendre les activités des écoles normales privées d'abord, pour réfléchir sur un cadre conceptuel pour ne plus aller du coq à l'âne.

1.5. Cadre conceptuel

La réflexion épistémologique depuis Platon et Aristote nous a habitués à produire, à propos de la réalité que nous observons, des définitions qui intègrent à la fois notre position d'observateur et l'aspect tangible de cette réalité. C'est ce qui a amené les sciences humaines à établir jusqu'à neuf (09) conceptions de la réalité dont quatre (04) débouchent sur le réalisme et cinq (05) sur l'antiréalisme.

1.5.1.1 Les différentes approches de l'enseignement-apprentissage

Dans le cadre de notre travail, nous passerons en revue les quatre principales approches que sont l'approche transmissive, l'approche béhavioriste, l'approche constructiviste et l'approche socioconstructiviste.

1.5.1.1.1 L'approche transmissive

Pour les enseignants qui s'inscrivent dans cette approche de l'apprentissage, l'élève à qui l'on s'adresse ne sait rien du savoir à enseigner. On cherche alors cette « tête vide » en expliquant ou en montrant le savoir ou le savoir-faire (Mante, 1999) Astolfi (2010), parle « *d'un verre vide à remplir ou d'une page blanche à écrire* ». Pour apprendre, l'élève est supposé être attentif, écouter et écrire pour ne rien perdre du savoir qui est un message transmis par l'enseignant et qui doit s'imprimer dans la mémoire de l'élève. Le rôle de l'enseignant est alors de bien structurer l'enseignement de le présenter clairement pour que l'élève apprenne. L'enseignant

doit donc éviter l'échec et les erreurs. On considère, dans ce modèle, que les erreurs faites par les élèves sont considérées comme des « fautes » résultant soit du manque d'attention de l'élève, soit de l'enseignant qui a mal expliqué. L'échec et les erreurs doivent être évités pour « gagner du temps » ; sinon ils sont « sanctionnés » par une mauvaise note par exemple (Charnay & Mante, 1999)

Cette approche est illustrée par Astolfi (2010) comme suit : l'enseignement-apprentissage est compris selon un schéma de émetteur/ récepteur. Pour Astolfi (2010) c'est une «*pédagogie des idées claires* » puisqu'il suffirait que l'enseignant s'explique clairement ; qu'il commence par le début et expose les choses de manière progressive ; qu'il prenne aussi de bons exemples, pour que la connaissance se transmette et s'inscrive dans la mémoire.

- Les apports de cette approche:

Cette approche permettrait, dans un système éducatif, d'enseigner à un grand nombre de personnes, de gagner du temps (à court terme) et d'avancer vite. La structuration du message donné par l'enseignant peut être aussi déterminante. Pour Astolfi (2010), C'est une approche qui est pertinente

« quand on a à faire à un public motivé et averti, qui effectue positivement la démarche de venir s'informer, qui possède des structures intellectuelles comparables à celles de l'enseignant, (...) de telle sorte que le message puisse passer par la simple émission / réception ; qui dispose déjà d'éléments de connaissances dans le domaine d'apprentissage considéré et qui profite de l'exposé systématique pour organiser et restructurer des informations préalables existantes, mais lacunaires et mal hiérarchisées. » p.98

Cet auteur conclut en admettant que ces conditions ne sont pas, en général, remplies par le public scolaire aujourd'hui : « Là résident sans doute les raisons de la faible efficacité de ce modèle »

- Une limite de cette approche :

Même si les élèves sont attentifs, ils ne décodent pas de la même façon le message de l'enseignement. Cela vient du fait que les élèves ont des acquis que l'enseignant ne prend pas en compte.

1.5.1.1.2 L'approche behavioriste ou comportementaliste

Pour Isabelle Girault (2007), cette approche de l'apprentissage serait issue de la tradition philosophique empiriste (Bacon) selon laquelle, il n'y a pas d'idées innées naturelles. Girault rapporte que cette approche peut être aussi issue des travaux d'Aristote sur l'éducation par l'action (imitation, observation, exercice pratique) et l'éducation par la raison (de l'observation à la recherche des causes formelles). Toujours selon Girault, on peut considérer que cette approche serait issue de la rencontre de deux courants : la physiologie animale (Pavlov en Russie) et la psychologie expérimentale (Skinner, aux USA).

Selon Astolfi, (2010), l'idée centrale de Skinner est qu'il faut considérer les structures mentales comme une boîte noire à laquelle on n'a pas accès et qu'il est donc plus réaliste et efficace de s'intéresser aux « entrées » et aux « sorties » qu'au processus eux-mêmes. Dans cette approche de l'apprentissage, l'enseignant s'intéresse aux comportements observables de l'élève en fin d'apprentissage. Pour provoquer un apprentissage, il lui faut modifier le comportement de l'élève par un renforcement des réponses positives : apprendre, « *c'est acquérir un comportement nouveau* ». Le processus d'apprentissage mis en œuvre s'apparente de ce fait au conditionnement (Mante, 1999). L'approche behavioriste de l'apprentissage a donné naissance à la pédagogie par objectifs et de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO). Toute la méthodologie classique de définition des objectifs de Magner (1969) dérive de ce modèle d'apprentissage. En effet chaque apprentissage doit obéir à la syntaxe : *l'élève devra être capable de (distinguer, reconnaître, classer, ...)* et non un verbe mentaliste (comprendre, savoir, réfléchir, ...), c'est-à-dire qu'à la sortie de la boîte noire un comportement final est attendu de l'élève. (Astolfi, 2010).

Dans ce modèle pédagogique, le rôle de l'élève est de résoudre des exercices guidés par l'enseignant. C'est l'enseignant qui construit et organise les objectifs d'apprentissage ; il hiérarchise les exercices par complexité croissante et aide les

élèves à résoudre les exercices en levant les difficultés. Il découpe la tâche en unités suffisamment petites pour faire réussir les élèves (stratégie dérivée du « conditionnement opérant » que Skinner a étudié chez les pigeons et qu'il oppose au « conditionnement répondant » de Pavlov), puis enchaîne ces unités entre elles de la même façon. Il récompense les premières bonnes réponses obtenues, ce qui permet leur renforcement positif. Le behaviorisme dérive ainsi de l'apprentissage animal.

Les erreurs des élèves sont considérées comme liées à des absences de renforcements, des manques et doivent être évitées ou corrigées, alors que les réponses correctes doivent être valorisées par l'enseignant. Les erreurs sont vues comme des fautes, et sont un non apprentissage.

- Les apports de l'approche behavioriste:

Cette approche est intéressante pour explorer des conduites automatiques ou étudier des individus privés de langage (chez les nourrissons par exemple).

Pour Astolfi (2010),

« ce modèle a eu incontestablement des effets positifs et l'on peut affirmer que, au-delà de l'abandon du behaviorisme par la psychologie contemporaine, il reste un passage utile, sinon obligé dans la formation des enseignants parce qu'il s'attaque efficacement au dogmatisme verbal du maître en l'obligeant à se centrer sur l'élève et sur la tâche intellectuelle que l'élève doit réussir plutôt que sur l'organisation de son propre discours et de sa progression. » P.103

Pour cet auteur, c'est la Pédagogie Par Objectif (PPO) qui fait le mieux prendre conscience des distorsions souvent considérables qui existent entre ce que l'enseignant se propose de faire acquérir (les objectifs généraux et les buts) et ce qui se passe réellement pour l'apprenant (les objectifs opérationnels) « ... la syntaxe de la PPO [énoncé ci-dessus] amène à se rendre compte à quel point les objectifs de rang inférieur (connaissance, compréhension dans la taxonomie de Bloom) sont de facto le plus souvent visés.» Ce modèle a été efficace dans les apprentissages techniques ou professionnels à court ou moyen terme.

Enseigner serait assimilée à conduire un véhicule. Toutefois, ce n'est pas parce que l'on sait effectuer différentes opérations : débrayer, freiner, tourner le volant que l'on sait conduire. Savoir conduire nécessite également savoir coordonner ces

différentes actions. Malgré ces limitations, le modèle behavioriste reste intéressant quand on l'emploie pour des raisons originelles de son introduction dans l'enseignement / l'évaluation. C'est grâce à lui qu'une question correspond bien à un objectif fixé.

- Les limites de l'approche behavioriste:

Souvent les élèves ne donnent pas du sens aux connaissances. Ils n'ont pas une vision globale des connaissances. Il se pose le problème d'intégration des différents objectifs intermédiaires. Il n'y a pas une prise en compte des processus cognitifs alors qu'ils font partie du processus d'apprentissage (perception, mémoire, langage, émotion,...). Avec ce modèle, c'est un peu comme si on faisait gravir à l'élève un escalier, mais en disposant toutes les marches à plat les unes à côté des autres, mais toutes au même niveau. De telle sorte qu'il peut bien satisfaire à toutes les étapes intermédiaires de l'apprentissage (il est passé sur chaque marche), mais sans nécessairement s'élever. Pour Astolfi (2010), un apprentissage intelligent ne peut, en réalité, se réduire à une suite de comportements terminaux observables, car on peut bien réussir une tâche en contournant ou même en ignorant les obstacles plutôt qu'en les franchissant. C'est ce qu'ont fait les pigeons de Skinner selon le même auteur. Ce modèle n'est pas efficace dans les apprentissages à long terme souvent fréquents dans la formation générale. (Astolfi, 2010). Car, pour Astolfi, « le processus dite d'opérationnalisation entraîne un découpage tel que l'enseignant se trouve rapidement face à un grand nombre d'objectifs possibles simultanés.» p.132. Il conclut que c'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles, les taxonomies ont peu pénétré la réalité des classes.

1.5.1.1.3 L'approche constructiviste

Le constructivisme revient au « mentalisme » qu'avait cru pouvoir exclure le behaviorisme et il s'intéresse à ce qui se passe dans la fameuse boîte noire tout en conservant la centration principale sur l'élève apprenant.

Pour Girault (2007), nous pouvons mettre l'approche constructiviste des apprentissages sous la bannière des travaux de Piaget. C'est le modèle de l'apprentissage dans l'interaction entre un sujet et son environnement (objet). Piaget en est arrivé là en étudiant « le mode de construction des connaissances chez

l'individu dans le but de rendre compte du mode de construction de la connaissance scientifique ». Pour ce faire, il met en œuvre une méthode clinique (interrogation guidée pour mettre en évidence les raisonnements utilisés par les enfants).

Pour Piaget, « le sujet apprend en s'adaptant à un milieu ; c'est en agissant sur le monde qu'il apprend. » Ainsi :

- l'enfant est un individu ayant son propre rythme d'évolution ;
- il naît alors une contraction avec les pédagogies attachées à des programmes précis et valables pour tous ;
- l'apprentissage se construit par l'action

La théorie de Piaget distingue trois principaux stades que rapporte Girault (2007) :

* Le stade de l'intelligence sensori-motrice (0-2 ans) : c'est la construction de l'objet permanent et de l'espace. Le bébé voit poindre au-dessus de son lit la tête de sa mère qui, à d'autres moments, disparaît, son nounours est tantôt dans le berceau, tantôt tombé à terre. Astolfi (2006) fait remarquer là que « l'intégration par l'enfant de l'existence de sa mère comme de son nounours, par delà les moments de leur visibilité, résulte d'un effort coûteux de construction active ». p.79

*Le stade préopératoire et le stade des opérations concrètes (2-11 ans) : c'est la construction des notions de quantités, de fonction symbolique, de la conservation, de la réversibilité, de l'inclusion, de la classification. Astolfi (2006, p.46) parle du « réglage de la préhension (les bébés s'accrochent aux doigts qu'on leur tend et apprennent peu à peu à doser leur force musculaire) jusqu'à l'acquisition de la proportionnalité ».

* Le stade des opérations formelles : passage à la pensée conceptuelle et socialité, raisonnement hypothéticodéductif.

Le modèle de l'apprentissage qui résulte de la théorie de Piaget peut se résumer ainsi :

- Le développement se caractérise par le passage d'une structure à une autre par le processus d'équilibration.

- L'adaptation est la recherche d'un équilibre entre le sujet et le milieu.
- L'adaptation se fait par assimilation et accommodation.

Dans cette approche de l'apprentissage, le rôle de l'élève est de construire ses structures (connaissances) à partir de l'activité déployée sur l'environnement. Le rôle de l'enseignant est d'enrichir des situations à soumettre à l'activité de l'élève.

- **Les apports du modèle constructiviste:**

Le modèle constructiviste décrit le rapport de l'individu à l'environnement dans la construction des connaissances. En outre, il précise la typologie des apprentissages possibles en fonction des stades de développement. (Boko, 2009),

Des travaux de Piaget, (1967), nous pouvons retenir trois apports majeurs.

Le premier apport concerne les stades de développement. En effet, selon Piaget, les stades constituent essentiellement des descriptions des états successifs du fonctionnement mental-cognitif des humains, descriptions d'une part fondées sur les raisonnements pratiques et verbaux effectifs de centaines de sujets, d'autre part formalisées dans les termes de l'appareil logico-mathématique.

Le deuxième apport est celui des processus dynamiques invoqués pour expliquer cette évolution cognitive. Piaget exclut, ici, d'emblée que les interventions formatrices du milieu social jouent un rôle significatif en ce domaine, et il ne thématise en conséquence que le rôle que jouent des mécanismes interactifs qui sont à disposition du sujet, et dont le fondement est inéluctablement biologique. On remarquera aussi que c'est parce qu'il considère que ces processus internes sont les seuls facteurs véritables du développement, que Piaget n'accorde qu'un rôle secondaire aux apprentissages : « l'apprentissage est ce qui est permis par un état de développement donné ; il en est une conséquence, non une cause. »

Le troisième apport est celui du schéma du développement et du fonctionnement psychologique général. Pour Piaget, ce développement général est conditionné par celui des processus et structures de la cognition (de la raison "pure").

- **Les limites du modèle constructiviste:**

Il ne précise pas le rôle du langage dans le processus de construction des structures. Il ne prend pas non plus en compte, des aspects sociaux de l'apprentissage : le rôle de l'enseignant, rôle des pairs dans la construction des structures de l'individu. Ce qui va conduire à une nouvelle approche..

1.5.1.1.4 L'approche socioconstructiviste

Girault (2007) considère que nous pouvons mettre l'approche socioconstructiviste sous la bannière de Vigotsky (1985) et de Wallon (1941). Pour Vigotsky les agents culturels sont importants pour le développement de l'individu. Les interactions jouent un rôle important dans l'environnement social humain. Vigotsky définit la zone proximale de développement (l'espace où doit se construire le sujet) par l'écart existant entre le niveau actuel de l'enfant (ce qu'il est capable de produire seul) et son niveau potentiel (ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide de l'adulte). L'acquisition de connaissances passe par une interaction entre le sujet, la situation d'enseignement et les acteurs de la situation.

Pour différentes didactiques, le constructivisme consiste en un ensemble de procédures d'enseignement qui mettent l'élève au cœur de ces apprentissages. En opposition à la transmission des savoirs, ces derniers doivent toujours être construits et reconstruits par l'élève. (Brousseau & Vázquez-Abad, 2003).

Lorsqu'on considère explicitement le rôle de l'interrelation sociale dans la construction de la connaissance, on parle de socioconstructivisme. Pour Wallon (1985) et Vigotsky (1985) cette interaction est d'une importance de premier plan dans le développement cognitif de l'enfant. Un sujet n'existe et ne peut se développer en dehors de la vie sociale. Pendant que l'apprenant construit ses connaissances, les autres qui l'entourent construisent aussi les leurs.

Pour Jonnaert (2002), le « socio » de socioconstructivisme fait non seulement référence aux interactions sociales, mais aussi à la nature même des savoirs codifiés comme les contenus disciplinaires, puisque la base de la connaissance d'une discipline est elle-même issue d'une construction sociale. Ainsi,

« une nouvelle connaissance est d'abord subjective, propre à un individu, et devient objective, commune à un groupe, seulement lorsqu'elle est rendue publique et qu'elle est acceptée socialement. Cette connaissance est objective pour un autre individu qui doit l'intéresser et la reconstruire à son tour. » (Brousseau & Vázquez-Abad, 2003, p.142).

Pour ce faire, le rôle du langage est essentiel tant pour l'apprentissage du point de vue individuel que collectif. Il est reconnu que les élèves ont leurs idées sur plusieurs sujets avant même d'entrer dans la classe et qu'ils construisent leurs propres sens des événements et des phénomènes (Millar, 1989). La tâche de l'enseignant consiste à proposer aux élèves des situations didactiques avec des interactions langagières sur les objets d'apprentissage et à faire en sorte que, pour les élèves, des langages identiques correspondent à des significations identiques. Le savoir est construit par l'apprenant dans des situations didactiques adaptées et à partir de savoirs déjà acquis. Les échanges entre pairs créent des conflits « sociocognitifs » qui sont sources de progression pour tous. (Charnay & Mante, 1996).

Le rôle de l'élève est de résoudre un problème pour construire son savoir et le rôle de l'enseignant est d'organiser un milieu favorable pour l'apprentissage (choisir des situations, organiser le travail en groupe, institutionnaliser)

Dans cette théorie de l'apprentissage, les erreurs sont des « outils conceptuels » que l'on peut surmonter collectivement. Elles sont aussi une information pour l'enseignant et pour les élèves, de leurs représentations. L'erreur est l'expression d'une forme de connaissance ; elle n'est pas à éviter.

- Les apports du socioconstructivisme:

L'erreur a un véritable statut, car elle renseigne sur ce que signifie la connaissance pour celui qui fait l'erreur ; il y a une prise en compte des conceptions des élèves. La prise en charge du problème par la communauté donne du sens aux connaissances. Selon Boko, (2009), en imitant les autres, en profitant de leurs démarches de découverte, l'apprenant va au-delà de ses propres capacités. Ainsi, ce que l'ensemble des membres d'un groupe élabore dans une situation donnée profitera à chaque individu qui sort de l'activité groupale avec un capital cognitif supérieur à la somme arithmétique des capitaux cognitifs individuels..

- Les limites du socioconstructivisme

Nous pouvons signaler que la gestion d'une classe n'est pas simple ; elle demande du temps surtout dans un contexte africain de classe très surchargée. En outre, la gestion des groupes et la mise en place de la collaboration ne sont pas toujours aisées car dans un groupe généralement, il y en a un qui fait le travail pour les autres. Aussi, est-il difficile de changer les représentations et les habitudes de formation des autres. Pour le Professeur Boko (2009), cette approche comporte deux inconvénients : les inconvénients au niveau du groupe et les inconvénients au niveau de l'individu. « Les tendances qui traversent un groupe et qui en assurent la vitalité ne sont jamais stables : à chaque instant, on constatera qu'il existe une dominante du moment. (...) Or, cette dominante qui prend le dessus et qui envahit tout peut se polariser négativement. C'est ce qui explique que, à des moments donnés, des groupes sociaux, des foules en mouvement commettent des actes répréhensibles, très souvent à l'opposé de leurs propres intérêts. (...) Au plan individuel, (...), l'individu impliqué dans une activité groupale tend à dissoudre son individualité : les tendances du groupe l'emportent et le poussent au-delà de ses propres limites. (...) De la sorte, l'individu est surdéterminé par la prégnance groupale. (...) C'est donc parfois au prix d'un véritable suicide intellectuel, une véritable mort cognitive que le groupe amène l'individu à se développer. »

Le triangle didactique et le contrat didactique²

Les études en didactique des langues s'appuient souvent sur le modèle en triangle ci-dessous, qualifié de triangle didactique.

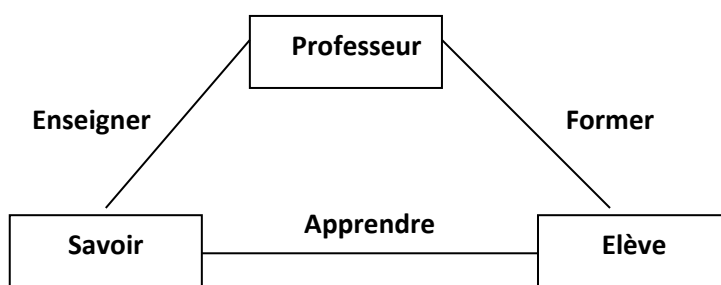


Figure1 : « le triangle didactique »

² Le concept de contrat didactique a été introduit en didactique des mathématiques par Brousseau (1986). Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre.

Ce triangle représente la triple relation entre professeur, élève et savoir. Il est souvent mis en avant pour modéliser les relations entre les composantes en jeu dans une situation de classe. Cette représentation a essentiellement pour but de s'opposer à des schémas linéaires du type enseignant- apprenant. C'est une tentative faite pour appréhender et modéliser une situation de classe complexe. Ses composantes sont qualifiées de pôles ; leur rôle et leur place, ont été discutés. En particulier cette "modélisation" a été très critiquée notamment par Cornu & Vergnoux (1992). Leur critique concerne notamment la place faite au savoir. Ce n'est pas un pôle parce qu'il n'est pas un troisième rôle. Le savoir est une construction intellectuelle ; il est par essence partageable par ceux qui s'y exercent, et de ce fait il est la visée, la tentative solidaire et l'acte commun de ceux qui enseignent et de ceux qui apprennent. Pour ces auteurs, le troisième pôle devrait être occupé par l'institution, « *qui empêche l'enseignant et l'apprenant de tomber dans une relation duelle et aliénante pour les deux* ». Boilevin (2000) rapporte qu'on retrouve aussi cette idée d'institution au sens « *organisationnel, social, politique,...* » chez Sachot (1996).

Pour notre part, nous retenons que le modèle du triangle didactique est suffisamment stable et que son aspect dynamique réside dans la caractérisation des pôles et aussi celle des liens entre les pôles. Cette idée apparaît dans le point de vue de Boilevin et se retrouve dans le schéma proposé par Johsua & Dupin (1993) qui met l'accent sur le concept de contrat didactique, ou encore chez Toussaint *et al.* (1996) avec quelques variantes. Toutes les recherches didactiques s'intéressent aux trois pôles et aux trois côtés, mais avec des priorités différentes selon les chercheurs. Le pôle savoir est toujours présent mais plus ou moins explicitement. Par exemple Johsua & Dupin (1993) mettent le contrat didactique au centre (voir figure 2) car, pour eux, les contenus commandent le contrat entre professeur et élèves.

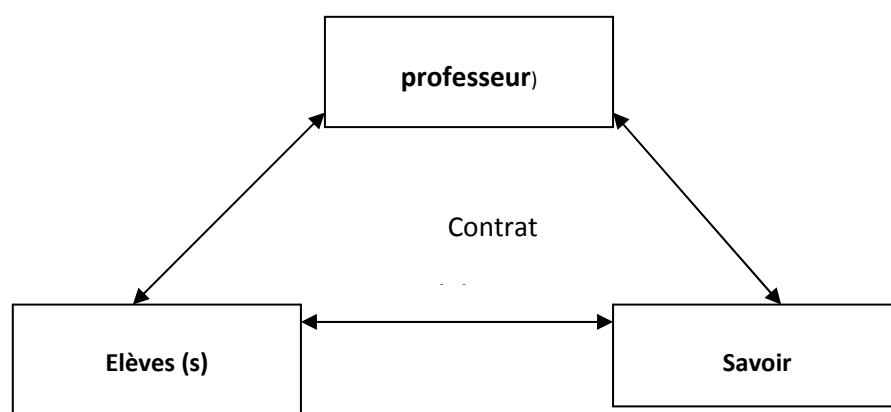


Figure 2 : La structure didactique
(Selon Johsua & Dupin, 1993)

Par contre, pour Toussaint *et al.* (1996), le contrat didactique est placé sur l'axe enseignant- élèves, ce que l'on peut interpréter comme une attention particulière aux règles du jeu plus qu'aux contenus.

Les recherches concernant les relations entre les pôles du triangle, ont amené à mettre l'accent sur l'axe professeur-élève dans les études sur les descriptions des pratiques éducatives. Mais s'intéresser à ces dernières, c'est analyser les interactions élève-professeur à propos des savoirs. Pour nous, c'est alors le centre du triangle qui est privilégié comme dans le point de vue de Johsua & Dupin ou encore dans celui de Dumas-Carré & Weil-Barais (1998). Johsua & Dupin mettent l'accent sur le rôle du contrat didactique alors que Dumas-Carré & Weil-Barais cherchent à comprendre comment se construisent les connaissances dans les interactions en classe.

1.5.1.1.5 Les interactions didactiques

Pour Lemeignan et Weil- Barais (1993), la gestion pédagogique de la construction des connaissances est liée aux options adoptées concernant les processus d'apprentissage et les connaissances elles-mêmes.

Si nous nous intéressons aux interactions didactiques, il est donc utile de préciser les conceptions sur ces processus. Il existe différents cadres théoriques concernant les apprentissages scolaires : sociologique, psychanalytique, philosophique, etc., qui apportent des éclairages différents. Nous nous appuyons sur

l'idée que l'apprentissage est forcément lié à la nature du savoir mis en jeu, puisque l'enjeu des échanges en classe (entre enseignant et élève (s) ou entre élèves) est la construction de connaissances dans un domaine particulier. Les recherches sur les interactions éducatives sont nombreuses (Amigues, 1994 ; Aumont & Mesnier, 1992 ; François & al, 1990 ; Dumas- Carré & Weil- Barais, 1998 ; Perret- Clermont & al, 1992 entre autres) et résultent d'évolutions théoriques importantes, amenant un changement de point de vue sur les connaissances. Comment apprend-on ? Qu'apprend-on ? Ces interrogations font partie du domaine de la psychologie qui propose plusieurs cadres théoriques. Dans le cadre de notre sujet, nous pouvons nous poser les questions : Comment lit-on ? Quand lit-on ? puisqu'il s'agit de l'apprentissage de la lecture.

1.5.1.1.6 Structures et modèles de représentations

La psychologie cognitive s'appuie sur de multiples modèles et concepts. Le cognitivisme structurel et le cognitivisme computationnel constituent ainsi deux des courants de pensée importants qui se différencient par les outils utilisés pour étudier le système cognitif.

Le cognitivisme structurel (représenté par le gestaltisme et le courant piagétien) étudie les structures et les mécanismes de fonctionnement des structures du système cognitif. Par exemple, la théorie piagétienne

« repose sur une idée fondamentale : le système cognitif est un système auto-organisé, c'est-à-dire que, étant donné ses caractéristiques initiales, il évolue nécessairement vers des états d'équilibre du fait même qu'il fonctionne. Il s'agit donc de décrire les caractéristiques initiales du système, les mécanismes de fonctionnement et l'état d'équilibre » (Weil- Barais, 1993, p.204).

L'approche computationnelle s'inspire du modèle informatique et modélise le système cognitif sous la forme d'un système de traitement de l'information. Selon ce point de vue, les processus mentaux s'effectuent suivant trois mécanismes : le filtrage des données, la mise en forme, la computation.

Le filtrage de l'information est un mécanisme qui conduit la pensée, à opérer une sélection des données recueillies. Le système cognitif décode ensuite les informations et les transforme en représentations mentales. Le concept de

représentation mentale est une sorte de monde environnant. Cette représentation cognitive interne, qu'il convient de distinguer des représentations externes (dessins, schémas, livres, etc.) est une « construction mentale effectuée à un moment donné et dans un certain contexte » (Gaonac'h & Passerault, 1995). Les représentations peuvent être imagées (images mentales) ou bien conceptuelles. De plus, différents modèles de représentation des connaissances ont été proposés. C'est le cas du modèle de réseau conceptuel de Collins Quillian (cité par Gaonac'h & Passerault) ou bien du modèle de réseau sémantiques de Norman & Rumelhart (cité par Johsua & Dupin, 1993). A cette idée de réseau vient s'ajouter un autre modèle, celui de « schéma », structure de base de la connaissance mémorisée, produite par l'expérience personnelle. Enfin, le troisième mécanisme de l'approche computationnelle est constitué par le traitement cognitif qui « opère sur les représentations, construction, transformation, enrichissement, stockage de représentations » (Gaonac'h & Passerault, 1995), Les représentations sont ainsi associées entre elles par diverses opérations logiques (d'éducation, induction, comparaison, etc.) dénommées computation.

Le point de vue précédent « conduit à abandonner l'idée d'une théorie générale de l'apprentissage et à centrer les études sur les opérations de pensée à l'œuvre dans des domaines de connaissance particuliers » (Weil- Barais, 1993, p.86). La distinction entre connaissances déclaratives (relatives aux propriétés des objets) et connaissances procédurales, éléments mémorisés constituant « un ensemble d'actions visant à la réalisation d'une même tâche » (Gaonac'h & Passerault, 1995, p.59), apparaît alors insuffisante pour étudier l'apprentissage de telles connaissances par les individus. Ainsi, pour certains auteurs et pour des domaines de connaissances très conceptualisés, une connaissance ne peut acquérir un statut général que si les éléments qui la définissent sont appréhendables par le sujet, sans référence à des situations particulières ou à des systèmes symboliques particuliers. « De fait, une connaissance générale ne peut acquérir ce statut qu'intégrée à un réseau de concepts (un champ conceptuel selon la terminologie de Vergnaud) » (Weil- Barais, 1993, p.153).

Enfin, une dernière catégorisation peut être signalée. Elle distingue les connaissances épisodiques et les connaissances relationnelles. Les premières informent sur les objets (des faits, des évènements) alors que les secondes portent sur

des relations qualitatives ou quantitatives. Ces deux types de connaissances font appel à des concepts, qui opposent d'une part les concepts formés par les individus dans la vie courante et d'autre part, les concepts scientifiques ou rationnels. Une autre distinction parmi ces derniers conduit à définir les concepts catégoriels et les concepts relationnels. Selon Weil- Barais,

« les premiers sont définis par un ensemble de propriétés invariantes alors que les seconds sont décrits par les relations qu'ils entretiennent avec d'autres concepts... De manière générale, les concepts relationnels sont plus difficiles à apprendre que les concepts catégoriels parce qu'ils impliquent des mises en relation » (Weil- Barais, 1993,p.179).

Dans le cadre de notre travail, cette théorie de structures et modèles de représentations nous permet de montrer que l'apprentissage de la lecture des œuvres de jeunesse ne peut acquérir un statut général que si les éléments qui définissent l'enseignement de la lecture sont appréhendables par les jeunes apprenants, sans référence à des situations particulières ou à des systèmes symboliques particuliers. C'est dire que l'enseignement de la lecture doit tenir compte des acquis des apprenants dans la vie courante et des notions scientifiques et relationnelles qu'on veut qu'ils apprennent.

1.5.1.1.7 Formes de l'apprentissage

De multiples modèles, s'intéressant aux acteurs et aux formes d'apprentissage, sont proposés suivant les points de vue adoptés. « L'apprentissage par l'action concerne toutes les formes d'apprentissage ou l'acquisition des connaissances peut être attribuée à l'action du sujet, source d'informations nouvelles » (Weil- Barais, 1993 , p.196).

Dans ce domaine d'étude, les théories de Piaget (1967) tiennent une place importante, de même que les travaux sur les apprentissages par résolution de problèmes. Pour Piaget, ce processus de construction de connaissance est personnel. Il résulte de l'apprenant au cours de son interaction avec des objets ou des phénomènes.

La prise en compte des interactions sociales dans l'étude de l'apprentissage permet de surmonter certaines limites des approches précédentes. Ces dernières, en

effet, considèrent l'apprentissage comme une relation individuelle entre un apprenant et des contenus (objets, tâche problèmes, etc.). Ainsi, plusieurs courants s'intéressent aux mécanismes psychosociaux.

L'apprentissage social se fonde principalement sur l'observation de l'expérience des autres. Ainsi, un individu peut servir de modèle à un autre dont la conduite se trouve modifiée par l'observation (concept de « modelage » proposé par Bandura, (1986). Winnykamen (1990), quant à elle, parle d'activité imitatrice définie « comme l'utilisation intentionnelle de l'action observée d'autrui en tant que source d'information en vue d'atteindre son propre but », p.147

Vigotsky a également élaboré une théorie interactionniste des situations éducatives et des apprentissages. Ces dernières s'effectuent dans « la zone proximale de développement » définie comme « la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes (ou d'enfants plus avancés) et celui atteint seul » (Vigotsky, 1985 ; p.76). Pour cet auteur, la situation d'interaction sociale permet le passage de l'inter psychique, à l'intrapsychique, « la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel » (Vigotsky, 1985, p.87). Les activités humaines sont ainsi considérées comme socialement médiatisées. Pour Gilly (1995), le rôle de la médiation est essentiel « dans les rapports entre l'individu et son environnement (médiation par les outils) et dans l'activité psychique intra individuelle (médiation par les signes) ». p. 122. La fonction de l'adulte consiste essentiellement à fournir les intermédiaires sémiotiques, principalement le langage, pour amener l'apprenant, après les intériorisations, à l'autonomie.

S'écartant des thèses piagésiennes, Gilly (1989) signale qu'il n'est pas nécessaire que les interactions se déroulent sur le mode socio-conflictuel pour que l'intervention du partenaire provoque des déstabilisations bénéfiques des représentations et des modes individuels de résolution. Différents types de collaboration ont ainsi été repérés (Gilly, Fraisse & Roux, 1988) : "coélaboration acquiesçante", "co-construction", "confrontations avec désaccords", "confrontations contradictoire", correspondant au concept de conflit sociocognitif proprement dit.

1.5.1.1.8 Implications didactiques

« La didactique ne peut être une stricte application de la psychologie » mais « elle intègre des concepts de la psychologie sous l'influence de ses propres contraintes ». (Coquin-Viennot & Gaonac'h, 1995).

Certaines des différences peuvent être importantes. Par exemple, la psychologie étudie la transformation des connaissances chez un sujet alors que la didactique s'intéresse à un élève et « *si tout élève est un sujet, tout sujet n'est pas un élève* ». De plus, la psychologie étudie l'acquisition de connaissances variées alors que « *la didactique analyse l'acquisition de savoir constitués, définis par l'institution et transposés* ». Nous retrouvons cette idée chez Gilly (1989) pour qui « il serait vain de croire que la pédagogie peut déduire directement des règles d'action des recherches de laboratoire en psychologie sociale des constructions cognitives ». p.165. Ainsi, la didactique d'une discipline donnée emprunte un certain nombre de concepts à la psychologie et se les approprie. C'est le cas, par exemple, du concept de représentation qui permet aux didacticiens d'utiliser celui de conception pour rendre compte des apprentissages.

1.5.1.2 Communication et Langage : Conceptions classiques de la communication et du langage

Adopter un point de vue socioconstructiviste sur l'apprentissage amène à donner un rôle important au langage et à la communication dans la classe.

Une vision classique de la communication la considère comme une transmission d'information par un certain canal (le média) d'un émetteur à un récepteur qui doit en faire usage. D'un point de vue psychologique, cette transmission de messages entre des individus a lieu par l'intermédiaire d'un code ou d'un système symbolique (langues, graphiques, gestes, etc.) à travers un média (un support qui peut être l'air dans le cas du langage parlé, le papier/crayon dans le cas du langage écrit,...). La signification est contenue dans le message lui-même. Pour assurer une bonne communication, il s'agit de tenir compte des capacités du destinataire à décoder le message codé par le transmetteur. Le travail et la responsabilité de l'émetteur s'arrêtent avec l'émission du message. Suivant ce

modèle, le travail de l'enseignant est de fabriquer un "bon" message (clair, structuré, etc.). La responsabilité du décodage est laissée à la charge de l'élève. S'il y a distorsion du message, c'est que ce dernier l'a mal décodé.

La théorie du traitement de l'information associée au développement des nouvelles technologies (intelligence artificielle) a mis l'accent sur le système de stockage et de traitement de l'information et non plus sur l'émetteur et le récepteur. Les implications de ce modèle dans le domaine de l'enseignement ont amené à s'intéresser à la mémoire, à la mémorisation par les élèves et à mettre de côté les questions portant sur la nature du média.

Or, les messages que nous envoyons sont rarement uniques et comportent, le plus souvent, de multiples significations possibles. De plus, le récepteur est rarement un sujet passif, se contentant d'enregistrer les informations reçues : il les filtre, les sélectionne, les interprète, les transforme. Enfin, le canal de transmission peut aussi contribuer à modifier le sens du message. La communication apparaît ainsi comme un acte complexe et élaboré et amène à rejeter les approches simplistes.

Les principales fonctions reconnues du langage sont la communication et la représentation mais c'est aussi un instrument de pensée (au sens de Vigotsky). Le langage joue ainsi un rôle déterminant dans l'acquisition des connaissances « qui se forment non pas à partir de mots isolés, mais à partir d'un univers de signes de toutes natures... interprétés constamment à travers leur mise en relations les uns avec les autres » (Weil- Barais, 1993, p.104).

A ce titre, il est à noter que la « technicité » du langage scientifique due à de nombreux systèmes de codages (mathématiques, graphiques, etc.) n'est pas sans poser des problèmes aux apprenants.

Dans le cas de l'acquisition de connaissances scientifiques, le langage naturel doit être distingué du langage scientifique pour permettre la communication. Car, ce dernier obéit à des règles de production et d'utilisation qui sont définies par une communauté donnée à un moment donné de l'histoire. Nous passons ainsi d'un aspect d'utilisation individuelle du langage à un aspect de communication sociale.

1.5.1.3. Nouvelle conception de la communication

Les travaux anglo-saxons (école de Chicago, école de Palo-Alto) connus également sous l'expression « la nouvelle communication » (Bateson, Goffman, Watzlawick,...) ont contribué à remettre en cause le modèle classique de la communication, (Winkin, 1981). Communiquer, ce n'est pas seulement informer mais c'est aussi chercher à convaincre, influencer autrui, se mettre en scène. Ces multiples enjeux apparaissent importants à prendre en compte, particulièrement dans les formes institutionnelles de communication comme les interactions en classe.

Dans ce point de vue, « la communication est considérée comme un moyen que se donnent les acteurs pour contextualiser les connaissances nécessaires à la réalisation d'une action déterminée » (Amigues, 1994, p.168).

Le concept de signification partagée entre les interlocuteurs prend le pas sur le concept d'information faisant l'objet de traitement. L'accent est aussi mis sur les processus de négociation et de persuasion qui accompagnent cette recherche de signification partagée. Le sens n'est plus inclus dans le message émis ; il est émergent de l'interaction entre les partenaires.

Le langage devient un des éléments centraux dans les processus d'apprentissage. Nous retrouvons ainsi un des points clés de la théorie de Vigotsky ou le langage est un des outils privilégiés du processus de formation des connaissances.

- Implications didactiques

Cette nouvelle conception de la communication entraîne une autre façon d'envisager l'enseignement. L'enseignant ne s'arrête pas à la fabrication d'un "bon" message. Il doit "suivre" celui-ci, prendre de l'information sur ce que les élèves ont compris. Il doit s'impliquer dans des interactions qui permettront aux élèves de construire un savoir et s'assurer que ce qui est construit a bien le sens recherché ; (construction de co-références).

Nous retrouvons cette idée de changement dans la fonction d'enseignant chez Weil- Barais (1998) : «enseigner, ce n'est plus seulement exposer, signaler mais accompagner les élèves dans des démarches de construction du savoir ». p.45

Le cours magistral où les élèves prennent des notes à partir de l'exposé du professeur n'est plus l'unique référence. L'enseignant doit laisser les élèves s'exprimer et leur laisser du temps pour cela. La communication scolaire prend la forme de conversations, d'échanges entre professeur et élèves, où les négociations du sens, engagés entre les individus interagissant, sont essentielles.

Dans le cadre de notre travail, ce concept nous intéresse particulièrement dans la mesure où le dispositif pédagogique que nous proposons s'inscrit d'emblée dans l'Approche par les Compétences qui est une pédagogie active et qui place l'apprenant au centre de l'apprentissage.

1.5.1.4 Changement de point de vue sur la connaissance

Si nous reprenons les repères psychologiques du constructivisme, de l'interactionnisme social et les repères épistémologiques présentés ci-dessus, nous pouvons dire que

« la connaissance n'est plus considérée comme une relation entre des individus et des objets mais comme une relation entre des personnes et des propositions tenues pour vraies eu égard à des conventions partagées », (Weil- Barais & Dumas- Carré, 1998, p. 127).

Ceci nous permet de décrire nos références de travail dont les éléments essentiels sont indiqués par Dumas-Carré & Larcher (1998) :

-« Les élèves construisent leurs connaissances au cours des interactions sociales avec quelqu'un (un expert) et avec leurs pairs, le sujet discuté étant une situation physique, une conceptualisation, une modélisation ou une explication.

- Une conception de la communication selon laquelle les significations sont construites au cours de l'interaction.

- Une conception selon laquelle les connaissances scientifiques sont validées par la communauté scientifique à un moment donné de son histoire. »

La prise en compte de ces trois points de vue nous amène à faire un état des lieux de ce qui se passe (mise en œuvre de nouvelles prescriptions) dans les

déroulements des séances d'enseignement- apprentissage des sciences, en étudiant les interactions didactiques.

1.5.1.5 Conséquence pour les interactions didactiques

Nous décrivons le portrait des interactions didactiques à la lumière du cadre théorique défini précédemment.

1.5.1.5.1 Comment laisser sa place à l'élève ?

L'élève est considéré comme un individu à part entière avec des connaissances déjà acquises, des systèmes de valeurs, etc. Il peut les exprimer, les utiliser, les évaluer, si les activités mises en œuvre en classe lui laissent de la place et du temps. Les situations d'enseignement doivent amener l'élève à positionner ses propres connaissances par rapport aux savoirs constitués et à faciliter ainsi l'acquisition de ceux- ci.

Les connaissances se construisent au cours des interactions. Ceci conduit à privilégier les interactions interindividuelles et donc à favoriser le travail en groupes où la médiation de l'enseignant tient une place prépondérante pour permettre à tous les élèves de partager des significations, des normes et des valeurs.

1.5.1.5.2 La place du professeur

Les rôles possibles du professeur sont multiples. L'enseignant peut guider, aider, canaliser l'évolution des élèves. Il peut aussi prendre en compte ce que les élèves savent et savent faire, proposer des modèles nouveaux, les discuter avec eux, les faire comparer à leurs modèles initiaux, et négocier des significations partagées. Nous allons nous intéresser aux interactions didactiques de tutelle remplissant les conditions requises pour que les échanges en classe soient constructifs et à la médiation mise en place par l'enseignant.

1.5.1.5.3 La tutelle

La tutelle est définie par Bruner, (1983) comme « une entreprise de collaboration à travers laquelle on aide l'enfant à se développer ». Winnykamen (1998) précise que l'on

« considérera comme interactions de tutelle ou guidage pour la construction ou l'acquisition d'un savoir faire, toute situation interpersonnelle (souvent dyadique) où se retrouvent les trois conditions principales suivantes : dissymétrie plus ou moins spécifique ou générale face à la connaissance à acquérir, enrôlement effectif des partenaires, et différence mais complémentaire des buts de l'interaction ». p.186

La dissymétrie peut être momentanée et ponctuelle au sein d'un groupe d'élèves. Elle peut être reconnue institutionnellement dans le cas de l'interaction élève-enseignant. Elle est « le plus souvent établie sur la base différences importantes quant à la maîtrise des contenus », (Winnykamen, 1998). Toutes les situations scolaires ne se prêtent pas à ce type d'interactions. L'implication des partenaires est une condition nécessaire mais pas suffisante. « Un expert peut être un tuteur : un novice peut ne pas être un tuteur », (Winnykamen, 1998). Les buts de l'interaction sont différents pour les partenaires : pour l'élève « novice », c'est faire ; pour le tuteur « expert », c'est faire faire.

Dans cette conception des interactions didactiques, la fonction d'étayage ou de tutorat est essentielle. Pour Bruner l'interaction de tutelle,

« la plupart du temps, comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à prendre en mains » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments dans son domaine de compétence et de les mener à son terme », (Bruner, 1983, p.69).

L'étayage est défini autour des points suivants :

- L'enrôlement : C'est l' « incorporation d'une personne dans l'armée » (**Le Petit Larousse, 2012**). Selon la même référence : enrôler, c'est « faire adhérer à un parti, faire entrer dans un groupe ». Dans le cadre scolaire, l'enrôlement a pour but

d'engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant "chercheur" envers la tâche à réaliser. Dans notre étude, les enrôlements permettent de lancer ou relancer l'activité cognitive de l'élève et son expression explicite par une interaction verbale. Celle-ci peut être parfois sous forme de réprimande.

- La réduction des degrés de liberté : simplifier la tâche en la décomposant en sous buts (sous questions jusqu'au niveau où celui qui apprend peut reconnaître s'il a réussi, ou non, à répondre aux exigences de la tâche) pour atteindre la solution.

- Le maintien de l'orientation : maintenir l'intérêt et la motivation de l'enfant dans un champ de recherche vers un objectif défini.

- La signalisation des caractéristiques déterminantes : informer sur les caractéristiques de la tâche qui sont déterminantes pour son exécution.

- Le contrôle de la frustration : faire en sorte que l'enfant ne soit pas éprouvé par l'exécution de la tâche. Il s'agit dans notre étude de montrer à l'élève que l'échec de la résolution n'est pas de sa responsabilité et qu'il ne doit pas se culpabiliser.

- La démonstration : initiation sous forme stylisée (modèle) par le tuteur, d'un essai de solution, permettant à l'enfant de l'imiter et de terminer sa réalisation (l'initiation dépend de la compréhension préalable que l'enfant a de la tâche). Dans notre étude, la démonstration consiste pour l'enseignant à apporter une aide pour une reformulation correcte de la réponse attendue.

La tutelle est un guidage vers une connaissance nouvelle. Dans les situations d'interaction en classe, c'est l'exécution des tâches qui détermine les interventions de l'enseignant. Le guidage est centré « sur l'aide à la production de réponses ou sur l'aide à l'appropriation de procédés de traitement ou de contrôle de l'activité cognitive », (Weil-Barais, 1998).

L'intervention de tutelle est efficace s'il y a adéquation entre les conduites des élèves et les intentions de l'action du tuteur. Pour ce faire, le tuteur se doit d'intervenir « ni trop ni peu ». Que devient cette exigence dès lors que les interactions sont menées au sein d'un groupe classe, auprès d'élèves présentant des besoins qui vont s'avérer très différents (hétérogénéité des niveaux de compétences)

et que la responsabilité de l'enseignant se situe au-delà de la seule réalisation d'une tâche donnée ?

Le concept de tutelle conduit donc à contrer la description de l'interaction sur les interventions de l'enseignant. L'intervention est l' « *action d'intervenir dans un débat, une action* ».

1.5.1.5.4 La médiation

Le concept de médiation recouvre des sens très différents suivant le champ d'utilisation. Dans le domaine de la psychologie cognitive, les concepts de médiation sociale et de médiation sémiotique ont déjà été évoqués. La conception juridique, à caractère instrumental, où l'idée de conciliation et d'arbitrage domine, s'éloigne ainsi de la conception dans le champ de l'intervention didactique. Dans ce dernier domaine, on rencontre des définitions différentes suivant les auteurs et des expressions différentes comme "médiation scolaire" "médiation cognitive" ou "médiation didactique".

Pour Lenoir (1996),

« traiter de médiation, c'est poser le postulat que le savoir est une production humaine socialement déterminé qui requiert un processus cognitif d'objectivation s'établissant grâce à un système médiateur entre un sujet et un objet de connaissance qu'il produit et qui le produit en retour ». p.64

Nous retrouvons trois composantes du système didactique :

- le sujet apprenant « producteur de la connaissance du réel... transformé en retour du processus cognitif qu'il initie » ;
- l'objet de connaissance qui est « construit, circonscrit et défini comme objet d'étude désiré » ;
- « un système objectif de régulation (la médiation) » permettant l'établissement d'un rapport cognitif entre le sujet et l'objet.

De plus, Lenoir repose le problème du temps, de l'espace et de la société, questions que nous avons déjà évoquées à propos des repères épistémologiques :

« tant les contenus scolaires que les produits cognitifs résultants de processus d'apprentissage sont des construits socioculturels produits dans le temps et dans l'espace » p.79

S'appuyant sur des considérations philosophiques et psychologiques, Lenoir dégage deux sens au concept de médiation au sein d'un processus d'objectivation : la médiation cognitive et la médiation didactique.

La première, interne au processus et qualifiée "d'intrinsèque", désigne l'intermédiaire entre le sujet et l'objet pendant l'apprentissage : « la médiation cognitive "intervient en tant que dimension intrinsèque du rapport "sujet-objet" [...] comme modalité dans la détermination de la structure de l'objet, comme intermédiaire constitutif » (Lenoir, 1996, p.102). Ce sens de "médiation cognitive" est celui que Sewebel, Mahel & Flagley donnent à "médiation".

La deuxième, "d'ordre extrinsèque",

« peut être appréhendée en tant que système de régulation au sens large, en ce qu'il intervient à la fois comme modalité de régulation dans la détermination d'une structure extérieure, autre que lui, et comme action procurant du sens à l'objet, le rendant ainsi désirable au sujet. Cette dernière médiation porte en fait sur la médiation intrinsèque au processus d'objectivation ». p.103

Elle constitue plus qu'une « *simple intervention externe... elle est (doit être) porteuse du désir de savoir du maître* ».

Ces deux concepts, « intimement liés au sein de la relation didactique », permettent de lire les situations scolaires. La médiation cognitive apparaît au processus d'apprentissage publique comme le souligne Sachot: « les élèves construisent un savoir institué, et par conséquent normalisé... la connaissance n'est pas seulement une affaire privée, de l'ordre du cognitif, mais une affaire publique, de l'ordre du social ». p.144

Pour cet auteur,

« le modèle fondamental qui structure les situations éducatives et dont l'histoire nous montre l'élaboration et les configurations

successives... peut être défini comme une médiation (au sens extrinsèque) en vue d'une médiation (au sens intrinsèque) ».

Le modèle de Sachot se distingue du triangle didactique puisqu'il est constitué de quatre composantes :

- la place de l'institutionnel dans les situations éducatives avec tout ce que cela implique de normalité et de normalisation: la relation didactique n'est pas réductible à une relation cognitive. En particulier, ce n'est pas une affaire privée, mais publique, qui intéresse toute la cité :

- la finalité du dispositif : la médiation intrinsèque ne doit pas être confondue avec le pôle savoir du triangle didactique. Cette finalité est de permettre à l'homme (auditeur, élève ou apprenant) d'être un " être au monde ", c'est-à-dire d'être outillé, intellectuellement et humainement, pour être un homme au sens plein du terme, à la fois comme personne autonome et comme personne intégrée à la société. Cette finalité précise ainsi le contenu de la médiation intrinsèque : celle qui reste et demeure lorsque la médiation externe et pédagogique cesse ;

- le bénéficiaire du dispositif : l'élève est-il un bénéficiaire passif ou actif ;

- le dispositif dans son ensemble : il s'agit de la médiation extrinsèque. En particulier, le maître est la référence mais celle-ci est « *l'expression actuelle et non définitive du vrai* ».

1.5.1.5.5 Médiation scolaire - Professeur médiateur

Le point de vue de Lenoir situant la médiation cognitive et la médiation didactique dans l'ensemble des relations éducatives ne développe pas assez, à notre sens, la place de l'enseignant en tant que médiateur. Nous retrouvons par contre ce souci chez Weil- Barais & Dumas- Carré qui étudient les interactions éducatives dans le domaine des sciences.

S'inspirant de la médiation dans le champ de l'intervention sociale, ces deux auteurs définissent la médiation scolaire comme

« un processus visant à prévenir et /ou à résoudre un conflit ou une difficulté cognitive [...]. Prenant en charge une distorsion entre deux points de vue, la médiation peut être située comme une stratégie de prévention et de résolution des incompatibilités cognitives. Dans le

cadre scolaire, le professeur est médiateur au sens où il est un intermédiaire, d'une part, entre " le monde " des connaissances et des pratiques scientifiques, et d'autre part, les élèves. Sa fonction est de négocier avec les élèves des changements cognitifs », (Weil- Barais & Dumas- Carré, 1995, p.76).

La médiation se caractérise alors par une reconnaissance des différences entre les savoirs des élèves et les savoirs constitués dont l'enseignant est le garant, ainsi que par une reconnaissance de l'aspect potentiellement conflictuel de la construction de ces savoirs.

1.5.1.5.1 Comparaison

Sous des expressions différentes, nous retrouvons deux idées principales. Il semble en effet que la médiation didactique de Lenoir et la médiation extrinsèque de Sachot correspondent à la médiation scolaire de Weil- Barais & Dumas- Carré, ce qui permet de définir un rôle possible pour l'enseignant : être un médiateur. Enfin la médiation cognitive de Lenoir et la médiation intrinsèque de Sachot semblent désigner les actes d'apprentissage visant des savoirs constitués servant de « médiateurs intellectuels nécessaire et multiples de l'appréhension du monde », (Sachot, 1996).

1.5.2 Etat de la question

Nous commencerons par rappeler rapidement les raisons pour lesquelles a émergé une didactique de la littérature dans les années 70. Puis nous donnerons une vision d'ensemble de ses ancrages théoriques et de ce à quoi elle s'intéresse, avant d'aborder plus longuement les propositions didactiques sur lesquelles débouchent les recherches à travers la question du sujet lecteur.

1.5.2.1 De la didactique du français à la didactique de la littérature

Dans les années 70, la didactique du français s'occupait simplement de la manière dont on doit enseigner la langue française. Il a fallu attendre des années pour voir émerger des recherches sur la didactique de la littérature.

1.5.2.1.1 La constitution d'une didactique du français dans les années 70

La didactique du français, qui s'est constituée dans les années 70, s'est largement construite contre l'enseignement des lettres³ et en particulier contre le modèle traditionnel de cet enseignement que la didactique du français naissante s'est plutôt attachée à contester. Il s'agit surtout de:

- la critique de l'approche impressionniste des œuvres, volonté de rationaliser ce qui relevait jusqu'alors du jugement esthétique et affectif⁴.

- la remise en cause du rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales, dans le domaine de la culture littéraire particulièrement⁵.

- L'influence de l'effervescence théorique des années 1950-60 (structuralisme, nouvelle critique, linguistique de l'énonciation et pragmatique) sur la première génération de didacticiens, qui y trouvèrent à la fois une légitimité pour critiquer l'ordre ancien et des outils théoriques pour repenser l'enseignement de la littérature.

Un accent particulier est mis sur la critique des manuels en usage et de leurs « morceaux choisis »⁶ et plus encore sur l'explication de texte⁷. Sous l'influence des

³ 1967 : création de l'Association française des professeurs de français (AFPF) qui deviendra l'AFEF en 1973 et entend réunir des enseignants de tous les niveaux scolaires. Le fait même d'avoir choisi l'appellation « professeur de français » plutôt que « professeur de lettres » est significatif. L'enseignement de la littérature était conçu comme une des composantes de la discipline « français » et la question de la littérature ramenée aux questions de lecture, voire d'écriture, sans constituer un champ autonome dans les recherches didactiques.

⁴ Constat d'une crise à propos du statut du texte littéraire dans la classe de français : dans les Instructions officielles fin XIX^e-début XX^e, la fonction du texte littéraire était d'enseigner les valeurs dominantes de la société (donner des leçons de morale ou de civilisation, constituer une identité culturelle) et de présenter le modèle d'une belle langue à imiter (se forger un style). La transmission de ces contenus se faisait surtout par imprégnation. Cette cohérence s'est altérée progressivement dans la 2^e moitié du XX^e siècle.

⁵ Méfiance vis-à-vis de la littérature patrimoniale dans le contexte de mai 68. La littérature devient un patrimoine suspect, la composante inutile d'une culture fallacieuse parce qu'héritage bourgeois et le lieu de manifestation de la « distinction » (Bourdieu et Passeron, 1964 et 1970).

théories structuralistes et linguistiques, se fait jour l'idée d'une lecture comme pur « exercice de l'intelligence », comme travail ne requérant ni sympathie, ni fusion émotionnelle, mais savoir-faire technique et connaissance scientifique : des analyses objectivables pourraient alors remplacer la subjectivité culturelle, l'érudition littéraire, la communion esthétique. Les Instructions Officielles (I.O.) de 1987 en France, introduisent donc la lecture méthodique⁸ en lieu et place de l'explication de texte.

La didactique s'appuie sur les notions de texte et de discours (en lieu et place de celles d'œuvre et de langue) et il n'y a pas de détermination *a priori* d'une catégorie de textes dits *littéraires* susceptibles d'une approche spécifique. Le corpus des textes s'étend d'ailleurs à des textes posés comme non littéraires (articles de presse, textes scientifiques, publicité...) et une place moindre est faite aux textes littéraires canoniques, intégrés dans une catégorie large de « textes et documents ».

Les années 1980 voient se développer les travaux sur les typologies textuelles ou discursives qui ont pu faire passer au second plan d'autres dimensions des textes, notamment axiologiques ou esthétiques, au profit de la connaissance d'une grammaire textuelle.

L'ensemble de ces aspects, pour intéressants qu'ils soient dans leur contribution à une meilleure connaissance du fonctionnement linguistique des textes, a contribué à minorer la place du littéraire dans la didactique du français et à susciter une « réaction des littéraires » devant la difficulté pour faire exister une didactique spécifique de la littérature.

⁶ Canonisation des textes littéraires (que permet la pratique de l'anthologie), conception de l'œuvre comme expression d'un auteur (d'où l'importance du discours biographique et psychologique dans les manuels et des exercices dominants).

⁷ L'auteur y est la seule source identifiable du texte à analyser, d'où un discours psychologique sur les intentions de l'auteur.

⁸ Voir Michel Descotes, *La Lecture méthodique. De la construction du sens à la lecture méthodique*, CRDP de Toulouse, 1989. Par la lecture méthodique, il s'agit de faire acquérir aux élèves des méthodes de lecture applicables à des objets à lire de plus en plus nombreux, de plus en plus divers (réponse à une demande sociale). La capacité de lecture doit se caractériser par sa flexibilité. Un bon lecteur dispose d'une capacité « ouverte » de lecture et sait adapter ses méthodes à la grande diversité des objets à lire, sans pour autant se détourner de la fréquentation des textes littéraires. La lecture méthodique s'applique donc à tous les textes, littéraires ou non. Le texte littéraire conserve toute son importance comme objet à lire pour constituer, développer, affiner une capacité de lecture, mais lire le texte prend le pas sur en faire l'explication. La substitution de la lecture méthodique à l'explication s'inscrit dans un projet éducatif plus large : par la *lecture*, on implique directement l'élève dans le processus de l'approche des textes (alors que l'explication donne une part plus grande au professeur qui dirige l'explication).

1.5.2.1.2 L'émergence d'un champ de recherche en didactique de la littérature dans les années 90

A l'état d'interrogation à la fin des années 80 et au début des années 90, la didactique de la littérature revendique de plus en plus sa spécificité, ce qui va se traduire en 2000 par la création des « rencontres des chercheurs en didactique de la littérature ». Pourquoi le développement d'une recherche en didactique de la littérature à ce moment là ?

1.5.2.1.2.1 Les causes

Plusieurs raisons expliquent la situation de l'enseignement de la littérature :

- une réponse aux critiques sur le formalisme des études littéraires et leur dérive techniciste : la lecture est réduite à un relevé, plus ou moins minutieux, de signes « visibles », le plus souvent des phénomènes syntaxiques et lexicaux (« grilles » de lecture), qui occupe les élèves dans des tâches matérielles objectivement évaluables⁹.

- un problème persistant : la désaffection pour la lecture en général et pour la littérature en particulier ; l'érosion de la série littéraire (1960 : 38,6% des diplômés, 1992 : 16,4% des bacheliers) ; la crise persistante des humanités et en même temps la réaffirmation de leur importance à travers une réflexion sur les valeurs et les finalités de la littérature¹⁰.

-

1.5.2.1.2.2 Un renouveau théorique

Rappelons qu'à la fin des années 70, il se produit une rupture épistémologique dans le champ des études littéraires. De la primauté accordée jusque là au texte et à ses fonctionnements structuraux, on passe à la priorité donnée au lecteur sur le texte et aux phénomènes de réception. Différents travaux affirment, en effet, que la source productrice de sens n'est pas vraiment ou pas seulement dans le texte, mais aussi et

⁹ La *NRF*, n°525, octobre. 1996, p. 4-5 dénonce le « crime parfait – ou presque – [qui] s'organise, perpétré avec les gants blancs et les instruments lisses de la science » contre « le génie littéraire », « l'imagination », « l'expérience » ; la « nouvelle langue de bois » qui évacue le sens et l'œuvre. Dénonciation également de G. Steiner, D. Sallenave, A. Finkielkraut.

¹⁰ Rappel de ce qu'écrivait Todorov dans *Critique de la critique* (1984) : « [La littérature] ne serait rien si elle ne nous permettait pas de mieux comprendre la vie. »

peut-être d'abord dans le récepteur, le sujet lisant. On passe donc, pour le dire vite et dans son application didactique, d'une conception de la littérature comme chose à la littérature comme activité : celle de l'écrivain et celle des lecteurs sans lesquels le texte n'a pas d'existence¹¹.

La didactique de la littérature va ainsi se construire en insistant sur l'activité de lecture et les cheminements interprétatifs. Elle va s'appuyer également sur la sociologie et l'histoire de la lecture qui se développent au même moment. La présentation du *Français aujourd'hui*, « **Lecteurs de littérature** », n° 121, mars 1998, témoigne de cette situation :

« Ce numéro paraît [...] opportun dans un contexte de remise en question vigoureuse des dérives technicistes dans l'enseignement de la littérature. [...] Certes l'instrumentalisation issue des théories (structuralisme, linguistique, narratologie) n'a pas tenu toutes ses promesses. Elle a même peut-être joué le rôle d'un leurre pour résoudre les difficultés d'accès à la littérature d'un public qui ne fonctionne plus dans la connivence culturelle – si tant est que cela ait été le cas un jour. (...) D'une ère centrée sur la clôture du texte et ses mécanismes, il semble que nous soyons passés à une centration sur le sujet lecteur et donc sur la réception de la littérature. Ce qui implique de réviser bon nombre de représentations et de pratiques dans la classe. Cette prise en compte du lecteur, essentielle, doit encore s'imposer, mais débouche sur de nouvelles interrogations. En particulier quelles médiations, quels outils utiliser ou inventer pour accompagner les élèves dans leur appropriation d'une relation aux textes littéraires et, au-delà, de la littérature ? » p.53

1.5.2.1.2.3 Des raisons plus institutionnelles

- de nouveaux programmes au collège en 1996 puis au lycée en 2001, et ensuite à l'école primaire en 2002 qui renouvellent le contenu et les méthodes de

¹¹ Deux idées s'imposent : tant qu'il n'est pas concrétisé dans une lecture donnée, le texte est un produit inachevé, un message purement virtuel ; considéré en lui-même, le texte est un ensemble d'indéterminations, d'ouvertures de sens que seule la collaboration active d'un lecteur peut transformer en système organisé de signes. La pluralité des sens et donc des interprétations n'est pas une idée nouvelle (voir la notion de « lecture plurielle » chez Barthes, par exemple) : les structuralistes en ont même fait une caractéristique du texte littéraire. Mais jusqu'ici, la polysémie était considérée comme le fait du texte lui-même, et non de la lecture.

l'enseignement de la littérature et suscitent réactions, débats et nouveaux objets de recherche ;

- l'incitation à développer la recherche dans les IUFM et la volonté des littéraires de ne pas abandonner cette recherche aux didacticiens venus des sciences du langage et très actifs dans le champ de la didactique du français, notamment à travers l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF) qui a succédé à la DFLM.

1.5.2.1.2.4 Les rencontres des didacticiens de la littérature

Les rencontres internationales annuelles des chercheurs en didactique de la littérature, créées en mars 2000¹², sont nées du besoin largement ressenti dans la communauté des enseignants et des chercheurs en didactique de la littérature, de disposer d'un espace d'échange spécifique. Ces chercheurs ont souhaité également :

- se distinguer de la position de repli que constitue trop souvent la référence à la littérature (malaise latent qui inspire à certains des comportements défensifs et conservateurs) ;

- remettre en cause les ruptures entre les différents niveaux de l'enseignement : penser une discipline d'enseignement de la maternelle à la terminale (comme c'était déjà le cas pour la didactique du français), ce qui, là aussi, les distingue de certains mouvements comme « Sauver les lettres » qui ne s'intéressent à la littérature que dans le secondaire.

- réaffirmer la spécificité de la littérature et son importance dans l'enseignement et compenser, ce faisant, la minoration du littéraire dans une approche globale de l'enseignement du français.

Ce projet correspondait sans doute à un réel besoin puisque 10 ans après, ces rencontres ont toujours lieu, chaque année, et qu'elles ont été à l'origine d'un important développement de la recherche en didactique de la littérature

¹² A l'initiative des membres de LLA (Lettres, langages et arts - Toulouse 2) et du CELAM (Centre d'études des littératures anciennes et modernes – Rennes 2).

1.5.2.2 Les objets spécifiques de la recherche en didactique de la littérature

En une dizaine d'années s'est ainsi constitué un champ de recherche avec ses objets et ses méthodes. Nous ne retiendrons ici que ceux qui sont en lien avec notre sujet, à savoir l'explication littéraire.

1.5.2.2.1 La lecture littéraire et la place du sujet lecteur dans l'enseignement de la littérature

En s'appuyant notamment sur les travaux en sociologie de la lecture, la didactique de la littérature s'est interrogée sur les rapports entre lecture privée et lecture scolaire. On ne peut en effet ignorer le conflit ancien et la tension entre les deux, même si l'institution scolaire a inventé des formes de lecture nouvelles qui s'inspirent des formes de la lecture privée (lecture d'œuvres intégrales, lecture cursive) pour susciter le désir de lecture et ré-ancrer la lecture littéraire dans la lecture « ordinaire » des élèves. Mais objets et pratiques passent avec difficulté d'un espace vers l'autre et la didactique de la littérature n'a pas fini de chercher des dispositifs pour tenter de réconcilier les deux formes de lecture.

1.5.2.2.2 Une redéfinition des notions d'interprétation et de compréhension

Remettant en cause une hiérarchie traditionnelle et une progression qui voudrait qu'il faille d'abord comprendre pour ensuite interpréter et que l'interprétation soit ainsi réservée à l'enseignement secondaire, et plus particulièrement au lycée et à l'université, la didactique de la littérature a travaillé à approfondir la connaissance et la description des actes de compréhension et d'interprétation des œuvres littéraires et artistiques¹³ : elle envisage la relation entre compréhension et interprétation à tous les niveaux de l'enseignement et considère que compréhension et interprétation sont à l'œuvre dans la lecture de tout texte¹⁴. Les

¹³ Le colloque « Interprétation et transmission littéraire aujourd'hui » organisé à Cergy-Pontoise en 2008 a été ainsi l'aboutissement de nombreux travaux notamment en didactique.

¹⁴ Catherine Tauveron, dont les travaux ont inspiré les programmes et accompagnements de programmes de 2002 pour la littérature, pose même l'idée que « l'interprétation précède la compréhension et qu'on ne peut apprendre à comprendre sans en même temps apprendre à

expériences conduites dans les classes avant et après la publication des programmes de 2002 pour l'école primaire en témoignent largement. C'est ainsi que ces mêmes programmes ont introduit le débat interprétatif comme activité spécifique pour aborder la littérature et invité les enseignants à le pratiquer dès la maternelle.

1.5.2.2.3. Les corpus

Autre objet d'étude privilégié par la didactique de la littérature : les corpus¹⁵. L'étude de la constitution des corpus pose, en effet, la question de la définition de la littérature scolaire et, au-delà peut-être, celle de la littérature tout court si, pour reprendre une réplique célèbre de Barthes, « la littérature, c'est ce qui s'enseigne ». Or, depuis les années 60, ce corpus a été passablement bousculé et élargi. La légitimation de la littérature de jeunesse, à travers les listes accompagnant les programmes de collège de 1996, puis dans les programmes de l'école de 2002 en France, a non seulement provoqué de nombreux débats, mais surtout ouvert un champ de recherche nouveau, tant du côté des études littéraires que de la recherche en didactique sur la manière d'enseigner cette littérature à l'école¹⁶. Avant cela, le corpus lu et étudié à l'école avait connu d'autres élargissements : du côté des « mauvais genres », science fiction et littérature policière ; du côté de la bande dessinée¹⁷ ; du côté enfin des littératures francophones¹⁸ et de la littérature étrangère (hors littérature de jeunesse) ou encore de la littérature contemporaine pour adultes. Cette ouverture à des champs nouveaux (sans même parler de l'image ou du cinéma) entre en tension voire en contradiction avec l'objectif de transmission d'un héritage culturel qui est également assigné à l'enseignement de la littérature. C'est ainsi la notion de patrimoine littéraire ou celle de canon qui est interrogée.

interpréter » (*Le français aujourd'hui*, n°137, p. 20). Ce qui ne veut pas dire qu'il y a toujours à interpréter, comme pourrait le laisser penser l'abus qui a pu être fait du débat interprétatif.

¹⁵ Cette réflexion a fait notamment l'objet des 9^{èmes} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature à Bordeaux en 2008.

¹⁶ L'album, notamment, en raison de l'interaction texte-image qui est au principe de son fonctionnement, a été tout particulièrement étudié, interrogé, expérimenté dans de nombreux dispositifs didactiques. Voir en particulier *L'album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ?*, C. Conan-Pintado, F. Gaiotti et B. Poulou (dir.), *Modernités* n°28, Presses Universitaires de Bordeaux, 2008.

¹⁷ Qui peine pourtant toujours à se faire une place à l'école, d'où le colloque organisé en mai 2010 à Grenoble sur « Lire et produire des bandes dessinées à l'école ».

¹⁸ Sujet des 10^{èmes} rencontres à Sousse en Tunisie en 2009.

Mais encore faut-il connaître les choix qui sont réellement faits par les enseignants, et si l'étude des corpus explicites (instructions officielles, manuels) est riche d'enseignements, notamment dans une perspective diachronique¹⁹, la recherche entreprend également de mettre au jour les corpus implicites, en particulier les choix des enseignants, leurs critères, les valeurs sous-jacentes, les équilibres et les consensus sur les œuvres à lire ou à étudier.

C'est ainsi qu'une enquête a été conduite en 2006 en France sur un échantillon représentatif d'enseignants de collège pour mieux connaître ce que les enseignants donnent à lire en œuvre intégrale et lecture cursive et également mesurer des évolutions depuis une enquête menée au début des années²⁰. Pour le résumer en quelques mots, on constate chez les enseignants de français :

- une présence toujours forte des classiques liée, à l'idée que la transmission du patrimoine culturel est une des tâches prioritaires de leur discipline ;

- la forte présence de la littérature de jeunesse et l'adhésion aux orientations des programmes de 1996 dans ce domaine ;

- la dispersion générale des titres cités, qui témoigne de l'instabilité du corpus et de la difficulté à faire émerger une culture commune qui ferait consensus.

Enfin, une réflexion plus récente sur la bibliothèque intérieure est apparue aux rencontres de Bordeaux, en lien avec la question du sujet lecteur. Les recherches portent notamment sur la culture littéraire construite par l'école : ce que les élèves retiennent des corpus, ce qu'ils en font et la manière dont ils construisent leur bibliothèque intérieure à partir (ou non) des propositions des enseignants, et interrogent l'écart entre culture institutionnellement proposée et culture littéraire intériorisée.

¹⁹ Voir par exemple les travaux de Nathalie Denizot sur la scolarisation des genres dans l'enseignement secondaire français, de 1802 à nos jours et la notion d'amphitextualité qu'elle élabore à partir de trois études de cas (la tragédie classique, le "biographique" en classe de première et les textes fondateurs en sixième) pour décrire une forme particulière de contextualité, qui désigne les relations qu'un texte entretient avec les autres textes posés à côté de lui, dans les manuels, les groupements de textes, et plus généralement dans les pratiques disciplinaires. Voir également le travail d'Anne-Raymonde de Beudrap sur *Candide* « La scolarisation de *Candide* dans les parascolaires » et plus récemment dans les manuels.

²⁰ Danièle Manesse et Isabelle Grellet, *La littérature du collège*, Nathan-INRP, 1994.

1.5.2.3 Les recherches sur le sujet lecteur

On se demande bien si ce ne sont pas là des pistes suggestives pour une autre approche de l'explication littéraire.

1.5.2.3.1 Cadre général des recherches sur le sujet lecteur : la réflexion didactique sur la lecture littéraire

La notion de « lecture littéraire » apparaît « officiellement » en 1984 quand Michel Picard lui consacre un colloque à Reims. Puis elle est reprise par les didacticiens et par un universitaire comme Vincent Jouve qui lance une revue intitulée *La lecture littéraire*. Elle prend une réelle importance dans le champ didactique dans les années 90. Elle permet de s'adosser à la fois aux recherches littéraires les plus récentes (les théories de la lecture des années 70) et aux nombreuses recherches didactiques sur l'apprentissage de la lecture (réflexions didactique sur la compréhension d'inspiration psycholinguistique, renouveau des pratiques de lecture scolaire). La notion permet d'interroger l'acte de lecture (scolaire notamment) et de concevoir un enseignement qui ne soit pas seulement centré sur le texte, mais sur la relation texte-lecteur.

1.5.2.3.1.1 Les différentes théories et approches sur le lecteur

Dans le cadre de notre travail, nous avons retenu trois types de théories et approches qui placent le sujet lecteur au centre de l'apprentissage de la lecture.

1.5.2.3.1.1.1 Théories regroupées par commodité

Il s'agit de l'approche socio-historique de Hans Robert Jauss, cf. *Pour une esthétique de la réception* (1972) ; *Pour une herméneutique littéraire* (1982), de l'approche poéticienne et esthétique de Wolfgang Iser, cf. *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique* (1976) et de l'approche sémiotique d'Umberto Eco. Cf. *Lector in fabula*, (1979).

1.5.2.3.1.1.2 Approche psychanalytique de Michel Picard

Dans *La lecture comme jeu* (1986), Picard ne s'intéresse pas au lecteur abstrait, comme Iser ou Eco, mais au lecteur réel, empirique, dans une perspective psychanalytique. C'est lui qui le premier parle de « lecture littéraire » et envisage les conséquences pédagogiques des propositions théoriques qu'il élabore.

Dans *La Lecture comme jeu*, il distingue au cœur de l'acte de lire l'existence de trois instances lectrices dans le lecteur, trois identités qui se superposent et interagissent :

- le **liseur** qui « maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ». C'est le corps lisant ;

- le **lu** qui s'abandonne à « des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, [...] du principe du plaisir », « jusqu'aux limites du fantasme ». Il renvoie à l'inconscient du lecteur qui réagit au texte et s'abandonne aux émotions ; C'est le lecteur pris au jeu, sujet à l'illusion référentielle, l'instance sollicitée par le « play »²¹, l'investissement imaginaire ;

- le **lectant** qui « fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir ». C'est l'instance intellectuelle capable de prendre du recul pour interpréter le texte, le lecteur critique, conscient qu'il joue, qui met le texte à distance et s'intéresse à la complexité de l'œuvre.

« Ainsi tout lecteur serait triple (même si l'une ou l'autre de ses composantes est atrophiée) ». Dans l'activité de lecture, ces trois instances interfèrent en un jeu subtil de participation et de distanciation, le liseur et le lu fondant la participation et l'investissement fantasmatique du sujet lecteur, et le lectant instaurant une distance avec le texte. La lecture littéraire est ainsi un jeu, un va-et-vient, un rapport dialectique entre les diverses instances du sujet lecteur. Et c'est l'oscillation

²¹ Pour décrire la réception des textes, il se réfère au modèle du jeu qui peut se présenter sous deux formes (distinction du psychanalyste Winnicott entre « play » et « game ») : le « playing » : jeux de rôle ou de simulacre, d'imagination, de fiction, fondés sur l'identification à une figure imaginaire ; le « game » : jeux de règles, de stratégie, à caractère réflexif, comme le jeu d'échecs. Le playing « s'enracine dans l'imaginaire du sujet » ; le game réclame la mise à distance. La lecture implique ces deux types de jeu, identification et distanciation, toutes deux requises et cadrées par le texte.

participation-distanciation qui nourrit le plaisir du lecteur. En définitive, selon Michel Picard, c'est néanmoins la posture distanciée qui permet le plaisir esthétique.

1.5.2.3.1.1.3 Modèle repris et précisé par Vincent Jouve

Ce modèle renonce au *liseur* ; reprend le *lu* comme élément passif pour renvoyer aux effets de la lecture sur l'inconscient du lecteur et à la satisfaction dans la lecture de certaines pulsions inconscientes. C'est « *le niveau de lecture où, à travers certaines scènes, le lecteur retrouve une image de ses propres fantasmes* » et affine le *lectant* en se fondant sur l'idée que le texte est d'abord une construction qui suppose un architecte : l'auteur qui guide le lecteur dans sa relation au texte. Il distingue :

- le *lectant jouant* qui s'essaye à deviner la stratégie narrative du texte ;
- le *lectant interprétant*, qui vise à déchiffrer le sens global de l'œuvre ;
- le *lisant*, qui se laisse piéger par l'illusion référentielle et accepte de croire au monde fictif le temps de la lecture.

1.5.2.3.1.2 Définition de la lecture littéraire

Il faut donc entendre la lecture littéraire non pas simplement comme la lecture de la littérature qui a connu différentes formes scolaires (explication de texte, lecture méthodique, lecture analytique), mais comme une conception de la lecture fondée sur une tension entre lecture investie (lecture vécue intimement dans l'identification et/ou la projection du lecteur dans les espaces fantasmatiques que propose le texte) et lecture distanciée, plus objectivée, appuyée sur des outils d'analyse, élaborant des significations rationnelles.

Si, comme le suggèrent les sémiologues et théoriciens de la réception, « *l'œuvre littéraire doit toujours être actualisée et complétée grâce à l'investissement de ses lecteurs* », le lecteur ne saurait rester limité à une attitude rationnelle et savante. Quand il s'intéresse à un texte qu'il est en train de lire, le lecteur n'adopte pas seulement la "posture lettrée" qui est celle que construit l'enseignement littéraire à travers ses exercices classiques (commentaire composé en particulier) : il s'implique dans l'œuvre.

1.5.2.3.1.3. Les enjeux de la lecture littéraire

Il s'agit, en recourant à une telle conception de la lecture littéraire, de répondre à une crise de la lecture de la littérature et de défendre l'enseignement des lettres dans le contexte difficile de la désaffection des publics adolescents pour la lecture de la littérature (confirmée par les travaux des sociologues de la lecture). Cette conception se veut également une réponse aux critiques faites à la lecture méthodique et aujourd'hui analytique.

Faire place au sujet lecteur dans la lecture littéraire est en effet un moyen de redonner du sens, personnel et social, à un enseignement littéraire trop marqué par le formalisme et le technicisme²². Les critiques convergent pour pointer l'absence d'investissement subjectif, intellectuel et émotif des élèves dans ce qui est devenu le rituel d'un exercice (une « pratique sans croyance » pour reprendre l'expression de Christian Baudelot).

Pas étonnant : la lecture analytique entend former un lecteur habile à répondre aux injonctions du texte et ce lecteur en tant que sujet n'a guère voix au chapitre. Enseigner la littérature, c'est d'une certaine façon codifier la façon de lire les œuvres, comme le rappelle Viala. Du coup, bien souvent, l'élève se désengage et ne s'affirme pas face au texte. De fait, les élèves ou les étudiants se trouvent souvent incapables de formuler un jugement critique sur un texte, paralysés par la peur de ne pas dire ce qui est attendu par l'enseignant.

Mais il ne s'agit pas pour autant, on va le voir, d'un retour du balancier qui reviendrait à considérer le texte littéraire comme un simple support de l'épanchement subjectif.

²² Déjà, en 1986, Michel Picard constatait dans *La Lecture comme jeu* que « pour bon nombre d'élèves et d'étudiants, une dénégation craintive leur interdit d'envisager qu'un texte puisse déterminer autre chose qu'un décodage rationalisant plus ou moins compliqué » alors que « d'autres textes, par exemple lus hors programme, déclenchent chez eux des émotions sans commune mesure apparente avec le *dit* explicite »²². Plus récemment, Tzvetan Todorov accuse dans *La littérature en péril* : « Une conception étriquée de la littérature, qui la coupe du monde dans lequel on vit, s'est imposée dans l'enseignement, dans la critique et même chez nombre d'écrivains. Le lecteur, lui, cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence. Et c'est lui qui a raison ».

1.5.2.3.2 La question du sujet lecteur²³

La problématique du sujet lecteur s'inscrit en effet dans la théorie générale de la lecture littéraire comme interaction entre les lecteurs et les œuvres.

La question de la subjectivité du lecteur a d'abord été abordée de manière théorique dans la réflexion critique sur la littérature : il s'agissait d'étudier à la fois les stratégies de sollicitation des lecteurs qui animent les œuvres et les reconfigurations des œuvres par l'activité des lecteurs. La réflexion didactique ne s'en est emparée qu'ensuite.

1.5.2.3.2.1. L'implication du lecteur dans l'œuvre

Comme l'écrit Bayard (1998),

« le monde que produit le texte littéraire est un monde incomplet [...] où des pans entiers de la réalité font défaut » et « le texte se constitue pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence ». p.57

Ainsi, à partir de failles fictionnelles, voire de détails minuscules, des pans entiers de la vie d'un personnage peuvent être « complétés ». La réflexion théorique a donc montré qu'une part de lecture investie existe chez des lecteurs experts, savants, en particulier chez les grands lecteurs que sont les écrivains (Balzac, lecteur de *La Chartreuse de Parme*, Gide, *Journées de lecture* de Proust, *Journal de lectures* d'Alberto Manguel, P. Dumayet, *Autobiographie d'un lecteur...*)²⁴. Le lecteur, quel qu'il soit, réalise un investissement fictionnel dans l'œuvre tout en affirmant la cohérence « objective » de sa lecture.

²³ Cette partie de l'exposé s'appuie en grande part sur la contribution de Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier : « La question du sujet lecteur en didactique de la littérature » dans FALARDEAU Eric *et al.* (dir.), *Les voies actuelles de la recherche en didactique du français*. Québec, Presses de l'Université de Laval, 2007, p. 101-123.

²⁴ Pierre Bayard montre dans son *Enquête sur Hamlet* que même les analyses critiques qui se donnent pour les plus objectives témoignent des effets de transformation des données fictionnelles de l'œuvre (selon les modes opératoires de l'ajout, la suppression ou la recomposition). Ainsi est-il « difficile, quand on lit certaines des lectures d'*Hamlet*, de croire que les critiques parlent du même texte. Mais c'est qu'effectivement ils parlent, à partir d'une œuvre commune, d'un texte devenu pour chacun différent. » (Bayard, 2002, p. 162).

• Le contenu fictionnel d'une œuvre est toujours investi, transformé, singularisé, par l'activité fictionnalisante du lecteur qui produit des images et des sons en complément de l'œuvre (*concrétion imageante et auditive*), réagit à ses caractéristiques formelles (*impact esthétique*), établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages (*cohérence mimétique*), (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (*activité fantasmatique*), porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages (*réaction axiologique*).

1.5.2.3.2.2. Une théorie qui résiste

La lecture est considérée *a priori* comme dévaluée : traditionnellement, elle est rapportée aux lectures crédules, immédiates, c'est-à-dire enfantines, populaires, non savantes... L'école s'est attachée à endiguer toute tentative d'implication affective des élèves pour les amener à la lecture distanciée de l'expert et du lettré. Il s'agit là d'une tendance qui a duré dans le temps, puisque, pour Lanson déjà, il importait avant tout d'échapper aux caprices du lecteur en atteignant « une connaissance impersonnelle vérifiée » des œuvres

En s'appuyant sur différents travaux, J.-F. Massol et B. Milcent ont mis en évidence, au colloque sur « Le texte du lecteur » (Toulouse, 2008), les relations, souvent d'opposition, qui existent entre la posture lettrée telle que l'exige le commentaire actuel et la subjectivité lectrice :

« Ainsi on peut opposer :

- la « concrétisation imageante et auditive »²⁵ *versus* la méfiance de la lecture lettrée pour les ajouts personnels ;
- les recompositions auxquelles procède le sujet lecteur *versus* le respect des « droits du texte » dont la découverte est guidée par le lecteur modèle ;
- la « réaction axiologique » qui amène le lecteur à porter des jugements sur l'action et la motivation des personnages *versus* l'habitude récente de l'objectivité du regard sur le texte, laquelle empêche de s'intéresser aux personnages comme personnes ;

²⁵ Production d'images et des sons en complément de l'œuvre. Le lecteur donne une certaine consistance aux décors en accrochant à ceux-ci des visions et des souvenirs qui lui sont personnels.

- la « cohérence mimétique »²⁶ qui établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages *versus* une conception de l'œuvre considérée dans une intégralité qui suppose d'emblée une pleine cohérence.

L'activité du lecteur conduit à une reconfiguration de l'œuvre lue et à l'établissement de ce que Pierre Bayard nomme le « texte singulier du lecteur ».

Peut-on placer le texte du lecteur au cœur de la didactique de la lecture littéraire ? Une didactique de l'implication du lecteur est-elle possible dans le cadre de la classe ?

1.5.2.3.3 Approches didactiques

Avant de parler de pratiques liées de près à l'explication littéraire, nous dirons quelques mots des autobiographies de lecteur qui sont une étape possible dans la construction du sujet lecteur dans la mesure où elles permettent de se connaître comme lecteur.

1.5.2.3.3.1 La construction du sujet lecteur

1.5.2.3.3.1.1 Méthodes expérimentées avec des élèves

Les autobiographies de lecteur ont été expérimentées en France par Annie Rouxel auprès de lycéens et d'étudiants. Malgré les difficultés (comment assumer un statut de non-lecteur ? dire son manque d'intérêt et son ennui ? la contrainte des lectures scolaires ?), la pratique est riche d'enseignements pour les sujets lecteurs en formation : « En faisant advenir à la conscience une image de soi-même, elle constitue bien souvent le geste fondateur d'une identité de lecteur en train de se construire ou de s'affirmer » Elle permet en outre aux enseignants de découvrir comment se construit le rapport à la lecture et à la littérature.

Elles ont été expérimentées également par Dufays et de Croix²⁷ avec des élèves plus jeunes dans un dispositif plus complexe qui visait à développer la conscience métacognitive en améliorant la perception de soi comme sujet lecteur.

²⁶ Pour G. Langlade et M.-J. Fourtanier, l'activité fictionnalisante du lecteur donne de la vraisemblance et de la cohérence à ce qui, sans cela, apparaîtrait incompréhensible aux yeux du lecteur. Celui-ci entre dans la fiction mimétique en puisant dans ses représentations du réel des enchaînements de causalité qu'il investit dans le déroulement de l'intrigue.

²⁷ "Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur" *in le Sujet lecteur*.

Cadre expérimental : dans des classes, 2 productions sont demandées :

La 1^{ère} est un portrait de lecteur/lectrice : quel lecteur je pense être aujourd'hui en m'appuyant sur les dernières lectures effectuées ?

La 2^{ème} est une autobiographie de lecteur avec comme contraintes : respect de la chronologie des événements ; effort du souvenir pour remonter au plus loin dans le passé avant de revenir jusqu'à aujourd'hui. Entre les deux, diverses activités autour de scènes de lecture issues de la littérature pour adolescents.

Les enjeux de cette démarche sont:

- pour l'enseignant : avoir accès aux représentations initiales des élèves concernant la lecture : considèrent-ils que la lecture d'un conte par un parent est déjà une forme de lecture ? Peut-on se considérer comme lecteur assidu si l'on ne lit que des magazines ? des BD ?

- pour les élèves : entrer dans une démarche réflexive sur eux-mêmes : recherche de souvenirs, interrogation sur leurs goûts, leurs choix, leurs habitudes et attitudes ? Expression de plaisir, dégoûts. Analyse de causes et explications. Mise en évidence de profils de lecteurs et traces de métacognition dans la production finale. Analyse des résultats qui semble avoir corroboré l'hypothèse selon laquelle un individu se développe en tant que sujet à la fois à mesure qu'il développe un regard réflexif *et* à mesure qu'il se sent valorisé dans ses pratiques culturelles.

Pour contourner la difficulté que représente l'écriture pour certains élèves, on peut aussi provoquer chez les élèves une réflexion sur soi comme lecteur en leur demandant de se représenter en train de lire par le dessin ou toute forme de représentation plastique.

1.5.2.3.3.1.2 Méthodes expérimentées avec des enseignants en formation

Cette activité de prise de conscience est plus intéressante encore auprès de futurs enseignants. Car le sujet lecteur, ce n'est pas seulement l'élève ou l'étudiant : c'est aussi l'enseignant. Avant de susciter chez les élèves des expériences personnelles de lecture, il est souhaitable qu'un futur enseignant se connaisse comme lecteur. Pour engager des enseignants en formation ou des étudiants qui se destinent au métier d'enseignant dans une démarche réflexive, on peut ainsi leur demander d'écrire leur autobiographie de lecteur.

Cette activité a été expérimentée par Dominique Ledur et Séverine De Croix en Belgique en formation d'enseignants²⁸. Elle permet aux jeunes enseignants de retracer leur itinéraire de lecteur en partant de celui qu'on a été (ou croit avoir été) pour s'interroger sur ce qu'on est aujourd'hui, et d'esquisser ainsi à grands traits son autoportrait de lecteur. Ce qui permet un retour sur soi qui ouvre naturellement à une projection de soi dans son rôle prochain de « maître de lecture.

L'expérience permet l'amorce d'un décentrement, la mise en évidence de postures de lecture différentes chez un même lecteur et la prise de conscience de discordances éventuelles entre ses goûts et ses pratiques réels de lecteur et ce qu'on suppose devoir afficher ou enseigner. Elle permet notamment de mettre en évidence ce que Bernard Lahire a montré dans sa recherche sur *La Culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi* (La Découverte, 2004) : un même individu peut avoir des pratiques culturelles relevant de niveaux de légitimité fort différents. Sans nier les constats d'inégalités sociales devant la culture légitime et effacer le tableau de la réalité culturelle peint par quarante ans de travaux sur les usages sociaux de la culture, Bernard Lahire analyse les phénomènes de dissonances culturelles à l'intérieur des groupes sociaux et chez les individus eux-mêmes. En ce qui concerne les jeunes enseignants, leurs autobiographies de lecteur montrent qu'il n'y a parfois pas autant de distance qu'on peut le penser entre leurs pratiques culturelles et celles de leurs élèves.

1.5.2.3.3.2. Le sujet lecteur : une motivation pour élèves

D'ores et déjà, un certain nombre de recherches ont montré qu'une reconnaissance de l'investissement subjectif dans la lecture était une condition importante de la motivation des élèves dans la perspective d'une construction des compétences de lecteur expert, l'une des finalités des études de français au collège et au lycée. Considérer les élèves comme sujets, c'est les responsabiliser et c'est aussi un moyen de motiver à la lecture.

Comment faire émerger les lectures singulières et faire vivre des expériences de lecture alors que les élèves ont appris à refouler ou taire leur investissement

²⁸ *Ecrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture*, dans *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8 n°1, 2005 en ligne sur : http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v8n1/02_Ledur.pdf

subjectif ? Comment susciter une lecture impliquée et surtout, comment mettre en place un accompagnement didactique de l'implication du sujet lecteur dans l'œuvre ? Diverses voies sont possibles.

1.5.2.3.3.2.1 Comment susciter l'implication des élèves-lecteurs ?

On peut modifier les questionnements sur les textes

- questionnement direct des imaginaires individuels : demander aux élèves quelles images ils associent à des lieux évoqués par une œuvre, comment ils imaginent le personnage, comment ils se figurent les événements...²⁹

- déplacement du questionnement concernant les personnages suggéré par M.-J. Fourtanier et G. Langlade : au lieu de « quel est le personnage principal ? » ou « quelle est la fonction du personnage dans le schéma actantiel ? », on interroge les élèves sur les personnages qui les touchent, qu'ils aiment, qu'ils détestent, sur le jugement moral qu'ils portent sur leurs actions, sur l'attitude qu'ils auraient adoptée s'ils avaient été à leur place...

- On peut recourir au journal de lecture ou carnet de lecture, accompagné ou non de consignes, pour garder trace des réactions du lecteur : le journal sera conçu comme préparation à la lecture analytique. Ce carnet de lecture va permettre non seulement un investissement des élèves dans la lecture mais un travail sur l'articulation et le passage entre les différentes postures de lecture.

- On peut rapprocher cette pratique de celle du carnet de bord utilisé pour l'option théâtre au baccalauréat.

- On peut aider l'apprenant à compléter l'œuvre : écrire dans les blancs du texte, imaginer une suite... bref, utiliser toutes les ressources de l'écriture

²⁹ Voir les questions posées par B. Milcent (« Texte du lecteur et commentaire de texte : relations, évolutions, modalités d'apprentissage », colloque *Le Texte du lecteur*, Toulouse, 2008) : « Avant chaque lecture analytique, les élèves ont répondu, en classe ou chez eux, à un questionnaire en deux volets ; le premier d'abord intitulé « à l'écoute du texte », - rebaptisé par la suite « à l'écoute de votre lecture »- faisait appel à leurs réactions subjectives : Quelles sont vos premières impressions, réactions, émotions, peut-être difficultés ?

Certaines lignes vous parlent-elles plus que d'autres, si oui, lesquelles et pourquoi ?

Une ou plusieurs images vous viennent-elles à l'esprit lorsque vous lisez ce texte, si oui, lesquelles ?

Ce passage vous rappelle-t-il un autre texte ? une autre œuvre d'art (ou fragment d'œuvre d'art ?) : film, photographie, musique, peinture...

Fait-il resurgir un souvenir personnel ? (si c'est le cas, vous pouvez, mais vous n'êtes pas obligé de le faire, préciser lequel et pourquoi).

Si vous deviez résumer ce texte en un mot, lequel choisiriez-vous et pourquoi ? »

d'invention pour faire apparaître notamment « l'activité fictionnalisante » du sujet lecteur³⁰ ;

- On peut également donner des sujets qui amènent à exprimer des impressions de lecture, à réagir aux idées du texte, et favorisent une appropriation personnelle ; proposer des exercices d'écriture qui permettent aux élèves de s'investir affectivement et éthiquement dans leur lecture.

- La lecture à haute voix est considérée comme une interprétation subjective des textes. Nous nous appuyons, pour défendre cette approche, sur les travaux de l'anthropologue de la lecture, Michèle Petit, qui ont aussi alimenté les réflexions des didacticiens. Dans son premier ouvrage *Eloge de la lecture. La construction de soi* (2002) et dans le second, *L'art de lire ou comment résister à l'adversité ?* (2008), elle rend compte d'étonnantes expériences littéraires dans des pays d'Amérique du sud confrontés à des conflits armés, des crises économiques ou des catastrophes naturelles et étudie des dispositifs de lecture inédits. Il est impossible de rendre compte ici de la richesse de ce travail. Nous retiendrons simplement le passage où elle rappelle que le goût pour la lecture doit beaucoup à la voix

« en France, le poids des grands lecteurs est deux fois plus important parmi ceux qui ont bénéficié d'une histoire contée par leurs parents chaque jour que parmi ceux qui n'en ont écouté aucune », et qu'il s'agit aussi en lisant de « retrouver un arrière-pays de sensations et de rythmes » (2002, p.79)

Elle ajoute :

« [...] En France plus encore que dans d'autres pays, peut-être, la cassure a été consommée de haute date entre le monde de l'intelligence, de la raison, et celui de la sensibilité. A l'école, on a longtemps étudié la littérature comme quelque chose d'extérieur à soi, qui n'est pas vécu, éprouvé, ressenti. Certaines approches se sont même employées à maximiser la distance avec le corps, à répudier toute émotion, vue comme un égarement dangereux. Et le corps a été, pendant un temps, l'oublié, l'impensé des recherches sur la lecture,

³⁰ G. Langlade donne l'exemple des inférences fictionnelles suscitées chez les élèves à qui on demande de compléter, lors de leur lecture, les données fictionnelles du *Portrait ovale* d'Edgar Poe.

réduite à une activité mentale alors que c'est une activité psychique qui est à l'œuvre, engageant de façon indissolublement liée corps et tête. » (2002, p. 84)

La lecture à haute voix est donc une façon de faire entendre tout à la fois la voix du texte et celle du lecteur qui y apporte sa sensibilité propre, une proposition d'interprétation ou peut tout simplement goûter le plaisir sensoriel des sons et du rythme. La difficulté est bien sûr celle de la lecture elle-même, parce qu'il est difficile de faire passer une interprétation, une intention dans sa lecture. Mais c'est aussi une façon de combattre l'idée qu'il faudrait mettre « le » ton au profit de celle qu'il y a plusieurs interprétations possibles de la partition qu'est le texte, qui peut s'annoter, se confronter à d'autres lectures, donner lieu à discussion sur les choix, se préparer en groupe...

- D'autres approches « sensibles » des œuvres littéraires ont pu être expérimentées comme la lecture en musique qui, en demandant aux élèves d'associer une œuvre musicale à leur lecture, témoigne d'une autre forme d'appropriation subjective.

- L'illustration ou la mise en image des textes, dans les carnets de lecture ou dans la réalisation d'anthologies, moyen de lever la difficulté de l'écriture mais également d'exprimer une lecture subjective. Nous pouvons prendre l'exemple du dispositif expérimenté par un stagiaire au collège pour la lecture de recueils de poésie : Il est demandé aux élèves de répondre au « journal de lecture », à raison d'un poème par jour (ce qui constitue douze poèmes en deux semaines). Chaque élève choisit, chaque jour de la semaine, comme il le souhaite, un poème de son recueil.

Ce journal se divise en plusieurs consignes :

- Donner le titre du poème choisi.
- « De quoi est-il question dans ce poème ? quels sont les principaux thèmes ? »
- « Quel est mon avis sur le poème ? »
- « Quels sont mes idées pour présenter ce poème (dessin/ collage/ découpage, etc.) ».

Les élèves sont ensuite invités à présenter un poème devant la classe en expliquant leur choix puis dans une autre séance à échanger à deux à partir de leur journal de lecture.

La production finale est une anthologie personnelle réalisée à partir d'un choix de poèmes dans le recueil avec une illustration ou mise en image des poèmes choisis.

Ces différents « dispositifs de lecteur » permettent donc de faire advenir les « textes de lecteurs » qui se constituent dans l'entredeux incertain qui relie lecteurs et œuvres et de faire émerger les identités de lecteur des élèves.

1.5.2.3.3.2 Une expérience conduite par Dominique Bucheton

Les postures de lecture sont définies par Bucheton (2008) comme

« des modes de lire intégrés, devenus non-conscients, construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et de ses enjeux, ainsi que de la spécificité du texte ». p.62

L'expérience, conduite avec trois classes de 3^e, a consisté à faire lire aux élèves une nouvelle de Daeninckx, *La Tire-lire* (2007), et à leur demander un commentaire libre d'une page. L'analyse des textes écrits a permis à Bucheton de déterminer 5 (cinq) postures de lecture chez les élèves.

• Posture 1. **Le texte tâche.** La lecture est ratée : le texte de l'élève a l'apparence d'une tâche scolaire, dépourvue de signification ou dangereuse (écrire dévoile). Formes diverses de refus ou sabotage de l'activité demandée (lecture partielle du texte ou très superficielle, avec confusions sur personnages et actions, description technique sans début de construction d'une signification).

• Posture 2. **Le texte action.** Le lecteur se situe au niveau des personnages qu'il prend pour des personnes. Il cherche à bien les comprendre, à s'expliquer leurs motivations, la logique de leurs actions. Pour comprendre les actes des personnages, il met en œuvre son propre système de valeurs morales. Attitude qui l'amène parfois à exprimer son émotion pour les personnages du texte (pitié, sympathie, rejet), pour les personnes réelles que ces personnages symbolisent ou évoquent (« Cela doit être dur »), pour lui-même lorsqu'il actualise, par la lecture, ses peurs ou fantasmes (il lit alors le récit comme un miroir de ce qu'il vit ou pourrait vivre). Mais l'élève ne

confond pas pour autant le récit avec la réalité : il joue simplement le jeu de la fiction, jeu qui peut aller jusqu'au jugement des personnages.

- Posture 3. **Le texte signe.** Le texte proposé est lu comme une fable et le lecteur prend le texte pour une métaphore du message de l'auteur qui reste à déchiffrer derrière la fable. Le texte lu devient le lieu d'une rencontre non avec des personnages, mais avec des idées. Il peut être perçu comme un « reflet » d'une réalité sur laquelle l'auteur veut attirer notre regard (lecture socio-historique à caractère référentiel). Il peut être perçu comme la métaphore d'une question, de valeurs mises en jeu : le lecteur questionne et analyse les thèmes, les valeurs du texte, la portée symbolique des gestes des personnages.

- Posture 4. **Le texte tremplin.** Le lecteur utilise le texte pour se laisser aller à des réflexions personnelles. Le commentaire décolle du texte ou s'élève à partir des réalités lues dans le texte. Il est l'expression du point de vue propre du lecteur. Pour certains lecteurs, on a le sentiment que le point de vue énoncé préexiste au commentaire et que le texte lu n'est qu'un prétexte.

- Posture 5, ou posture lettrée : **Le texte objet.** Le lecteur se pose en dehors du texte et analyse le texte, ses formes, ses effets, la manière dont le texte s'y prend pour construire une signification ou séduire le lecteur.

En classe de 3^e, très peu d'élèves pratiquent ce mode de lecture.

L'intérêt de l'expérience est d'apprendre à repérer chez les élèves des postures de lecture dans différents écrits. On peut alors partir de ces postures pour les analyser et construire des dispositifs didactiques pour les faire évoluer. Mais ce genre d'expérience suppose de s'appuyer sur des textes qui ont des chances de solliciter l'investissement des élèves.

1.5.2.4 L'enseignement du Français au Bénin : Contribution à une dialectique du Français, langue seconde, respectueuse des exigences socioculturelles locales actuelles

Dans sa Thèse de Doctorat intitulée « *L'enseignement du Français au Bénin : Contribution à une dialectique du Français langue seconde respectueuse des exigences socioculturelles locales actuelles* », Boko (G.) présente sous la forme

d'un aperçu historique global la situation du Français, respectivement, en tant que langue véhiculaire, matière d'enseignement et auxiliaire indispensable à l'enseignement des autres disciplines. En vue de proposer, a posteriori, un changement fondamental des rapports que cette langue entretient avec le milieu béninois, il a montré comment ces rapports se sont structurés et déstructurés au fil de l'histoire de l'enseignement institutionnel dans ce pays. Cela lui a permis, d'abord, de mettre en évidence le poids des différentes orientations psychopédagogiques majeures prises dans ce pays, depuis trente ans et leurs traces dans les pratiques pédagogiques, des années 93, du corps enseignant ; c'est aussi l'occasion, pour lui, d'examiner les faiblesses et les potentialités réelles de cet apprentissage linguistique particulier. Il fait recours au concept de représentation, parce que, selon lui, « c'est la représentation de l'objet qui détermine l'attitude du sujet à l'égard de l'objet, et cette attitude détermine à son tour le comportement du sujet. » Il emprunte quelques courants de la psychologie sociale. Sur le plan méthodologique, il propose une utilisation plus appropriée du texte (oral ou écrit), un des constituants fondamentaux du cours de Français. Il s'agit, par exemple, en ce qui concerne une activité scolaire et culturelle comme la lecture, d'indiquer une méthode qui se fonde sur la connaissance de la mentalité, du goût linguistique et de la conscience culturelle du Béninois.

Il met à contribution certains atouts de la structure et de la vie sociale en milieu traditionnel, jusqu'alors délaissés par les pratiques pédagogiques de l'éducation formelle, pour accélérer le processus d'acquisition chez les apprenants : c'est le cas de « l'enseignement mutuel » par exemple. Il a enfin mis un accent particulier sur la théorie de l'actualisation des textes, avec un élargissement exceptionnel qui englobe des notions aussi bien de sociologie, de psychopédagogie que de structuralisme.

1.5.2.5 Le français, medium d'enseignement des disciplines scientifiques, techniques et de formation professionnelle en situation unilingue et bilingue

Dans sa thèse de doctorat intitulée « *Le français, medium d'enseignement des disciples scientifiques, techniques et de formation professionnelle en situation unilingue et bilingue : étude de cas et perspectives. (Le cas du Benin, du Mali et du Burkina-Faso)* », soutenue à Paris III en 2006, Djihouessi, (B.) affirme que

l'enseignement /apprentissage en français des disciplines scientifiques, techniques et de formation professionnelle constitue un des facteurs problématiques pour le développement des filières scientifiques et techniques en Afrique francophone subsaharienne où le contexte scolaire est multilingue (langues nationales). Ses recherches ont montré que les résultats scolaires des élèves de ces régions sont faibles dans des disciplines scientifiques et techniques. Il conclut alors que la principale difficulté réside, chez les élèves, dans l'appropriation des notions et des concepts scientifiques et techniques.

Sa recherche a consisté à rechercher, à travers des études de cas, les causes de cette situation. Elle a envisagé également des perspectives pour vivifier ces filières dont le tarissement constitue une grave menace pour la formation des élites scientifiques et techniques nécessaires au développement.

Le Didacticien s'est d'abord intéressé aux procédures d'enseignement des disciplines scientifiques, techniques et de formation professionnelle ; ensuite, au contexte de mise en œuvre de ces procédures et de ces processus. Il fait observer que le contexte de l'Afrique francophone subsaharienne est multilingue. En effet, deux options ont été adoptées :

- L'option unilingue où la langue française est considérée comme l'unique médium

d'enseignement et, à ce titre, elle est supposée jouer le rôle de médiation par rapport aux autres disciplines scientifiques, techniques et de formation professionnelle.

- L'option du bilinguisme qui recommande que les premiers apprentissages se fassent d'abord à travers l'outil linguistique maternel de l'enfant. Le même cheminement est suivi, ensuite pour l'apprentissage du français.

Selon Djihouessi, le choix du médium d'enseignement constitue donc l'un des facteurs problématiques de l'organisation des systèmes éducatifs de l'Afrique francophone subsaharienne. Il affirme que sur la question de l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif, il existe un nombre considérable d'études réalisées par des didacticiens des langues étrangères et des langues secondes, des linguistes, des psychopédagogues et des chercheurs de terrain. Si, sur

le principe, l'unanimité est faite qu'il faut commencer par la langue de l'enfant, la mise en œuvre de ce principe est source d'inquiétudes.

Par ailleurs, il pense qu'il y a les nationalistes qui, de par leur position et ambition politique, exercent de fortes pressions sur le législatif et l'exécutif pour que des lois soient votées afin que les langues nationales deviennent « la modalité vertébrale » de l'enseignement, c'est-à-dire, le véhicule qui commande la transmission des autres connaissances disciplinaires.

Dans ses travaux, le Didacticien montre que l'enseignement du français était resté principalement littéraire et peu instrumental, les mathématiques avaient dérivé vers une abstraction croissante, les sciences expérimentales négligeaient la dimension expérimentale au profit de la théorie.

Les programmes servaient difficilement les besoins des filières scientifiques conduisant à une désaffection croissante des élèves pour ces filières, notamment en série C, d'où une réduction drastique du nombre de bacheliers scientifiques « parfois moins d'une dizaine dans certains pays.

Selon Djihouessi, ce projet interafricain concernait la plupart des pays ayant le français comme médium d'enseignement. Il avait visé fondamentale de mettre en œuvre une réforme des programmes de l'enseignement secondaire, d'instaurer des collaborations interafricains et de développer des formations régionales pour les disciplines suivantes : les mathématiques, les sciences physiques et chimies, le français, les sciences de la vie et de la terre.

Il ajoute que l'interdisciplinarité envisagée, pour permettre à la langue française de jouer son rôle de médiation par rapport aux disciplines scientifiques, n'a jamais été appliquée pour des raisons de coordination des activités.

Sa recherche se situe dans une logique de recherche-action pour la mise en œuvre d'une complémentarité réelle et féconde entre les disciplines scientifiques, techniques, de formation professionnelle et le français. Il pense, à cet effet, que l'une des difficultés rencontrées par les formateurs du secteur de l'Enseignement technique professionnel est le plus souvent la maîtrise du français et de certaines expressions et mots techniques. La compréhension de la syntaxe et des racines constituent un point clé pour la communication des concepts liés aux technologies nouvelles qui foisonnent en ce début du 3^{ème} millénaire.

1.5.2.6 L'interprétation des structures dynamiques du milieu social

Dans sa Thèse de Doctorat de Troisième Cycle, Médéhouègnon, (P.) affirme que le sens de l'œuvre se dégage de l'interprétation des structures dynamiques du milieu social et historique qui a servi au champ d'élaboration de l'œuvre. Selon lui, les rapports entre les parties et le tout sont des rapports essentiels en sociologie de la littérature. L'œuvre en tant que totalité organique n'a réellement de sens que prise dans son unité et sa globalité, et chacune de ses parties, à son tour, ne prend véritablement son sens qu'une fois insérée dans son contexte et interprétée par rapport au contexte général. Si bien que la démarche du chercheur, pour reprendre les termes de Goldmann, consiste en définitive en "une perpétuelle oscillation entre l'ensemble et les parties", en une continuelle confrontation entre les modèles significatifs tirés de la sériation de l'œuvre et la signification globale de celle-ci ; laquelle signification doit être replacée dans les structures plus vastes du milieu ambiant, ces dernières pouvant être replacées à leur tour dans d'autres structures plus vastes, et ainsi de suite, jusqu'à la limite du possible. D'où la notion de totalité relative et de totalité englobante, très chère aux structuralistes génétiques. L'univers de l'œuvre ne s'offre jamais comme une totalité absolue.

Selon Médéhouègnon, ce n'est jamais un sommet à atteindre une bonne fois pour toute par le critique. Ce dernier procède plutôt par étapes, par gradation. Il ne peut découvrir dans son approche de l'œuvre que des totalités partielles qu'il doit compléter progressivement en les mettant en relation avec les structures englobantes du groupe social dont se réclame l'écrivain et avec d'autres totalités plus générales, jusqu'au moment où il se dégagera le plus clairement possible, une vision du monde de l'écrivain .

1.5.2.7 Point des travaux sur la lecture chez les jeunes au Bénin

Dans son ouvrage *La lecture chez les jeunes au Bénin*, Hounmenou, (J-C.) montre que les réflexions sur les aspects psychopédagogiques de la littérature africaine ont commencé trois décennies à peine avant la fin du XXème siècle. Selon lui, les réflexions les plus significatives n'interviennent d'ailleurs qu'au lendemain de l'institution de la littérature africaine dans les écoles par une conférence des

Ministres de l'Education des pays africains d'expression française, qui s'est tenue à Tananarive à Madagascar du 21 au 26 février 1972.

Ce qui nous intéresse également dans cet ouvrage est qu'il expose quatre caractéristiques liées au lectorat : les caractéristiques socio éducatives, psychosociologiques, cognitives et psychoaffectives, et enfin les caractéristiques psychopédagogiques du jeune lecteur. Il affirme en outre que plus de la moitié des lycéens lecteurs n'a accès au matériel de lecture que par le biais des amis ou des bibliothèques publiques. Une majorité des sujets lisent surtout par besoin d'élargir leurs connaissances socioculturelles et leur culture générale. Un deuxième groupe de lecteurs est motivé par le besoin d'améliorer ses capacités langagières et sa culture générale. En effet, environ un quart des jeunes lecteurs lisent surtout pour élargir leurs connaissances socioculturelles, ce qui traduit chez eux un fort besoin de structuration de la personnalité. Seulement un tiers d'entre eux peut être considéré comme possédant les aptitudes cognitives minimales indispensables pour être un bon lecteur. Et chez près de la moitié de ces jeunes lecteurs, la connaissance conceptuelle activée face à la littérature est constituée de connaissances de contenus, au détriment des connaissances de discours.

Pour Hounmènou, les deux catégories de facteurs les plus cités dans leur perception de la lisibilité sont d'une part la conjonction d'un style courant et d'une conformité des sujets abordés par l'œuvre à l'expérience psychologique et socioculturelle des lecteurs et d'autre part, le caractère courant du style de l'œuvre. Parmi les romans africains au programme au Bénin, les plus lisibles sont *Un piège sans fin* et *Sous l'orage*. Selon l'auteur, s'il y a une littérature que les lycéens comprennent le plus facilement, c'est bien la littérature africaine. En revanche, les œuvres non lisibles sont d'abord celles qui sont écrites dans un style soutenu et inhabituel. Les exemples caractéristiques de telles œuvres dans la littérature africaine sont l'Aventure ambiguë et les soleils des indépendances. Mais les œuvres non lisibles pour les jeunes lecteurs béninois appartiennent principalement à la littérature française ou étrangère.

Et il ajoute que la manière dont les sujets se représentent, les objectifs poursuivis par les professeurs de lettres révèlent trois perceptions principales : la première est que les études littéraires qu'ils suivent visent à développer leurs

aptitudes littéraires ou langagières générales et à permettre une structuration de leur personnalité ; la deuxième regroupe des élèves qui pensent que ces enseignement littéraires ne visent qu'à permettre la formation générale de la personnalité ; enfin, un troisième groupe croit que les professeurs de lettres veulent à la fois les préparer aux épreuves scolaires de français et assurer une certaine formation générale de leur personnalité à travers le développement de la conscience socioculturelle ou celui de l'esprit critique.

Toutefois, l'auteur pense que le jugement que les jeunes lecteurs portent sur leurs études littéraires sont positifs. Parmi les ouvrages scolaires qu'ils ont trouvés, les plus passionnants entre 1988 et 1993, notons encore *Un piège sans fin* et *Sous l'orage*, deux romans qu'ils plébiscitent littéralement. Naturellement, c'est dans la littérature africaine qu'ils trouvent la plupart des exemples d'ouvrages scolaires passionnants.

Pour récapituler, nous pouvons dire que la lecture littéraire se nourrit alors de la pluralité des expériences et s'élabore dans l'intersubjectivité. Sans exiger l'abandon total des intuitions singulières, il s'agit de parvenir à constituer une communauté littéraire où peuvent se partager les lectures et se confronter les interprétations. Ce partage doit se faire dans un retour permanent au texte afin d'enrichir les lectures singulières et de mettre en évidence ce qui peut être commun à tous.

CHAPITRE 2:

PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La situation de la didactique de lecture dans le monde nous permet de centrer dans le présent chapitre la problématique qui engage nos investigations. Après avoir explicité cette problématique, nous indiquons ici les hypothèses qui fondent notre démarche, les objectifs visés par notre étude et les théories qui sous-tendent notre démarche.

2.1 Problématique

En dépit de la fonction culturelle de la lecture, de nombreux citoyens alphabétisés en Afrique en général et en République du Bénin, en particulier, n'accordent pas à la lecture tout l'intérêt qu'elle mérite. Les élèves ne réagissent pas toujours à la demande des professeurs avec l'enthousiasme que voudraient ces derniers, ils ne prennent pas forcément, à lire, le plaisir qui leur ferait plaisir. Faut-il imputer cet échec, d'importance variable selon les écoles et les classes mais qui s'observe un peu partout, à des tâches scolaires de lecture dont résulte la désaffection plutôt que l'apprentissage ?

Y a-t-il lieu de penser que tout enseignant de littérature est responsable de l'échec de la formation en telle matière et que, s'il avait adopté un autre mode d'action pédagogique, il aurait réussi à persuader ses élèves de l'intérêt que présentent la lecture des œuvres de jeunesse ?

Répondre par l'affirmative absolue serait rendre une mauvaise justice aux professeurs qui s'ingénient à donner le goût de lire et à favoriser le développement des capacités requises par les standards de compréhension en vigueur à l'école béninoise. Lorsque les enfants, les adolescents refusent de lire ou lorsqu'ils lisent à contrecœur, ce n'est pas forcément la faute de l'école, et si l'école y est pour quelque chose, ce n'est pas forcément la faute des professeurs. On sait notamment que des jeunes issus des milieux populaires, caractérisés par une culture orale, ont souvent beaucoup de mal à comprendre le sens des apprentissages faisant appel aux écrits, le

sens des apprentissages littéraires en particulier. On sait par ailleurs que l'expérience de l'échec scolaire provoqué par l'écrit, peut déterminer très tôt des attitudes hostiles envers toute espèce de pratique textuelle.

Reste que, dans certains cas, la pédagogie pratiquée peut n'être pas la plus propice à susciter ou à entretenir le goût pour la lecture, ni à donner aux apprenants les moyens de réaliser les performances attendues d'eux. Nous tenons beaucoup à lier d'entrée de jeu, et de manière très ferme, l'objectif d'éveiller ou d'aviver le désir de lire et celui de développer des compétences en lecture : perdre de vue l'un ou l'autre, c'est courir à l'échec, car le but est de former des jeunes gens qui aiment et qui sachent lire, qui apprécient toujours mieux la lecture, disposant pour ce faire de critères adéquats.

Le public scolaire actuel ne présente pas le profil idéal pour que réussisse la formation envisagée. Nous ne voudrions pas entretenir ici la crainte d'être entrés dans une ère de décadence intellectuelle, mais seulement insister sur le fait que la partie n'est pas gagnée d'avance et que les atouts que nous proposons ici de mettre dans le jeu de l'enseignant de français ne sont que des cartes maîtresses dont il devrait être pourvu. En effet, pour s'ouvrir au monde et comprendre les phénomènes de la nature et de la vie à travers la science, l'enfant béninois doit d'abord s'approprier la langue française qui s'impose à lui comme le premier outil de communication. Le seul moyen qui puisse lui faciliter cette acquisition est la lecture des œuvres produites pour son âge. En effet, une analyse des œuvres pour enfants révèle qu'en même temps que la littérature de jeunesse permet d'amuser l'enfant, elle participe à son éducation et l'aide à affirmer sa personnalité. C'est dire que la littérature de jeunesse au Bénin, même si elle date de peu, mérite une attention particulière, puisque le corpus est très important et que les œuvres produites soulèvent effectivement les problèmes sociaux auxquels l'élève béninois est confronté aujourd'hui. On s'aperçoit aussi que les problèmes sociaux traités dans les œuvres ne sont pas des moindres, mieux, ils font partie des grands problèmes qui se posent à la société africaine d'aujourd'hui. En outre, les œuvres de jeunesse sont produites dans un style accessible à la jeunesse. Il est donc nécessaire que l'école béninoise apprenne à la jeunesse à lire et à comprendre les œuvres conçues pour elle. Le système éducatif béninois semble ne pas tenir compte du milieu de vie des apprenants qui n'est pas favorable à la maîtrise de la langue française. La lecture des

œuvres béninoises de jeunesse est dans l'impasse parce qu'il n'existe pas dans les mœurs pédagogiques du corps enseignant au Bénin, une didactique appropriée pour ces œuvres. On note une absence quasi totale de ces œuvres dans le corpus du programme officiel. Les élèves n'éprouvent pas du plaisir à lire les œuvres et les efforts des enseignants pour les leur faire connaître et apprécier ne sont pas souvent récompensés selon leurs souhaits. Des questions se posent donc, à savoir :

- Comment contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la lecture des œuvres de jeunesse ?
- L'introduction des œuvres béninoises de jeunesse et des innovations dans les pratiques pédagogiques actuelles ne favoriserait-elle pas une amélioration de la qualité de l'enseignement de la lecture ?
- Le contexte socioculturel et économique des apprenants n'influence-t-il pas leur goût à la lecture en général et la lecture des œuvres de jeunesse en particulier?

Cette vaste interrogation nous a amené à explorer le sujet : « Fondements d'une didactique de lecture des œuvres de jeunesse au Bénin ». Sous ce sujet, nous entendons proposer une nouvelle approche didactique des œuvres littéraires de jeunesse.

2.2 Hypothèses

Dans le cadre de cette étude, nous avons retenu deux hypothèses principales :

Le contexte socioculturel et économique et les pratiques pédagogiques actuelles sont les causes de la désaffection des collégiens et lycéens pour la lecture.

L'amélioration du cadre de vie des apprenants et l'innovation d'une pratique pédagogique appropriée contribuerait à l'élévation de la qualité de l'enseignement de la lecture des œuvres de jeunesse dans les lycées et collèges au Bénin.

Ces deux hypothèses générales impliquent trois hypothèses secondaires :

- certains éléments du contexte socioculturel et économique favorisent l'enseignement/apprentissage de la lecture en situation de classe.

- l'utilisation des œuvres littéraires de jeunesse comme supports d'apprentissage contribue à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture en classe de troisième.
- l'introduction de nouvelles démarches didactiques en lecture contribue à l'amélioration de la qualité de son enseignement.

2.3 Objectifs de l'étude

Les objectifs que nous nous assignons sont de deux ordres : un objectif général et des objectifs spécifiques.

2.3.1 Objectif général

L'objectif général de notre travail consiste à proposer une approche didactique nouvelle pour la lecture des œuvres de jeunesse en vue d'améliorer le niveau linguistique des apprenants en français, grâce à un enseignement approprié de la lecture, fondé sur les ouvrages adaptés à leur âge.

2.3.2 Objectifs spécifiques

Pour atteindre cet objectif, il nous faut :

- mettre en évidence l'inadéquation des pratiques didactiques actuelles de lecture au Bénin et poser ce constat comme la cause du désintérêt des jeunes pour la langue française en général et pour la lecture des œuvres de jeunesse en tant que support de lecture en particulier.
- expérimenter une approche nouvelle de didactique de la lecture au Bénin.
- suggérer des pistes de formation pour une amélioration de la qualité des prestations en enseignement de la lecture.
- proposer des démarches pédagogiques intégrées, fondées sur l'enseignement d'une lecture efficiente des œuvres de jeunesse.

Etant donné que le système éducatif béninois repose aujourd'hui sur la formation par les compétences, nous passons à présent en revue les différentes théories qui sous-tendent l'Approche par les Compétences.

2.4. Théories relatives à l'Approche Par les Compétences (APC)

Afin d'inscrire notre démarche d'étude dans le contexte général de la recherche en didactique du Français et celui plus particulier des orientations pédagogiques du système éducatif béninois, il convient de tisser ici un canevas théorique. Puisqu'il est question dans ce travail de didactique de lecture, nous allons faire référence à la littérature écrite par les grands théoriciens de l'APC et notamment Lasnier, Scallon et Tardif pour le Canada, et Le Boeterf et Roegiers pour l'Europe.

L'APC a intégré plusieurs des principes hérités des courants cognitiviste et socioconstructiviste, et constitue dans l'approche éducationnelle au Bénin la nouvelle orientation pédagogique officielle.

2.4.1. Fondements théoriques de l'Approche Par les Compétences

L'Approche Par les Compétences s'appuie justement sur divers courants théoriques qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de l'apprenant dans la construction de ses compétences et connaissances, à savoir le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

2.4.1.1. Le cognitivisme

La recherche de la psychologie cognitive s'est d'abord intéressée aux différents types de mémoire (mémoire à court terme ou de travail et mémoire à long terme ou de stockage) ainsi qu'à la cognition considérée strictement comme l'activité de mémorisation (Roegiers, 2000). Les travaux se sont ensuite étendus à l'étude de l'apprentissage pour en élaborer une conception dont les apports sont multiples dans le domaine de l'éducation. En effet, tout apprentissage y est vu comme un ensemble d'activités de traitement de l'information, telles que la prise d'information, la résolution de problème, le contrôle et la régulation (métacognition), l'inférence, etc. (Roegiers et de Ketele, 2000), qui rendent l'apprenant actif dans sa démarche d'apprentissage.

En s'intéressant à la façon dont les êtres humains apprennent, le cognitivisme appliqué au domaine de l'enseignement permet de mieux comprendre certains processus mentaux tels que la mémorisation, le jugement, la motivation ou encore le transfert des connaissances, et ainsi d'ajuster les façons d'enseigner. L'un des rôles de l'enseignant sera par exemple de fournir à l'apprenant des données accessibles et

stimulantes pour un traitement réfléchi et de l'amener ainsi à travailler activement la matière de façon à bien l'intégrer (Scallon, 2004).

De cette façon, l'apprenant construira son savoir tout en développant des réseaux d'informations, modifiant et enrichissant par là des corpus de connaissances antérieures avec de l'information nouvelle. L'Approche par Compétences s'inscrit très à propos dans cette vision cognitiviste du développement des capacités des apprenants, puisqu'en promouvant des pratiques à caractère cognitif et métacognitif au sein des apprentissages, au cours de situations complexes et qui concourt à induire l'activation chez les apprenants de processus actifs, dans un apprentissage stratégique fait d'évaluations et d'expérimentations, orientés vers une fin, comme dans une résolution de problème par exemple (Proulx, 2004; Scallon, 2004).

Le courant cognitiviste est par ailleurs la pierre d'assise de courants populaires en sciences de l'éducation, à savoir le constructivisme et le socioconstructivisme.

2.4.1.2. Le constructivisme

C'est surtout le modèle de Jean Piaget qui a orienté les conceptions sur l'apprentissage vers une définition constructiviste du développement de la pensée et de la connaissance chez l'enfant (Piaget, 1977).

Pour lui, le sujet réagit aux stimulations de l'environnement et interagit avec ce dernier. Il insiste sur une conception de l'enseignement où la transmission des connaissances cède la place à un processus de construction des connaissances mené par chaque individu grâce à son action sur les objets et ses interactions avec le milieu. Chaque individu construit sa propre représentation de la réalité en organisant ses expériences subjectives. Selon cette perspective, la signification des mots et des phrases est déduite de l'expérience subjective de chacun (Pallascio, 2004). Ainsi pour Piaget, le but ultime de l'enseignement est de faciliter chez les jeunes la construction de concepts précis aux contours scientifiquement exacts et qui s'organisent en réseaux.

Dans cet esprit, c'est un processus de maturation autonome, individuel et génétiquement programmé qui se met en place, à un rythme naturel, selon un agencement biologique prédéterminé, et qui souvent prend le pas sur le processus d'enseignement-apprentissage (Roegiers et de Ketele, 2000). Cette conception du

développement des individus) comporte bien sûr certaines implications sur le plan des orientations curriculaires, l'organisation des programmes devant permettre la prise en compte des démarches d'apprentissage des apprenants, notamment la démarche de raisonnement, les démarches de pensée nécessaires à l'assimilation des contenus disciplinaires, mais aussi les compétences qui favorisent la mobilisation de savoirs et savoir-faire dans des situations variées (Legendre, 2004).

Reprenant les thèses plus générales du cognitivisme et du constructivisme, le socioconstructivisme insiste davantage sur le rôle des mécanismes interactifs dans l'apprentissage (Proulx, 2004).

2.4.1.3. Le socioconstructivisme

L'apprenant, selon Piaget, apprend le plus efficacement dans l'action, dans des opérations; c'est le « learning by doing » de Dewey (cité par Proulx, 2004). Du point de vue de l'enseignement, une telle conception de l'apprentissage peut s'avérer très productive en salle de classe dans la mesure où l'enseignant engage les apprenants dans des activités complexes très enrichissantes pour eux, si tant est qu'elles correspondent à leurs centres d'intérêt et qu'elles les impliquent cognitivement et affectivement. Le Belge Décroly (cité par Proulx, 2004) avait déjà au début du XX^{ème} siècle insisté sur la notion des centres d'intérêts de l'enfant qui devraient guider toute activité d'enseignement. Pour lui, l'apprentissage n'est pas possible ni efficace si l'on y omet le rôle de l'affectivité de l'enfant. Curieux de nature, ce dernier appréhende et observe son environnement tout en traitant les informations, par comparaison, association, pour en tirer des conclusions.

En effet, « *le sujet apprend en organisant son monde en même temps qu'il s'organise lui-même* » (Jonnaert, 1999). Le Français Freinet (1975) avait introduit dans le monde de l'éducation son concept d'expérience tâtonnée qui positionnait l'apprenant au centre de ses apprentissages:

« Toute création, dans quelque domaine que ce soit, ne se fait que par tâtonnement expérimental, sur la base d'outils perfectionnés peut-être mais qui ne sont que des tremplins pour des recherches nouvelles. » p.163

En ce sens, il est l'agent principal de sa formation (Proulx, 2004). En se greffant sur la voie constructiviste, la voie dite sociale vient réaffirmer le rôle

éminent de l'interaction dans l'apprentissage, et insiste sur la fonction de l'environnement social dont les caractéristiques participent également à définir les modalités et les limites de sa contribution à l'apprentissage. Ainsi, apprendre en collaboration ou en compétition peut avoir un impact significatif sur le plan de l'efficacité.

C'est Vygotsky (cité par Proulx, 2004), parfois décrit comme étant un constructiviste "social", dans la continuité du modèle néo-constructiviste, qui voyait dans l'interaction avec les pairs et le conflit sociocognitif la base du développement et de l'apprentissage, qui réhabilite le rôle de l'adulte dans le contexte de l'apprentissage. Selon lui, le développement même des fonctions intellectuelles est d'abord de nature sociale et culturelle. Puisque l'être humain est naturellement doué de langage, l'apprentissage n'est possible que par voie de socialisation, au sens où on apprend à la fois des autres (enseignants, personnels scolaires, etc.) et avec les autres (pairs) (Proulx, 2004). Plus spécifiquement, l'apprentissage comporterait, pour Vygotsky, deux moments clefs: une première phase où l'adulte intervient pour déclencher un processus interne individuel chez l'enfant et une seconde phase où ce dernier peut fonctionner seul avec ses acquisitions. L'apprentissage mène donc à l'intériorisation, c'est-à-dire à l'émergence de comportements mentaux activés et actifs qui participent au développement cognitif de l'enfant.

Notons toutefois qu'à la différence de Piaget, Vygotsky rejette toute notion de prédéterminisme biologique (Brown, 2007). Du côté européen, Freinet (1977), dans le cadre de sa méthode naturelle des apprentissages, encouragera le travail en équipe et fera de la classe un lieu de rencontre où les apprenants partagent leurs connaissances. L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.

Concrètement, l'influence socioconstructiviste dans les nouvelles orientations de la pédagogie recommandée par le système éducatif béninois implique le passage d'une pédagogie frontale et verticale à une approche plus interactive et interpersonnelle qui mise sur les relations entre pairs et entre enseignant et apprenants. Elle est aussi à la base de compétences sociales telle que la coopération (voir Compétence 8, "coopérer", dans le Programme de formation.

2.4.2. Nouvelles orientations du Programme de formation

L'influence des perspectives constructivistes et socioconstructivistes se fait réellement sentir dans les changements d'orientation donnés aux nouveaux programmes d'études au secondaire. En effet, le fait de viser désormais des compétences intégrées, et non une simple accumulation au cours de la scolarité, de connaissances dissociées, participe à l'implantation progressive d'une pédagogie de l'intégration des savoirs et savoir-faire dans l'enseignement. C'est dans cet esprit que la compétence, en tant que concept intégrateur, s'inscrit dans les apprentissages en mobilisant différents acquis de façon opérationnelle et en donnant du sens aux apprentissages. Enfin, pour s'exercer, la compétence doit se faire nécessairement dans une situation d'intégration significative. Nous voulons parler de la possibilité pour un apprenant de mettre en œuvre ses connaissances et ses savoir-faire, notamment dans le cadre d'une démarche d'évaluation: ce sont les SA ou Situations d'Apprentissage.

2.4.2.1. Pédagogie de l'intégration

Cette façon de concevoir la construction de la connaissance doit être comprise dans un sens systémique et dynamique. En effet, nous y voyons premièrement une idée d'interdépendance des différents éléments que l'on cherche à intégrer selon des principes de solidarité et d'association. Il y a de plus, dans le concept de l'intégration, une mise en mouvement, un principe dynamique de coordination des éléments grâce auquel ceux-ci sont articulés, mobilisés et réinvestis sous forme d'acquis. Enfin, cette mise en mouvement est orientée vers une activité pédagogique précise, en l'occurrence celle de produire du sens, selon un principe de polarisation (Roegiers, 20(0)). Plus concrètement, ces trois constituants de l'intégration peuvent être concentrés au sein d'une démarche de l'intégration des acquis qui consiste à mobiliser puis réinvestir (coordination) différentes connaissances et savoir-faire (interdépendance) en vue de résoudre des situations variées (polarisation).

Plus spécifiquement, cette démarche peut transparaître lors d'activités d'intégration. Le Conseil Supérieur de l'Éducation au Québec (1991) définit l'intégration en ces termes:

« L'intégration des savoirs désigne [...] le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis » (cité par Roegiers, 2000, p. 24).

C'est au cœur de ce processus vers l'apprentissage que se trouve le concept de compétence en tant que principe dynamique et intégrateur des contenus, des activités à exercer et des situations dans lesquelles elles s'exercent.

2.4.2.2. La compétence

Pour Roegiers (2000), il s'agit d'une « possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes ». (p. 66) Le concept de compétence est défini ici dans le sens d'un processus de mobilisation et se rapporte à l'utilisation réflexive et délibérée du savoir et à l'autonomie. S'il y a possibilité, c'est bien que la compétence existe à l'état potentiel chez l'individu, en tous lieux et à tout moment. Dans ce sens, il est important de comprendre que la compétence est avant tout au service de l'individu, c'est-à-dire qu'elle existe indépendamment de la façon dont l'environnement l'exploite et que l'individu l'utilise lorsqu'il en a besoin (Abrantes, 2004).

Tardif (2006) définit la compétence comme « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation ». (p. 22) Il prend soin de distinguer le savoir-agir du savoir-faire, qui lui, est une « séquence d'action qu'il est possible de circonscrire et de stabiliser d'une manière définitive ». (p. 24) Par contre, dans le cas du savoir-agir, il est impossible d'en formaliser la combinaison des ressources, car celle-ci est « multiforme, multiréférenciée et elle produit des agencements particuliers dans chaque situation ». (p. 24) Par exemple, dans le domaine des langues, la compétence produit des textes variés en français qui correspondent très certainement à un savoir agir qui exige la mobilisation d'une grande variété de ressources.

Dans ce sens, la mobilisation est un savoir-agir dont le potentiel dépasse le réflexe. En revanche, les savoir-faire dans ce même contexte pourraient correspondre

à des connaissances procédurales, comme l'orthographe, la syntaxe, etc. On comprend bien ici que le savoir-faire sous-tend un caractère automatisé qui ne nécessite pas de remise en question consciente à chaque fois qu'il est mobilisé. Conjointement au savoir agir, ajoute Le Boterf (1994), le vouloir agir (la motivation personnelle) et le pouvoir agir (le contexte social qui permet la prise de responsabilité) participent avec tout autant de nécessité à l'engagement personnel dans la construction d'une compétence. Afin de bien cerner le concept de situation d'apprentissage dans la section suivante, il convient d'abord de définir la compétence à travers des caractéristiques qui lui sont inhérentes.

Selon Tardif (2006), la première est le caractère intégrateur d'une compétence en vertu duquel chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée. Dans le cas de l'exemple utilisé plus haut, il pourrait s'agir de stratégies cognitives comme réitérer des règles de mots, faire des résumés de lecture, de ressources matérielles et humaines comme les dictionnaires, les grammaires, l'accès à des journaux en ligne ou des émissions de radio, mais aussi le directeur de l'école par exemple ou un journaliste, la famille, etc. La seconde caractéristique réfère à ce que Le Boterf (1994) nomme le savoir mobiliser, c'est-à-dire le caractère combinatoire de la compétence.

En effet, la compétence se construisant dans la mise en oeuvre, la transformation, l'interactivité et la reconfiguration des ressources, il existe dans la compétence une force synergique au service d'elle-même. Dans un programme axé sur les compétences, le caractère combinatoire est très important, car il est très « productif » et efficace dans la mesure où ces compétences permettent de créer un nombre infini de cas de figure à partir d'un même jeu de ressources. Le troisième caractère de la compétence est développemental en cela que le développement de la compétence ne s'achève jamais. Il s'étale dans le temps au gré des formations et des expériences. Tardif (2006) cite l'exemple de la compétence intitulée « communiquer oralement », une compétence qui commence en principe d'une manière ou d'une autre à la naissance et qui grandit avec l'individu qui en développe la maîtrise. Il serait possible de dissiper les craintes souvent émises par les professionnels de l'enseignement et les réticences qu'ils pourraient éprouver à participer à la mise en chantier d'un nouveau programme et à voir une approche axée sur le développement des compétences promouvoir un apprentissage trop pragmatique. Ceci pourrait être

fait dans un sens professionnalisant, au détriment de la théorie, en invoquant le caractère évolutif de la compétence. Ce caractère confère à la compétence des perspectives infinies puisqu'il assure des combinaisons de ressources inédites et des configurations inusitées au sein d'une multitude de situations nouvelles.

Enfin, et directement lié aux deux premières caractéristiques, le caractère contextuel contraint justement la mobilisation et la combinaison des ressources dans une mise en oeuvre orientée vers une fin. Le contexte ainsi créé donne à l'action combinatoire un cadre, une situation qui va convoquer une finalité singulière, permettant à l'apprenant de construire des « réseaux opératoires» (Jonnaert, 2002) de ressources.

Ce caractère contextuel de la compétence introduit le concept de situations d'apprentissage dans un enseignement axé sur le développement des compétences en donnant du sens aux apprentissages des élèves (Tardif, 2006). De façon plus spécifique, Roegiers (2000) propose comme caractéristique supplémentaire l'évaluabilité de la compétence. En effet, la compétence peut être évaluée à travers une production de l'élève, mais également, et indépendamment du produit final, en termes de qualité du processus, à travers des situations particulières appartenant à des situations-problèmes, ou encore, pour reprendre la terminologie du MELS, des Situations d'Apprentissage au cours desquelles l'apprenant va devoir mobiliser un certain nombre de ressources visant la résolution d'un problème. À ce propos, la notion de ressources est fondamentale dans le concept de compétence, car « une compétence fait au minimum référence à : (1) un ensemble de ressources (2) que le sujet peut mobiliser (3) pour traiter une situation (4) avec succès. » (Jonnaert, 2002, pp.186-199).

Qu'il s'agisse de ressources affectives, sociales ou contextuelles, c'est d'abord et grâce à elles que l'apprenant peut se situer et s'engager dans une situation.

2.4.2.3. La notion de ressources

En matière de ressources, Jonnaert (1999) évoque les réseaux opératoires³¹ de ressources. Un réseau de ressources est propre à une situation donnée et c'est le contexte de la compétence qui va convoquer un faisceau de ressources nécessaires à la résolution de la situation-problème (Autant de contraintes, d'obstacles à surmonter, autant de ressources à mobiliser). Ces ressources ont un caractère complémentaire et se soumettent à une optimisation réciproque, c'est-à-dire qu'elles sont compatibles entre elles au sein d'une dynamique méliorative. Il est important de distinguer les ressources des connaissances, car les premières sont régies par trois principes qui les rendent valides: Une ressource est une ressource si, et seulement si, la personne qui dispose de cette ressource est en mesure de l'utiliser et si cette ressource s'avère un moyen effectif pour améliorer la situation. (Masciotra, 2007, p. 35) Les ressources peuvent être soit internes avec les acquis scolaires, les expériences, les habiletés et les centres d'intérêt des apprenants, soit externes avec les pairs, les professeurs, le matériel didactique, les documents, etc. (Scallon, 2004).

2.4.2.3.1. Ressources internes

Les ressources internes sont multiples et variées. Elles comprennent les ressources cognitives, conatives³² et corporelles (Masciotra, 2007). Les ressources cognitives renvoient à l'ensemble des connaissances qu'une personne a construites en faisant l'expérience d'une diversité de types de situations. Par exemple, les connaissances linguistiques d'une personne en français constituent une ressource pour lire un journal ou converser avec un collègue. Encore une fois, cette connaissance n'est une ressource que dans la mesure où elle sert à améliorer une situation, à résoudre une tâche. Quant aux ressources conatives, elles relèvent du savoir-être, c'est-à-dire de l'intérêt de l'apprenant ou de sa motivation à s'engager dans une situation, son image de lui-même, son attitude, ses valeurs, etc. (Reuchlin, 1990). Masciotra (2007) souligne que le développement de ces ressources est crucial, mais peut parfois être délicat dans la mesure où certaines ressources sont

³¹ La notion d'opérateur renvoie aux opérations mentales et physiques que le sujet effectue sur les objets et les contenus proposés. Elles doivent être dans un sens piagetien intériorisé par l'apprenant et réversible

³² Adj. : Relatif à la conation (du latin conatio « tentative, effort »), c'est-à-dire une impulsion déterminant un acte, un effort quelconque. (Robert, 2008)

profondément personnelles et liées à des croyances (religieuses, nationales, etc.) et des valeurs (ethnoculturelles, familiales, etc.) qui ne sont pas toujours universelles. Enfin, les ressources corporelles impliquent la coordination de diverses parties corporelles indispensables aux différentes étapes de la résolution d'une situation-problème, comme l'acte d'écriture, la manipulation d'un ordinateur, d'outils, etc.

2.4.2.3.2. Ressources externes

Ce sont essentiellement les ressources humaines et les ressources matérielles, c'est-à-dire toutes les personnes susceptibles d'aider ou d'accompagner une personne ou tous les moyens matériels disponibles qu'une personne est en mesure d'utiliser pour améliorer sa situation (Masciotra, 2007). Ainsi le professeur, les camarades de classe, les parents, un ordinateur, un dictionnaire, un didacticiel, l'internet, etc. sont autant de ressources externes exploitables par l'apprenant.

Pour conclure, le concept de ressources constitue un point important de notre étude, car les ressources sont à la base d'une démarche par résolution de problèmes propre aux situations d'apprentissage et d'évaluation. Ainsi il va de soi que certaines démarches par rapport aux ressources, comme la mobilisation, l'identification ou l'organisation de ressources dans le but de mener une tâche complexe à bien, se reflètent dans la grille élaborée au cours du présent travail pour l'observation des apprentissages en classe.

La section suivante couvre les principes du concept de SA ou Situation d'Apprentissage qui, dans ses fondements théoriques, regroupe les notions vues jusqu'à présent.

2.4.2.4. Les Situations d'Apprentissage (SA)

Le passage des programmes conçus par objectifs (PP0) à un programme basé sur des compétences (PBC) a des répercussions sur la façon de concevoir l'apprentissage et l'évaluation. Concrètement, l'apprentissage n'est plus morcelé et centré sur les connaissances, mais ce sont des activités d'apprentissage et d'évaluation mises en place et tenant compte de la globalité et du caractère intégrateur et évolutif de la compétence qui redéfinissent la formule pédagogique. À cette fin, la politique

d'évaluation des apprentissages rappelle la nécessité d'inscrire l'évaluation des apprentissages dans « une perspective d'aide à l'apprentissage et de reconnaissance des compétences ».

La notion de situation est centrale puisque pour reconnaître et évaluer les compétences, il est nécessaire que celles-ci se définissent à travers la mobilisation intégrée de plusieurs ressources afin que l'apprenant soit capable de faire face à différentes situations significatives issues de la même famille. Aussi le terme situation est-il entendu, dans ce contexte, dans le sens de situation-problème, ou plus spécifiquement de tâche complexe ou projet, c'est-à-dire dans le sens d'un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée. Un exemple en serait la situation d'écrire une lettre à un ami pour l'inviter à son anniversaire. Une telle situation concentre bien à propos le principe intégrateur afférent à une situation; en effet, elle va impliquer la mobilisation des acquis de l'élève en termes de cognition, de gestuelle et de socio-affectif en proposant un contexte d'application. Par ailleurs, à la lecture de cette situation, il est clair que le caractère significatif y est inscrit. Elle est significative non pas tant dans le fait qu'elle évoque en chacun une situation de la vie familiale et culturelle, mais surtout dans la possibilité qu'elle offre d'impliquer l'élève, de l'orienter vers un but et de lui donner l'opportunité de mobiliser ses ressources d'une façon qui a du sens pour lui (Roegiers, 2000).

Afin d'aider les apprenants à développer une compétence, il revient à l'enseignant d'organiser des activités d'intégration ou d'apprentissage, des tâches ou un ensemble de tâches, dans lesquelles les apprenants sont invités à intégrer leurs acquis tout en résolvant une situation d'intégration.

De Ketele (1989) propose une définition d'une activité d'intégration sous forme de caractéristiques : le concept même d'intégration implique que la mobilisation des ressources soit effectuée par l'apprenant; ainsi, il est impératif que ce dernier soit acteur au cours d'une activité. Il est nécessaire que l'apprenant mobilise un ensemble de ressources; en termes d'acquis, il peut s'agir de connaissances (déclaratives et procédurales), des savoirs d'expériences, des savoir-être, des automatismes, des capacités, etc. l'activité est orientée vers une compétence³³, ce qui signifie qu'elle doit préparer l'apprenant directement à l'exercice de cette compétence. L'activité doit

³³ Ou vers un OTI (Objectif Terminal d'Intégration), c'est-à-dire qui vise à établir la synthèse de toute une année ou tout un cycle (Roegiers, 2000)

posséder un caractère significatif, c'est-à-dire qu'il exploite une situation où l'élève est impliqué, où il mobilise ses acquis et qui l'oriente vers un but. Enfin, l'activité se doit d'être articulée autour d'une situation nouvelle afin d'éviter l'écueil de la reproduction. Les SA sont donc le lieu et l'espace consacrés pour résoudre des problèmes. La résolution de ces problèmes peut amener l'apprenant à développer une seule compétence disciplinaire, et dans ce cas-là, un seul problème sera résolu, ou plusieurs compétences à la fois. Dans ce cas-ci, les compétences peuvent être propres à la discipline ou à d'autres disciplines afin d'en convoquer les connaissances et les savoirs et résoudre un ou plusieurs problèmes aux profils variés et complexes. Les apprenants prennent alors conscience des relations qui existent entre les compétences.

Par ailleurs, les situations peuvent varier en fonction des intentions de l'enseignant. Le but premier est souvent de susciter des apprentissages et le développement de compétences, mais une situation peut également être exploitée pour faire le point sur le développement des compétences pour juger du niveau de compétence atteint. Il s'agit alors d'une situation d'évaluation qu'il est important de situer dans une perspective de régulation.

Pour clore cette section sur les SA (situations d'apprentissages), nous aimerions préciser qu'une SA se déroule généralement, selon la planification de l'enseignant, en trois temps: (1) la préparation, au cours de laquelle la problématique est présentée aux élèves, les acquis sont réactivés et mis en lien avec la situation-problème ; (2) la phase de réalisation qui donne lieu à l'accomplissement des tâches et à des moments choisis d'objectivation ; (3) enfin, une phase d'intégration qui permet aux élèves d'effectuer un retour formatif sur les apprentissages tout en envisageant les possibilités de transfert des connaissances disciplinaires acquises.

2.4.2.5. Évaluation des compétences

L'approche préconisée par les IES (inspecteurs de l'enseignement secondaire) en ce qui a trait à l'évaluation distingue plusieurs exigences. En effet, il est important de ne pas limiter l'évaluation aux habiletés ou aux compétences, mais il s'agit de concevoir des situations intégratrices complexes et contextualisées. Les attitudes et le processus d'apprentissage doivent être aussi pris en compte. De plus, l'évaluation doit

mettre en évidence les aspects positifs des progrès de chaque apprenant. Elle sert à encourager et à respecter le rythme de chacun. Enfin, l'évaluation reste une démarche collective, c'est-à-dire que toute compétence dont la mise en œuvre s'appuie sur les ressources du groupe devrait être évaluée dans des conditions comparables (Laurier, 2005).

Lasnier (2000) décrit l'évaluation en APC comme un continuum apprentissage-évaluation où doit exister une similitude entre les tâches intégratrices servant à l'apprentissage et celles utilisées pour l'évaluation formative. Plus spécifiquement, les critères d'évaluation de la compétence peuvent être utilisés afin de renforcer l'intégration des composantes de la compétence. L'évaluation dans le contexte de la Réforme, et donc dans une nouvelle perspective cognitiviste et constructiviste, revêt diverses formes, dont et surtout l'évaluation formative³⁴. Scallon (2000) en donne une définition:

« L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon deux voies possibles: soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. La "décision action", c'est-à-dire la régulation, a pour objet soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même ». (p. 21)³⁵

2.4.2.5.1. Pratiques et outils d'évaluation

Puisque les nouvelles orientations mettent l'accent sur l'engagement de l'élève dans ses apprentissages et sur le développement de la métacognition, « [...] on peut penser que [celle-ci] implique, de la part de l'élève, qu'il puisse porter un jugement sur ses apprentissages, c'est-à-dire s'autoévaluer» (Wolfs, 1996 cité par Laurier, 2005, p. 132), et a fortiori, porter un jugement sur les apprentissages de ses pairs. précise toutefois que l'autoévaluation demeure essentiellement au service de la régulation tout comme l'évaluation par les pairs, favorise l'autonomie par rapport à

³⁴ Voir Lasnier (2000), tableau 8.2, p. 229 pour une mise en rapport très détaillée entre les principes de l'évaluation en FPC et les principes de la FPC.

³⁵ cité par Roegiers, 2000

l'enseignant. Bien plus qu'une simple modalité d'évaluation, elle est une partie intégrante, une composante de chaque compétence (Scallon, 2004).

Outre les fonctions, entre autres, de classement, de pronostic, de bilan ou de sélection que peut revêtir l'évaluation, il existe une fonction qui oscille entre évaluation formative (intégrée à la séquence didactique) et évaluation sommative (qui sanctionne les apprentissages, bilans, etc.), il s'agit de la fonction de la régulation.

2.4.2.6. Régulation et différenciation

La régulation contribue à rendre les apprentissages efficaces. Lorsqu'elle est combinée à l'évaluation, elle permet de vérifier les apprentissages et de soutenir les apprenants dans leurs efforts (Laurier, 2005). En tant qu'aide à l'apprentissage, il y a lieu de distinguer trois types de régulation: proactive, interactive et rétroactive. La régulation proactive s'inspire des observations des apprentissages antérieurs et intervient dans le cadre d'un enseignement différencié, c'est-à-dire adapté aux intérêts et aux besoins des apprenants. La régulation interactive est très importante au cours de la réalisation de tâches, car elle autorise une rétroaction immédiate de la part de l'enseignant sur les difficultés rencontrées par les apprenants. Informelle et rapide, la régulation interactive peut renforcer la motivation et permettre à l'apprenant de s'ajuster au mieux au processus de son apprentissage. Enfin, la régulation rétroactive consiste à effectuer un retour sur les tâches exécutées pour remédier aux difficultés persistantes. Par ailleurs, la participation de l'élève à sa propre évaluation, qui constitue un des aspects les plus importants du renouveau en évaluation, se traduit par l'autorégulation, une pratique d'évaluation formative où l'élève est l'agent principal de l'appréciation de ses démarches et de ses résultats (Scallon, 2004).

Nous avons mentionné plus haut le concept d'enseignement différencié et il convient de le décrire ici, car il est en lien direct avec la notion de régulation. Le Conseil Supérieur de l'Education en France indique que la différenciation pédagogique

« est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes, d'atteindre par des voies

différentes des objectifs communs et, ultérieurement, la réussite éducative ». (Cité par MELS, 2006, p. 27)

La pédagogie différenciée consiste ainsi à faire alterner différentes situations d'apprentissage correspondant aux capacités des apprenants sans modifier fondamentalement le déroulement de la classe, dans le cadre d'une séance commune à tous. Du début à la fin, le parcours séquentiel ne varie pas, les objectifs restant communs. Toutefois, ce sont les voies de cheminement pour y parvenir qui varient. Une seconde possibilité, qui peut guider la pédagogie de l'enseignant, est la différenciation simultanée. Plus complexe au niveau de sa mise en œuvre, elle fonctionne selon un principe de simultanéité, c'est-à-dire qu'au même moment, les élèves sont occupés à des tâches différentes, des activités qu'ils gèrent selon une démarche progressive et raisonnée, ponctuée de moments d'autorégulation et d'autoévaluation.

« Le rôle de l'enseignant s'apparente à celui d'un contremaître qui doit évaluer les besoins, mettre à disposition les ressources, élaborer et contractualiser les plans de travail, pratiquer la médiation avec l'élève, évaluer les résultats obtenus et rétroagir » (Perrenoud, 2004, p.57).

Appliquée au domaine de l'évaluation, la différenciation peut se manifester sous différentes formes. En effet, la flexibilité pédagogique offre à l'enseignant la possibilité de planifier des SA modulables en fonction du rythme, du style et du niveau cognitif des élèves, sans toutefois changer le niveau de difficulté des tâches ni les critères d'évaluation. La flexibilité pédagogique peut se manifester par des options de contenus différents ou de structures diverses (travail individuel, collectif, etc.), par exemple. En termes de micro-gestion (micro management), l'enseignant peut par ailleurs procéder à des adaptations, c'est-à-dire à des ajustements ou aménagements en cours de SA afin de répondre aux problèmes particuliers d'un élève. Une adaptation pourrait porter sur des difficultés de compréhension des directives de la tâche, puis la réponse de l'enseignant sous forme de précisions indispensables à la réalisation de la tâche. Ici, le rôle d'accompagnement de l'enseignant prend tout son sens. Enfin, dans le cas de besoins particuliers d'un élève, l'enseignant peut procéder à des adaptations de fond ou encore des modifications,

souvent relatives au niveau de difficulté de la situation-problème, en altérant les critères d'évaluation par exemple, (Perrenoud, 2004, p.64).

Nous venons de voir les caractéristiques d'une pédagogie qui repose sur le principe de compétence et d'intégration de ressources. Voici à présent les principes fondamentaux de l'Approche par les compétences.

2.4.3. Approche par les compétences: principes et pratiques

En décrivant les principes de l'APC accompagnés d'exemples de pratiques pédagogiques, et certaines approches qui revêtent les caractères de la FPC, notre but est de circonscrire les indices concrètement observables en salles de classe et qui pourraient attester de la mise en pratique du modèle intégré d'enseignement et d'apprentissage axé sur le développement des compétences. Ces indices sont reflétés dans l'outil d'observation élaboré dans la partie méthodologie de notre travail (voir chap. III). Par souci d'exhaustivité dans le cadre de ce portrait théorique d'une approche par compétences, nous décrivons dans la section suivante tous les principes constitutifs de l'APC, même si tous ne jouent pas un rôle direct dans le processus de sélection des indices d'observation pour notre étude.

2.4.3.1 Principes de l'APC

Les sciences cognitives ont, par le passé, mis à jour plusieurs des principes cognitifs mis en œuvre dans l'APC. Celle-ci déploie dans une approche systémique des principes qui se retrouvent souvent, mais pas tous à la fois, en interaction au sein d'une même activité. Lasnier (2000, p. 158-184) pense que la description de chaque principe est suivie d'un ou de deux exemples concrets de la manifestation possible de ce principe au cours de l'enseignement/apprentissage. Il s'agit des principes de la globalité, de la construction, de l'alternance, de l'application, de la distinction, de la signifiante, de la cohérence, de l'intégration, de l'itération et du transfert

2.4.3.1.1 La globalité

Les éléments sont analysés à partir d'une situation globale (situation complexe, vue d'ensemble, approche globale), c'est-à-dire que le principe de globalité réfère à une approche globale et à l'utilisation des tâches globales (tâches d'intégration, tâches intégratrices, situations-problèmes et vise à donner une vision d'ensemble de la

situation d'apprentissage. Il aide à établir des liens entre les informations et stimule les stratégies en lien avec le principe suivant (construction). En classe, l'enseignant pourra alors présenter aux apprenants une tâche dans un contexte et une situation, puis analyser avec eux les consignes de cette tâche.

2.4.3.1.2 La construction

Le principe de construction est lié à l'activation des acquis, à l'élaboration de nouveaux apprentissages, et à l'organisation des informations. Il incite l'apprenant à utiliser des stratégies métacognitives, cognitives, affectives et de gestion, et favorise l'autonomie. L'enseignant peut par exemple demander aux apprenants de schématiser ce qu'ils ont appris. Cet exemple démontre bien à propos le caractère interactif des principes de l'APC puisqu'il convoque également le principe de globalité.

2.4.3.1.3 L'alternance

Il s'agit d'alternance entre global et spécifique, d'une compétence et ses composantes, d'une tâche intégratrice à une activité d'apprentissage spécifique. Pour renforcer l'intégration, il convient de décomposer le tout en parties et de recomposer les parties en un tout. Concrètement, l'enseignant peut amorcer une séquence d'apprentissage en présentant une tâche intégratrice, puis en élaborant des activités d'apprentissage spécifiques aux contenus disciplinaires non maîtrisés, en lien avec la tâche intégratrice. Les nouveaux acquis peuvent ensuite être réinvestis dans la tâche intégratrice.

2.4.3.1.4 L'application

C'est l'apprentissage par l'agir. L'acquisition d'une compétence passe par des activités d'apprentissage axées sur l'agir afin qu'elle soit pertinente pour l'apprenant, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de connaissances déclaratives. «L'action ne se définit jamais indépendamment de la situation à l'intérieur de laquelle elle opère et, par la force des choses, elle transforme tout en se construisant et se modifiant. » (Fabre, 2006, p.168)

2.4.3.1.5 La distinction

Ce principe distingue entre contenu et processus. Il facilite la classification de l'information et l'établissement de liens entre l'utilisation des composantes de la compétence et les contenus disciplinaires. En classe, l'enseignant pourra demander

aux apprenants d'identifier les stratégies d'apprentissage à exploiter dans la réalisation d'une tâche et les contenus disciplinaires acquis à mobiliser (enseignement explicite). Il pourra aussi exploiter les stratégies d'enseignement, comme le modelage, la pratique guidée, la démonstration pratique, l'apprentissage pas à pas tout en faisant de la métacognition à haute voix.

2.4.3.1.6 La signifiante

Situations signifiantes et motivantes pour l'élève. Ce principe permet de faire des liens avec une situation authentique afin de stimuler les apprentissages, de donner du sens à ce que l'élève apprend. En fonction des différents niveaux d'enseignement et de la multitude des contextes possibles, il est normal que le caractère significatif d'une situation varie beaucoup. Ainsi, une situation peut être significative dans la mesure où

« [...] elle amène l'élève à mobiliser les savoirs en l'interpellant dans ce qu'il vit. [...] elle lui pose un défi, [...] elle lui est directement utile, [...] elle lui permet de mesurer l'écart entre ce qu'il sait pour résoudre une situation complexe et ce qu'il devra encore apprendre, etc. » (Roegiers, 2000, p. 129-130)

Il pourrait s'agir de mettre en œuvre un projet de lettre ouverte à un journal local en réaction à un événement survenu dans la municipalité.

2.4.3.1.7 La cohérence

Ce principe assure une relation cohérente entre les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage, les activités d'évaluation et la compétence. Ce principe est essentiel à l'évaluation formative, car il assure une mise en liens entre les différentes activités au sein d'une même situation (apprentissage-évaluation), renforçant par là la motivation chez l'apprenant si les tenants de son évaluation sont, de façon évidente, valides.

2.4.3.1.8 L'intégration

Les éléments étudiés sont liés entre eux et liés à la compétence; l'apprenant développe la compétence en utilisant les composantes de façon intégrée. Principe à la base de l'APC, le principe d'intégration dans l'acquisition d'une compétence implique l'appropriation de la connaissance procédurale tout autant que l'appropriation des

connaissances conditionnelles et déclaratives liées à celle-ci. À la fin d'une séquence d'apprentissage, l'enseignant pourra par exemple mettre en place un exercice d'objectivation afin d'amener l'apprenant à prendre conscience de ce qu'il a appris et comment il l'a appris.

2.4.3.1.9 L'itération

L'apprenant est soumis plusieurs fois à un même type de tâches intégratrices en lien avec la compétence et à un même contenu disciplinaire. Le principe d'itération est en adéquation avec la façon dont l'apprentissage se fait naturellement, c'est-à-dire que le stockage et le rappel des connaissances sont favorisés par l'utilisation régulière des connaissances. Pour les règles des participes passés en français, il s'agira par exemple de créer avec les apprenants un réseau de concepts qui leur permettra d'identifier plusieurs façons de se référer rapidement aux règles.

2.4.3.1.10 Le transfert

Il peut s'agir du transfert d'une tâche source à une tâche cible, de l'utilisation, dans un autre contexte, de connaissances et de capacités apprises dans un contexte donné. Ainsi, le transfert est en quelque sorte l'influence que l'apprentissage réalisé dans une situation peut avoir sur l'apprentissage dans d'autres situations.

Dans le cadre de notre travail, ce sont ses théories qui serviront de référentiel tout le long de notre étude, étant donné que le dispositif d'apprentissage de la lecture que nous proposons s'inscrit dans l'Approche par les compétences. Le troisième chapitre de ce travail sera principalement consacré au cadre physique de la recherche.

CHAPITRE 3:

CARE PHYSIQUE ET POPULATION CIBLE

Ce troisième chapitre, le premier de cette deuxième partie, vise à présenter très succinctement les trois collèges d'enseignement secondaire qui constituent le champ de nos investigations, ainsi que les sujets intéressés par la problématique de l'étude.

3.1 Les sites de recherche

Le site de nos recherches est constitué du Lycée Mathieu Bouké (LMB) de Parakou, du CEG Zogbodomey et du CEG de Gbégamey. Tout le long de ce chapitre nos observations seront donc limitées à ces trois Collèges d'Enseignement Général du Bénin. (Voir **Annexe 3** pour les détails).

3.2 Populations-cibles et échantillonnage

Au regard de la diversité des informations à recueillir, nous avons considéré comme population d'étude l'ensemble des acteurs directs et indirects des trois établissements, c'est-à-dire les élèves et les enseignants.

3.2.1 Les populations-cibles

En nous référant à l'année académique 2012-2013, point culminant des trois années successives de recherche, la population ciblée touchée par notre étude est composée comme suit : 455 enseignants (dont 156 au LMB, 123 au CEG de Zogbodomey et 176 au CEG de Gbégamey), 8426 élèves (dont 3610 au LMB, 2130 au CEG de Zogbodomey et 2686 au CEG de Gbégamey). Le tableau ci-dessous présente le visage global de l'ensemble de la population concernée par notre recherche. C'est à partir de ce nombre global que notre échantillon de recherche a été constitué.

Tableau1 : Populations-cibles de l'étude

Population Etablissement	Nombre d'enseignants	Nombre d'élèves	Total
Lycée Mathieu Bouké	156	3610	3766
CEG Zogbodomey	123	2130	2253
CEG Gbégamey	176	2686	2862
Total	455	8426	8881

3.2.2 Echantillon soumis à l'étude

Pour l'échantillonnage, nous nous sommes référés à une méthode proposée par Schwartz (1995). Cette méthode est fondée sur la formule suivante, pour prélever dans chaque strate de la population cible, un échantillon suffisamment représentatif : $N = Z^{\alpha 2} \times PQ/d^2$. L'élément majeur à retenir dans la proposition de Schwartz est le terme « minima », c'est-à-dire le seuil en-deçà duquel toute analyse serait irrecevable. L'avantage de cette formule, c'est d'avoir un échantillon suffisamment léger sans toutefois enfreindre les règles de recevabilité. C'est pourquoi, Gbénou V. (2013), dans sa thèse intitulée « *Echec scolaire dans les collèges publics de Cotonou et de Parakou : essai pour une sociologie de l'éducation* », en a fait un usage systématique. Ahonnon A. (2014), en a fait de même dans sa thèse de doctorat intitulée « *Impact de l'utilisation des TICE sur l'ingénierie pédagogique des Universités Nationales du Bénin à l'ère de la réforme LMD* ». Nous avons donc opté pour la formule de Schwartz :

$$N = Z^{\alpha 2} \times PQ/d^2.$$

- Signification des symboles :

N : taille minimale de l'échantillon

$Z^{\alpha 2}$: écart fixé à 1,96 qui correspond à un degré de confiance de 95%

P : proportion des élèves sélectionnés

d^2 : 0,05 X 0,05

Q = Effectif des élèves des établissements sélectionnés

Sur la base de cette formule, l'échantillon prélevé dans les trois établissements se présente comme suit :

Effectifs des élèves des deux troisièmes dans les trois collèges = 300

Effectif des élèves sélectionnés = 300

Ces chiffres donnent selon la formule de Schwartz $N = Z^{\alpha 2} \times PQ/d^2$:

$$Z^{\alpha 2} = 1,96$$

$$Q = 1-P$$

$$P = 300 / 300$$

$$P = 1$$

$$P = 100\%$$

$$d^2 = (0,05)^2$$

Sur cette base on obtient :

$$N = 1,96^2 \times 0,10 (1-0,10) : 0,05^2$$

$$N = 138$$

N= 138 élèves (taille minimale de l'échantillon)

En résumé, en utilisant pour notre échantillonnage, la formule de Schwartz, le nombre minimal des élèves devant être impliqués dans nos investigations est de 138 sujets. Néanmoins, nous avons opté pour un équilibre des effectifs. Nous avons sélectionné les cinquante meilleurs élèves de chaque classe en nous fondant sur les moyennes annuelles obtenues par chaque apprenant pour le passage en classe supérieure. Pour faciliter les calculs, nous avons gardé donc le chiffre 300 qui est d'ailleurs au-dessus du seuil minimal recommandé par la formule de Schwartz. Ce qui nous donne une répartition de 50 apprenants dans chaque classe de troisième. Nous avons opté pour deux classes de troisième par établissement : une classe expérimentale (GE) et une classe témoin (GT).

Tableau 2: Récapitulatif de l'échantillon soumis aux investigations

Population Etablissement	Nombre d'élèves	Pourcentage
Lycée Mathieu Bouké	100	100%
CEG Gbégamey	100	100%
CEG Zogbodomey	100	100%
Total	300	100%

Tableau 3: Répartition de l'échantillon selon le sexe des sujets

Population Etablissement	Nombre d'élèves		Total	Pourcentage
	Filles	Garçons		
LMB	47	53	100	100%
CEG Gbégamey	56	44	100	100%
CEG Zogbodomey	36	64	100	100%
Total	139	161	300	100%

En définitive, les sujets qui feront l'objet des analyses et des interprétations après nos investigations sont au nombre de 300 sujets. Tous ayant répondu effectivement à nos questionnaires. Le tableau ci-dessous indique les chiffres définitifs sur lesquels nos considérations porteront.

Tableau 4: Récapitulatif de l'échantillon ayant réellement répondu

Population Etablissement	Nombre d'élèves		Total	Pourcentage
	Filles	Garçons		
LMB	47	53	100	100%
CEG Gbégamey	56	44	100	100%
CEG Zogbodomey	36	64	100	100%
Total	139	161	300	100%

DEUXIEME PARTIE :
DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET PRESENTATION DES
RESULTATS

CHAPITRE 4 :

DEMARCHE METHODOLOGIQUE ADOPTEE

Toute recherche visant la scientificité répond à certaines exigences qui fondent sa recevabilité. Parmi ces exigences, la démarche méthodologique est perçue comme incontournable. Le présent chapitre décrit la démarche méthodologique que nous avons adoptée au cours de nos investigations. Elle est axée sur la présentation des instruments que nous avons utilisés, la procédure employée pour les administrer, accompagnée des détails sur la durée de passation, les précautions prises et les limites potentielles de chaque instrument. Dans cette optique, nous distinguons trois ordres d'instruments : les instruments de recueil de données (qui comprennent la compilation documentaire, l'observation *in situ*, le questionnaire d'enquête), les instruments d'exploitation des données (qui comprennent l'analyse de contenu et l'analyse de l'énonciation et l'analyse des correspondances) et enfin les instruments de traitement statistiques des données comprenant SPSS version 17 et Excel 2007.

4.1 Les instruments de collecte de données

La pré-enquête

La pré-enquête vise à vérifier si les sujets auxquels s'adresse l'enquête disposent des pré-requis nécessaires, à recenser les éventuels problèmes et envisager les palliatifs, à estimer la durée des items et à fixer la taille de l'échantillon. Dans la pré-enquête, nous indiquons la population cible, testons nos instruments d'enquête et tirons des leçons. A propos de la pré-enquête, nous convenons avec Roger Mucchielli (1978) que la pré-enquête est une investigation de type qualitatif (interviews semi-directifs, documentation, réflexion) destinée à élaborer les dimensions de l'enquête, les hypothèses, le libellé des questions et des tests

Leçons à tirer de la pré- enquête

En considérant les résultats de la pré-enquête, nous avons constaté que l'effectif de quinze apprenants convient pour la pré-enquête, mais il nous paraît insuffisant pour toute l'étude. Par conséquent, nous avons soumis l'effectif global de l'échantillon soit 381 sujets à nos instruments d'enquête. Malheureusement seuls cinquante apprenants admis en classe de troisième par classe au moins ont pris part à toutes les séances d'enquête. Ainsi, nous avons retenu un groupe expérimental et un

groupe témoin de cinquante apprenants chacun par établissement, soit cent apprenants par établissement pour un total de trois cents sujets. Par ailleurs, les épreuves des tests sollicitant l'implication de plusieurs organes de sens, d'une part et pour des raisons de fraîcheur d'esprit des apprenants, d'autre part, il s'est avéré indispensable de les faire passer en deux séances espacées d'au moins deux jours l'une de l'autre. En effet, le questionnaire et la variable «œil et esprit exercés» du test initial (ou final) font l'objet de la première séance alors que les variables «capacité à anticiper, à reconstituer» et «entraînement total» constituent l'objet de la deuxième séance. Lors de chaque séance, le professeur expérimentateur doit préalablement distribuer les supports (questionnaire ou épreuves du test) à tous les apprenants, leur expliquer l'objectif de la tâche à exécuter et l'utilisation des accessoires. Dans un bref commentaire, il doit insister sur la méthode de travail à mettre en oeuvre, la sincérité et la collaboration attendue de chaque apprenant. Le professeur expérimentateur a l'obligation par la suite d'explicitier la consigne particulière de la première activité afin que les apprenants l'exécutent, chacun travaillant sur son support. Lorsque le temps imparti à une activité est épuisé, l'activité suivante est abordée, et ainsi de suite jusqu'à la fin de la séance.

Après avoir validé nos instruments d'enquête par une pré-enquête, nous procédons à l'enquête. La réalisation de l'enquête consiste à administrer le questionnaire d'une part et les épreuves des tests, d'autre part, aux enquêtés selon les conditions et les modalités déterminées au terme de la pré-enquête. Dans les paragraphes ci-dessous, nous présentons d'abord, dans les détails, les instruments de collectes des données, en commençant par la compilation documentaire.

4.1.1 La compilation documentaire

La compilation documentaire constitue la première des approches de collecte de données que nous avons utilisées. Elle a commencé dès le début de la recherche et s'est poursuivie tout au long de la rédaction. Elle a permis la collecte d'informations à travers les ouvrages, les articles, les mémoires, les thèses, les rapports dans les centres de documentation du Lycée Mathieu Bouké, du CEG Zogbodomey, du CEG Gbégamey, de la bibliothèque nationale, des directions spécialisées des ministères en charge de l'éducation, auprès des personnes ressources et sur l'internet.

Les documents consultés ont trait au système éducatif béninois, généralement aux ordres d'enseignement au Bénin et spécifiquement aux données statistiques sur les élèves et les enseignants. Nous avons également consulté les thèses, les mémoires, les rapports, les procès verbaux de délibération des résultats des établissements scolaires concernés par la recherche.

4.1.2 L'observation

L'observation employée dans un but scientifique est définie par de Landsheere (1982), comme « la constatation attentive des phénomènes, sans volonté de les modifier, à l'aide de moyens d'investigation et d'étude appropriés à cette constatation ». p.193

Le but de la présente étude est de déterminer si les enseignements et les pratiques de classe au premier cycle de l'enseignement secondaire au Bénin utilisent une pédagogie qui aide les apprenants à aimer la lecture et à comprendre ce qu'ils lisent. Avec notre cadre théorique, nous avons cherché dans un premier temps à définir les tenants d'une approche par compétences, tels que nous pourrions les observer en classe. Nous avons vu qu'un enseignement qui serait en accord avec les recommandations des programmes serait principalement axé sur le développement des compétences, tant disciplinaires (c'est-à-dire propres à une discipline donnée, telle que l'anglais, le français, la géographie, etc.) que transversales (attitudes et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir) (Roegiers, 2000). Un tel enseignement doit aller aussi dans le sens d'une pédagogie de l'intégration où la compétence est un principe dynamique comme une macro compétence. (Roegiers, 2000).

En ce sens, un enseignement dans l'esprit de la réforme intégrerait également certains principes socioconstructivistes comme une pédagogie pédocentrée ou une approche par projet, et des principes cognitivistes et métacognitivistes, comme la schématisation des acquis ou l'autoévaluation, à travers la mise en place de SA (situations d'apprentissage)

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons, dans un premier temps, élaboré un instrument d'observation qui pouvait être représentatif des principes sous-tendant la didactique de lecture des œuvres de jeunesse.

L'observation proprement dite comporte toutefois une variante, tout au moins terminologique. En effet, Ouellet (2007) souligne qu'en sciences sociales, il s'agit souvent d'« *observation participante* » (p. 174). En ce qui concerne notre recherche, il est important de noter cette distinction, puisque nous avons été responsable de l'enregistrement et de la compilation du corpus qui a été créé dans les circonstances d'une observation participante, c'est-à-dire où

« [...] l'observateur joue deux rôles. Dans un premier temps, il observe mais n'est pas responsable des personnes qu'il observe. Dans un second temps, il est membre du groupe [observé] et [peut] participer à certaines activités. » (Ouellet, 2007, p. 174)

Toutefois, comme nous n'avons pas participé systématiquement à toutes les activités des classes observées, notre démarche, selon Ouellet, s'inscrirait donc dans un type d'observation dite « *non participante au sens strict* » (p. 178), c'est-à-dire, comme l'indique Colson (2007), « nous avons adopté la discrétion en nous mettant au fond de la classe avec le matériel nécessaire de sorte à ne pas nous faire remarquer. » (p. 27) Ce mode d'observation a l'avantage de pouvoir observer les phénomènes voulus de façon quasi naturelle tout en éliminant, relativement, le risque que des variables étrangères ne modifient ces phénomènes.

Les sections qui suivent comprennent la présentation de la base de données, la description et l'élaboration de l'instrument d'observation, sa mise à l'essai et enfin la collecte de données.

Autrement dit, toutes les unités comportementales (tous les segments de comportements) nous ont intéressé. C'est d'ailleurs dans le sens de cette préoccupation que nous avons élaboré une grille *a priori*. Nous rejoignons ici, la position de Mante (1998), qui définit l'observation comme suit : « observer, c'est sélectionner consciemment [...] un certain nombre d'éléments, un certain nombre de faits ».

Selon Brousseau (2008), « la recherche scientifique sur l'enseignement des mathématiques implique d'abord des interactions spécifiques avec les systèmes d'enseignement et principalement avec les activités qui se déroulent dans les salles de classe ». p. 142

Dans le cadre nos recherches, nous avons observé trois enseignants A, B et C en classe de 3^{ème} pendant le déroulement d'un cours sur la lecture intitulé : « **Etude d'une œuvre complète : *Sous l'orage* de Seydou Badian** » pour les classes témoins et « **Etude d'une œuvre complète : *Sacré Python !* de Béatrice Lalinon Gbado** » pour les classes expérimentales.

Notre choix pour les trois enseignants (A, B et C) observés pour analyser leurs pratiques, repose sur les caractéristiques suivantes :

- le premier est un Professeur Certifié de Français. Il a donc reçu une formation professionnelle. Cependant, il peine à appliquer l'APC.

- le deuxième est un enseignant vacataire avec une licence en Linguistique. Il n'a donc pas reçu une formation professionnelle.

-le troisième est un Professeur Certifié, expérimentateur pour l'introduction du nouveau programme basé sur les compétences (APC).

Les observations sur les sites des trois établissements scolaires ont eu cours entre le mois de novembre 2012 à mai 2013. Chaque enseignant et chaque groupe d'élèves en situation d'enseignement/apprentissage ont été observés deux fois pendant 50 mn.

Le programme officiel demande de mettre la séquence en œuvre dans le cadre de référence de la Compétence Disciplinaire n°2 : « Lire de façon intelligente des textes de types, de genres et de fonctions variés et d'un niveau approprié ».

Nos observations portent sur l'enseignement/ apprentissage de la lecture pendant cinq (5) activités définies dans le « Guide du programme de la classe de Troisième ». Nous les avons réparties sur trois séances comme l'indique le tableau suivant :

Tableau 5 : Répartition des séances

1 ^{ère} séance	2 ^{ème} séance	3 ^{ème} séance
Activité 1 Exprimer sa perception initiale de la construction du sens d'un texte Activité 2 Analyser la situation de lecture	Activité 3 Construire le sens du texte	Activité 4 Réagir par rapport au texte Activité 5 Evaluer sa démarche

4.1.2.1 Les grilles d'observation

En nous appuyant sur les questions de recherche et les supports de travail des acteurs dans la classe, nous avons construit une grille d'observation constituée des cinq activités prévues pour l'enseignement/ apprentissage de la lecture. (Voir tableau ci-dessus).

Une deuxième grille, inspirée de « la grille de lecture » de Benedetto P.³⁶ (2007), a été élaborée et appliquée sur le terrain, avec une adaptation à chaque catégorie. On notera que les enseignants et les élèves sont observés au même moment en situation de classe.

Cette grille vise à relever les segments de comportement en termes de façon d'être. Dans la rubrique des « façons d'être », nous distinguons la réactivité, l'assurance et la motivation manifestées pendant l'enseignement de la lecture. Mais, il faut en même temps, pour une meilleure interprétation des segments, retrouver sous chacun « une fonction » (F) ; nous distinguons alors la fonction d'organisation (FO), de feed-back simple (FFs), de feed-back procédural (FFp) et la fonction de concrétisation (FC).

Pour vérifier les réactions des élèves et de l'enseignant au cours de la séance d'observation, les signes suivants sont utilisés :

³⁶ C'est une grille, inspirée de la *Méthodologie pour psychologue* de Benedetto P. (2007), Editions De Boeck Université, Collections « Ouverture Psychologique », Bruxelles , p.29 et adaptée par le Professeur Gabriel Boko dans la thèse de Adolphe Ahonnon, (2014), *Impact de l'utilisation des TICE sur l'ingénierie pédagogique des Universités Nationales du Bénin à l'ère de la réforme LMD*, Thèse de Doctorat, soutenue à l'INJEPS/ UAC.

- X = absence de réaction indiquée ou du comportement révélateur de cette réaction.

X = présence suffisante de réaction indiquée ou du comportement révélateur de cette réaction.

X+ = forte présence de réaction indiquée ou du comportement révélateur de cette réaction.

Grille d'observation des enseignants

Façons d'être	Démocratique	Stimulateur	Engagé	Confiant
Réactivité	Engage le dialogue (FFs)	Répond aux questions posées (FFp + FC)	Ecoute et répond bien (FFs)	Pose des questions pertinentes (FFs)
Assurance	Pondéré (FO + FFp)	A l'aise (FO)	Réceptif (FFs)	Très assuré (FO)
Motivation manifestée	Poursuit un objectif défini (FFp + FC)	Tenace (FFp)	Désireux de progresser (FC + FFp)	Ambitieux (FC)

Grille d'observation des apprenants

Façons d'être	Enthousiaste	Communicatif	Engagé	Confiant
Réactivité	Disponible (FFs)	Soucieux de trouver des solutions aux problèmes (FFp + FC)	Réagit positivement(FFs)	Cherche des solutions pertinentes (FFs)
Assurance	Pondéré (FO + FFp)	A l'aise (FO)	Réceptif (FFs)	Très assuré (FO)
Motivation manifestée	S'aligne derrière l'objectif assigné (FC + FFp)	Tenace (FFp)	Désireux de progresser (FC + FFp)	Ambitieux (FC)

4.1.2.2 Durée et mode d'observation

Les observations sur les sites des trois établissements scolaires ont eu cours entre le mois de novembre 2012 à mai 2013. Chaque enseignant et chaque groupe d'élèves en situation d'enseignement/apprentissage ont été observés deux fois pendant 50 mn. (Soit, 1h40mn).

Cela s'explique compte tenu de la spécificité des observations en situation de classe. En effet, chaque fois que nous rentrons dans une salle, les observations se font sous un mode doublé. Nous nous faisons systématiquement accompagner d'un enquêteur assesseur dont le rôle est de nous doubler dans l'action d'observation. Pour essayer d'assurer une certaine fiabilité à l'observation, le temps d'observation est divisé en deux : dans les 20 premières minutes, le chercheur axe son observation exclusivement sur l'enseignant tandis que l'assesseur axe la sienne sur les comportements des élèves ; les 30 mn suivantes, les rôles sont intervertis. Cette alternance des rôles permet à chacun des deux observateurs d'opérer deux observations successives mais différentes. Une confrontation des deux observations faites pour chaque catégorie est réalisée immédiatement après chaque séance afin d'assurer aux informations recueillies une validité inter juges.

Toutes les observations ont été réalisées chaque fois un lundi matin de 10h à 12h. Le lundi est, en effet, le jour de la semaine où les élèves sont généralement plus nombreux dans les classes.

4.1.3 Le questionnaire d'enquête

Le questionnaire consiste à soumettre au jugement individuel un groupe de propositions distinctes centrées généralement autour d'un même objet. Le nôtre comprend deux parties :

- les renseignements socioculturels relatifs aux conditions de vie des apprenants;
- les renseignements relatifs à leur pratique de la lecture des œuvres de jeunesse.

Les renseignements socioculturels sont liés à notre première hypothèse secondaire qui indique que l'amélioration de certains éléments socioculturels et économiques liés aux conditions de vie des apprenants favorise la didactique de la lecture des œuvres de jeunesse.

Les renseignements relatifs à la pratique de la lecture des œuvres de jeunesse sont en cohérence avec notre deuxième hypothèse secondaire qui affirme que l'introduction des œuvres de jeunesse dans les programmes d'étude au premier cycle contribue à l'amélioration de la qualité du comportement des apprenants face à la lecture.

Les renseignements socioculturels concernent dix (10) variables qui sont : l'identité de l'enquêté, son âge, son sexe, son lieu de résidence, la profession et le statut matrimonial de son père (ou tuteur), la profession de sa mère (ou tutrice), le niveau d'étude de chacun de ses parents (ou tuteurs) et la mise à sa disposition d'une salle d'études ainsi qu'une table de travail. Ce sont des variables indépendantes.

Les conditions de vie d'un individu est souvent tributaire de la classe sociale à laquelle il appartient. L'appartenance à telle ou telle catégorie sociale justifie le choix du quartier d'habitation du parent. Il peut assurer à l'enfant de bonnes ou mauvaises conditions matérielles et culturelles d'étude. Les résultats de l'apprentissage de la lecture, comme ceux des autres disciplines scolaires, en dépendent pour une grande part.

Dans certaines villes béninoises, les riches occupent les quartiers viabilisés alors que les pauvres vivent dans des banlieues qui sont constituées de bidonvilles, de quartiers marécageux où il n'y a ni installation d'électricité ni système d'adduction d'eau potable. Ces quartiers qui se développent de façon anarchique, ne disposent pas d'infrastructures de base de la lecture : écoles, bibliothèques, centres de documentation et d'information, kiosques à journaux, centres de lecture, librairies et cybercafés.

Le niveau d'étude des parents indique souvent leur statut social dans la société africaine contemporaine et influe sur la nature des apprentissages scolaires des enfants.

Le statut matrimonial du père détermine les conditions de vie de l'enfant. Ces dernières peuvent gêner ou favoriser l'apprentissage de la lecture comme celui de toutes les autres disciplines scolaires.

Le nombre d'épouses d'un citoyen permet de mesurer le degré d'implication de celui-ci dans l'éducation de ses enfants. Dans un régime polygamique par exemple, chaque épouse veille de façon particulière à la scolarité de ses enfants et les plus âgés participent activement à l'éducation de leurs cadets. Dans le régime monogamique, les deux parents contribuent au soutien et à l'accompagnement des études des enfants qui en ont besoin.

Le moyen d'éclairage utilisé est fonction du niveau de vie du ménage. Les ménages à faible revenu s'éclairent à la lampe à pétrole et ceux dont le revenu est moyen ou important vivent dans les maisons électrifiées.

La disponibilité d'une salle d'études pour un apprenant et le fait qu'il dispose d'une table de travail sont tributaires du niveau de vie des parents et peuvent favoriser ses succès scolaires.

Bref, ces renseignements socioculturels visent à définir le statut économique et culturel du père de l'enquêté car ils peuvent influencer sur la qualité de ses apprentissages, c'est-à-dire qu'ils peuvent contribuer, tout au moins en partie, à déterminer le succès ou l'échec de l'apprentissage de la lecture, comme celui des autres disciplines scolaires.

En ce qui concerne les renseignements relatifs à la pratique de la lecture, ils portent sur cinq variables qui sont : la possession du manuel de lecture et des œuvres au programme, l'abonnement à une bibliothèque, le type de support de lecture et le moyen d'information utilisés.

Le manuel de lecture semble être le gage d'un apprentissage efficace de la lecture. Seule sa possession permet à l'apprenant de repérer les textes, les illustrations, les index et les lexiques.

Le livre est un appui de l'apprentissage et de la mémorisation des connaissances. Il doit faire l'objet d'une étude particulière pour que l'apprenant sache s'y référer. Un manuel n'a de prix que par l'usage que l'apprenant sait en faire.

Le type de support de lecture (dictionnaires, revues, catalogues, affiches, bandes dessinées, journaux, livres appartenant aux parents ou tuteurs) détermine le type de lecteur. La bande dessinée favorise l'apprentissage de la lecture. Les lecteurs de ce support sont souvent considérés comme de bons déchiffreurs, si nous nous référons à l'échelle préconisée par Foucambert (1980) dans son livre *La Manière d'être lecteur*.

La fréquentation des bibliothèques et des autres lieux de lecture (librairies, kiosques à journaux et cybercafés) contribue à renforcer les compétences en lecture de l'apprenant. Elle consolide la pratique de l'étude des œuvres littéraires.

La lecture, de nos jours, ne saurait être enseignée et pratiquée uniquement dans les classes. Elle requiert le concours des autres lieux et des autres supports de lecture.

En somme, les renseignements spécifiques à la pratique de la lecture permettent de définir le type d'apprenti lecteur, son niveau d'équipement et ce qu'il convient d'en attendre au plan de l'apprentissage de la lecture. Cela s'exprime également à travers les variables qui structurent l'instrument.

Administration du questionnaire

Au cours de l'enquête, trois cent (300) apprenants de la classe de troisième, âgés de 12 à 20 ans, répartis en cent trente neuf (139) filles et cent soixante et un (161) garçons appartenant aux trois établissements ont été soumis à un questionnaire. (Voir **tableau récapitulatif de l'échantillon soumis aux investigations**. p.94). Des réponses collectées, nous avons prélevé les

caractéristiques individuelles et contextuelles qui constituent nos variables indépendantes. Elles sont vingt (20). Il s'agit des variables sexe, âge, arrondissement de résidence, disponibilité d'une salle d'études, table d'études, autres lectures (journaux, livres des parents, bandes dessinées), possession du manuel de lecture, possession du roman au programme, possession de la pièce de théâtre au programme, abonnement à une bibliothèque, moyen d'information utilisé (télévision, radio, lecture), moyen d'éclairage utilisé (électricité, lampe à pétrole), profession du père (ou tuteur), son niveau d'étude, son statut matrimonial, profession de la mère (ou tutrice), son niveau d'étude, catégorie d'établissement, type de classe, et classe. Pour les besoins d'étude, chaque classe expérimentale ou témoin compte un effectif de 50 apprenants qui ont effectivement pris part à toutes les séances d'enquête. Il faut rappeler qu'au départ nous avons sélectionné près de quatre cents élèves dans les classes retenues. Mais pour diverses raisons, ils n'ont pas tous pris part à toutes les séances d'enquête. Nous n'avons en fin de compte considéré seulement les individus qui ont pris part à toutes les séances d'enquête. Et comme nous avons deux classes par établissement et six pour l'ensemble de l'univers d'enquête, nous avons finalement un échantillon de 300 apprenants.

4.1.4 Les tests

Nous rappelons que le test est l'une de nos techniques de collecte des données. Les résultats des tests que nous allons élaborer nous permettront de comparer les performances lectorales de l'évaluation initiale à celles de l'évaluation finale des apprenants de la classe de troisième et de vérifier l'efficacité de notre protocole expérimental.

4.1.5 Fondements théoriques

Nous faisons nôtre, la définition que Pichot (1990) donne du test:

« On appelle test une situation expérimentale standardisée servant de stimulus à 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 »

p.163

Cette définition insiste sur deux éléments qui conditionnent la valeur du test :

- les sujets doivent impérativement se trouver dans la même situation : la durée et le matériel du test sont les mêmes ;

- l'évaluation du comportement intervient selon les règles rigoureuses déterminées statistiquement.

Pour l'élaboration des tests, nous nous sommes inspiré des travaux de Pardon (1993) et de ceux de Chevalier (1986). Les deux ont abordé ces compétences

- les composantes du savoir-faire fondées sur l'habileté de l'oeil ;

- le développement de la mémoire ;

- la capacité à anticiper, à reconstituer.

Chevalier (1986) a amélioré cette grille et préconisé trois compétences :

- oeil et esprit exercés ;

- capacité à anticiper, à reconstituer ;

- entraînement total.

Elle a mis au point plusieurs types d'exercices requis pour l'installation chez l'apprenant de chacune des compétences suscitées. Nous considérons chacune d'elles comme une variable. Ainsi, nous avons trois variables : oeil et esprit exercés, capacité à anticiper, à reconstituer et entraînement total.

4.1.5.1 Variable « oeil et esprit exercés »

Cette variable se compose d'une série de trois items : un oeil panoramique, un oeil habile, un esprit agile.

- Œil panoramique

Pour rendre la lecture plus rapide et plus performante, il est nécessaire d'accroître le nombre de signes graphiques perçus à chaque fixation. Grâce aux travaux du chercheur Javal (1978) et de ceux de Richaudeau (1997), il est tout à fait possible de décrire le processus de la lecture.

C'est vers 1900 que le premier, directeur du laboratoire d'ophtalmologie à la Sorbonne, a montré que l'oeil du lecteur ne progresse pas de façon continue le long

de la ligne d'un texte. Au contraire, l'oeil opère par bonds successifs, c'est-à-dire par saccades.

Depuis, d'autres chercheurs - comme Richaudeau (1997) qui a bâti la méthode qui porte son nom - ont pris la relève et, grâce à des techniques d'expérimentation fine, ont poursuivi l'étude des mécanismes en jeu dans l'acte de lire.

Ils ont montré que à partir d'un quart à un tiers de seconde, l'oeil du lecteur tout en étant immobile fixe un ensemble de lettres ou de mots, puis il pivote en un quarantième de seconde et fixe à nouveau un ensemble de lettres ou de mots pendant un quart de seconde et ainsi de suite...

L'oeil ne perçoit qu'en état d'immobilité. Il convient de rappeler que le temps de déplacement et celui de fixation sont sensiblement identiques pour tous les lecteurs. L'oeil du lecteur entraîné ne se déplace guère plus vite que celui du lecteur lent. En revanche, l'équipe du « Centre d'étude et de promotion de la lecture » a mis en évidence, avec Richaudeau (1997), le fait que le lecteur prodige perçoit davantage de signes en une fixation que le lecteur lent : plusieurs dizaines de signes (soit cinq à dix mots) pour le lecteur rapide, alors que le lecteur lent ne perçoit qu'une dizaine de lettres (un à deux mots). L'item « oeil panoramique » est destiné à exercer le champ de vision de l'apprenant.

La progression est assurée par le nombre de signes graphiques à percevoir lors de chaque fixation de l'oeil : trois à dix signes. L'« oeil panoramique » comprend des colonnes de mots ou groupes de mots à parcourir de haut en bas, dans le sens d'une flèche. Après les avoir parcourues, les apprenants doivent répondre à des questions qui les amènent à mobiliser au maximum leur capacité de mémorisation.

Cet item vise à exercer l'angle de vision du lecteur que les pédagogues appellent aussi « un empan perceptif ». Une action sur l'empan d'un individu entraîne l'amélioration de sa vitesse de lecture. L'agrandissement du faisceau de vision d'un apprenti lecteur est déterminant pour accroître son efficacité de lecture. Et nous faisons nôtres les propos de Chevalier (1986) pour qui, l'ampleur du champ perçu est, par ailleurs, directement en liaison avec la compréhension (Chevalier, 1986).

- **Œil habile**

Un bon lecteur se remarque notamment par son agilité visuelle. Celle-ci permet d'éviter la confusion des signes graphiques ; en effet elle oblige le lecteur à revenir en arrière, à explorer plusieurs fois la même phrase. L'item «œil habile » se compose de colonnes de mots ou groupes de mots. Devant chaque colonne, un mot ou groupe de mots témoin est indiqué. Il s'agit de le photographier du regard et de vérifier rapidement s'il y apparaît. Cet item vise à amener l'apprenant à distinguer de plus en plus sûrement les différences et les ressemblances entre les mots. Des expériences ayant montré (Javal, 1978) que l'oeil identifie chaque mot globalement et ne voit pas le dessin détaillé de chaque lettre, il s'agit d'accroître la précision et l'exactitude de la discrimination visuelle et, partant, d'améliorer l'agilité non seulement visuelle mais aussi intellectuelle.

- **Esprit agile**

La lecture ne saurait se faire sans l'intervention de la mémoire car lire c'est aussi une manière de se rappeler. Au cycle d'éveil, les spécialistes de la science du langage distinguent plusieurs types de mémoire : la mémoire visuelle, la mémoire auditive, la mémoire intellectuelle, la mémoire verbale et la mémoire tactile (Macaire, 1993 : 403). La mémoire visuelle s'attache plus spécialement aux physionomies, aux paysages, aux couleurs et à toutes les données concrètes qui frappent les yeux. La mémoire auditive retrouve sans peine les sons, les airs, tout ce qui touche l'ouïe. La mémoire intellectuelle emmagasine les idées, les raisonnements et les connaissances procédurales. La mémoire verbale retient facilement la plupart des données par cœur. Elle est constamment sollicitée pour les comptines et les récitations, par exemple. La mémoire tactile aide surtout les aveugles chez qui elle atteint un haut niveau de sensibilité. Chaque apprenant possède ces diverses mémoires à des degrés différents. En revanche, au cycle secondaire, les pédagogues distinguent deux niveaux de mémoire : la mémoire immédiate et la mémoire à moyen ou long terme. La mémoire immédiate, dite mémoire de travail (ou mémoire phosphorescente), conserve les souvenirs quelques secondes. Elle permet de clarifier un geste ébauché quelques dizaines de secondes plus tôt. Elle favorise la rétention des groupes de mots ou de la phrase qu'un lecteur prononce après en avoir pris

connaissance des yeux. Sans elle, aucun lecteur ne pourrait sortir les yeux du texte et regarder les auditeurs, en lecture à levée d'yeux ou en lecture communication. La lecture à levée d'yeux désigne, faut-il le rappeler, la lecture à haute voix au cours de laquelle le lecteur lève de temps en temps la tête pour fixer son auditoire afin de maintenir l'attention de celui-ci éveillée. La mémoire immédiate est limitée à la fois sur le plan de la durée et de la capacité.

C'est pourquoi, pour que de nouvelles informations soient assimilées, il faut que les données antérieurement stockées disparaissent par oubli ou par passage dans la mémoire à moyen ou long terme. En lecture compréhension, c'est la mémoire immédiate qui est sollicitée. Elle favorise par exemple le repérage de la page d'un article dans un ouvrage grâce aux indications fournies peu avant par le sommaire ou l'index. Par ailleurs, découvrant les derniers mots d'une phrase, le lecteur se souvient encore des premiers, sinon la compréhension ne saurait être possible.

La mémoire immédiate conserve pendant quelques instants une suite de termes, puis le souvenir du mot à mot s'efface et seule la quintessence de l'information est transférée à la mémoire à moyen ou long terme. Les signes s'effacent devant le sens ; l'information linguistique remplace l'information visuelle. Il convient de rappeler que l'empan du lecteur rapide est supérieur à celui du lecteur lent. Est appelé empan la capacité de la mémoire immédiate c'est-à-dire la quantité de données qu'elle est susceptible d'emmagasiner. Elle en enregistre environ sept lorsqu'il s'agit d'une suite aléatoire de mots. Si les mots font partie des énoncés linguistiques dans lesquels ils sont unis par des liens sémantiques et syntaxiques, l'empan peut être beaucoup plus important. Des expériences récentes ont montré qu'un lecteur peu entraîné retient huit mots environ dans un message signifiant (Chevalier, 1986). L'item «esprit agile» comprend des listes de mots ou groupes de mots.

4.1.5.2 Variable « capacité à anticiper, à reconstituer »

Cette variable est composée de deux items : le texte à trous et le texte puzzle.

- Le texte à trous

La lecture ne saurait être réduite à une activité visuelle. Elle est avant tout une activité de l'intelligence.

Après avoir exercé l'habileté de l'oeil, élargi le champ de fixation, il convient de faire participer l'apprenant à la construction du sens. Cette dernière se fait grâce à l'anticipation : émissions d'hypothèses et leurs vérifications. A ce propos, Vigner (1979) affirme : lire, ce sera formuler une hypothèse de signification, redéfinie constamment tout au long de la lecture, l'accès au sens totalement réalisé lorsque l'hypothèse de recherche, par réaménagements successifs déterminés par l'apport de données nouvelles prélevées dans le texte, coïncide totalement avec le projet de l'auteur (Vigner, 1979 : 53). L'amélioration de la lecture passe par le développement de la capacité à prévoir le contenu de ce qui suit à partir de ce qui précède. Tout lecteur émet des hypothèses que la lecture effective permet de confirmer ou d'infirmier.

C'est la raison pour laquelle la lecture est dite activité probabiliste sur l'écrit. En effet, pendant la lecture, les indices perceptifs et les indices de sens conduisent à opérer un choix très rapide, non conscient, que la lecture ne fait, dans la plupart des cas, que confirmer.

L'item «texte à trous», inspiré du test de Closure³⁷, comprend un texte dans lequel certains mots ont été enlevés et remplacés par des numéros.

L'enquête est invité à compléter les mots manquants à raison d'un seul, par numéro, en tenant compte du sens général du texte. Cet item vise à renforcer ou à créer chez l'apprenant les comportements d'anticipation et à l'habituer à mobiliser l'information déjà recueillie pour prévoir celle à venir.

- **Le texte puzzle**

Cet exercice consiste à remettre dans l'ordre logique des paragraphes ou des phrases dispersés : il s'agit de travailler à la fois sur l'anticipation et sur la structuration du texte. Il oblige l'apprenant à tenir compte de la cohérence sémantique et à appuyer sa recherche sur tous les éléments fournis par l'écrit : indices grammaticaux, indices visuels (majuscules, signes de ponctuation).

³⁷ Le test de Closure est un exercice initié par William Taylor aux Etats-Unis d'Amérique, en 1953 et qui a été transposé pour la langue française par Gilbert de Landsheere. Il désigne un texte auquel il manque certains mots qu'il faut trouver

Le texte puzzle a pour but de faire passer l'apprenant du stade de « liseur » à celui de lecteur, conformément à l'échelle qui a été, comme nous l'avons précédemment indiqué, préconisée par Foucambert (1980). Cet item se compose d'un texte dont l'ordre logique des paragraphes a été dispersé. Il s'agit de le reconstituer en restituant l'ordre initial des paragraphes.

4.1.5.3 Variable «entraînement total»

Si les exercices précédents se proposent d'agir sur des aptitudes partielles entrant dans l'acte de lire, celui-ci place l'apprenant face à un texte entier. Ce n'est pas, en effet, par la combinaison de savoir-faire accumulés que l'apprenti lecteur atteint une compétence de synthèse car la lecture en est une et mobilise toutes les compétences requises : vitesse, compréhension et efficacité. La variable «entraînement total» est composée d'un texte suivi soit de questions. Cet exercice vise à évaluer la capacité globale de lecture d'un apprenant car il ne s'agit pas de développer uniquement telle ou telle faculté pour prétendre être lecteur, mais il s'agit de manifester sa compréhension du texte : lire c'est comprendre. Dans la présente étude, nous avons retenu un texte suivi des questions.

4.1.5.4 La durée d'administration du test

En considérant le temps mis par l'apprenant le plus lent pour réaliser chaque item qui se présente ainsi qu'il suit, la durée d'administration du test est de 1 heure 40 minutes organisée comme suit :

variable «un oeil et un esprit exercés» : 40 minutes

Item «un oeil panoramique» : 15 minutes

Item «un oeil habile» : 15 minutes

Item « un esprit agile » : 10 minutes

variable «capacité à anticiper, à reconstituer» : 40 minutes

Item «le texte à trous» : 20 minutes

Item «le texte puzzle» : 20 minutes

variable «entraînement total» : 20 minutes

Après avoir fixé la durée d'administration des instruments de collecte des données, nous déterminons les modalités d'attribution des scores.

4.1.6 Modalités d'attribution des scores

Eu égard à la densité des calculs à effectuer lors du dépouillement et du traitement des données, nous avons modifié le barème d'attribution des scores. Il se présente ainsi qu'il suit :

- les items «œil panoramique», «œil habile», et «esprit agile» sont mesurés sur cinq points chacun, à raison d'un demi-point par réponse.

- l'item «texte à trous» est mesuré sur cinq points, à raison d'un point par mot trouvé.

- l'item «texte puzzle » est mesuré sur cinq points, à raison d'un point par paragraphe placé.

- enfin, la variable «entraînement total» est mesurée sur cinq points, à raison d'un point par réponse.

Une fois, les modalités d'attribution des scores mises au point, nous déterminons l'échantillon auquel les instruments seront administrés.

Ainsi, nous avons retenu un groupe expérimental et un groupe témoin de cinquante apprenants par établissement, soit cent apprenants par établissement pour un total de trois cents sujets.

Par ailleurs, nous avons fait passer en deux séances espacées d'au moins deux jours l'une de l'autre, les épreuves des tests parce que ces épreuves sollicitent l'implication de plusieurs sens (l'œil, l'ouïe, etc.).

Ainsi, le questionnaire et la variable «oeil et esprit exercés» du test initial et final font l'objet de la première séance alors que les variables «capacité à anticiper, à reconstituer» et «entraînement total» constituent l'objet de la deuxième séance.

Lors de chaque séance, l'enseignant expérimentateur doit préalablement distribuer les supports (questionnaire ou épreuves du test) à tous les apprenants, leur expliquer l'objectif de la tâche à exécuter et l'utilisation des accessoires. Dans un bref commentaire, il doit insister sur la méthode de travail à mettre en oeuvre, la sincérité et la collaboration attendue de chaque apprenant.

L'enseignant expérimentateur a l'obligation par la suite d'explicitier la consigne particulière de la première activité afin que les apprenants l'exécutent, chacun travaillant sur son support. Lorsque le temps imparti à une activité est épuisé, l'activité suivante est abordée, et ainsi de suite jusqu'à la fin de la séance.

4.2 Les instruments et méthodes d'exploitation des données

Nous distinguons dans ce second ordre d'instruments, l'analyse de contenu, l'analyse de l'énonciation, l'analyse des correspondances et la statistique descriptive.

4.2.1 L'analyse de contenu

La méthode d'analyse de contenu est devenue un instrument scientifique crédible depuis que Kaplan (1943), Berelson (1952) et Cartwright (1953) l'ont remise à jour. Kaplan la considérait comme « la statistique du discours politique ». Berelson l'a décrite plutôt comme « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication » ; tandis que Cartwright la présentait comme « la description objective, systématique, quantitative de toute conduite symbolique ». p.156

D'autres théoriciens se sont également penchés sur cet instrument avec un regard plus ou moins critique.

Pour le Professeur. Boko (2011), l'analyse de contenu est

« un ensemble de procédés destinés à révéler le contenu d'un texte écrit ou oral en se fondant, non pas sur une lecture naïve et un jugement de valeur, mais plutôt en se référant à des éléments scientifiques qui se manifestent comme des indicateurs de signifiante ». p.10

Dans notre étude, nous restons dans le sillage de cette dernière définition tout en restant vigilant sur les faiblesses imputables à cet instrument. A ce propos, nous nous efforçons de rendre les informations plus synthétiques, sans trop sacrifier de leur spécificité. Nous rejoignons, à ce sujet, la position de Benedetto (2007) pour qui l'analyse de contenu a simplement pour but « de décrire et de résumer les différentes réponses à un questionnaire ». p.18

Le modèle qui fonde cette pratique se réfère aux règles générales énoncées dans *L'analyse de contenu* de Bardin (1977) Ce modèle a reçu d'ailleurs une légitimation d'après les conclusions des actes du colloque « Sciences anthroposociales et sciences de l'éducation » tenu en 1983 à Paris. A ce propos, on retrouve d'intéressantes indications dans « *Cohérence et sens dans la recherche-action* » de Bataille (1983).

Les informations soumises à l'analyse de contenu dans le cadre de notre étude sont celles recueillies sous forme de réponses à la question ouverte n°11 de notre questionnaire

4.2.1.1 Procédure

La procédure de l'analyse de contenu que nous avons adoptée est celle évoquée par le Professeur Boko (2011). Dans la « *phase de la catégorisation* », nous avons dressé un catalogue d'éléments récurrents sur la base des deux principes d'homogénéité et d'exclusivité. Ainsi, c'est à partir des occurrences, de certains qualificatifs que nous arrivons à déterminer la posture de chaque sujet vis-à-vis de la problématique exposée. A partir de ces catégories construites, nous avons amorcé la phase de l'interprétation. Ici, nous nous sommes borné à proposer un sens à la configuration des catégories présentes dans les discours.

4.2.1.2 Limites de la méthode

Cette opération d'analyse de contenu a souvent été considérée comme une opération essentiellement subjective. Il ne semble pas que celle que nous avons conduite dans le cadre de notre étude ait totalement échappé à cet écueil. Ici, le rôle

de l'interpréteur que nous sommes apparaît exorbitant, surtout à cause de notre statut de chercheur participatif.

Cependant, deux précautions nous ont permis de réduire, autant que possible, la part de notre subjectivité. La première est relative à l'utilisation systématique de la rubrique « autres réponses » à la fin des questions à choix multiples. Cela signifie que les réponses ainsi recueillies n'ont qu'un rôle informatif, certes intéressant, mais supplémentaire.

La seconde précaution réside justement dans notre recours très large à l'emploi des QCM qui représentent un Différenciateur Sémantique d'Osgood. C'est une tentative d'objectivation qui, à notre avis, met sous contrôle toute intrusion d'élément subjectif de notre part. Ces deux précautions ont d'ailleurs dominé tout le questionnaire adressé aux élèves.

4.2.2 L'analyse de l'énonciation

L'analyse de l'énonciation a les mêmes caractéristiques et respecte les mêmes règles que l'analyse de contenu. Cependant, son champ d'application est avant tout le discours (oral ou écrit).

4.2.2.1 Procédure

Au lieu que la catégorisation se réalise après les réponses obtenues comme dans le cadre de l'analyse de contenu, nous avons, à travers une grille d'observation, procédé à une catégorisation *ante rem*, tel que déjà réalisé par le Professeur Boko (2003), dans son ouvrage : *La langue française à l'école africaine ; ombre et lumière ?*

Au fur et à mesure que les sujets répondent aux questions posées selon la grille d'observation, nous cochons, dans une grille dénommée « grille d'enregistrement », les occurrences qui, pour nous, sont porteuses de sens.

Ce balayage systématique de chaque discours a été appliqué pendant toutes les séances d'observation. De la sorte, la position des sujets vis-à-vis des thèmes qui leur sont exposés se révèle clairement à travers la permanence et la régularité des termes qu'ils emploient. Il ne nous reste plus qu'à interpréter par rapport aux quatre variables qui orientent l'ensemble de notre étude (Cf. *supra* le paragraphe consacré

aux « variables »). Nous verrons ultérieurement, dans le volet consacré aux résultats, le gain tiré de ce type d'exploitation.

Il nous apparaît opportun de signaler ici que nous ne nous sommes pas contenté, au cours de ces observations, des seuls propos produits par les sujets : les actes et parfois les silences nous ont parfois intéressé. Ainsi, les mouvements de la tête et ceux de la main qui accompagnent les paroles sont admis par nous comme soit les équivalents de « oui », de « non » ou des expressions de doute.

4.2.2.2 Limites de l'instrument

L'analyse de l'énonciation, telle que nous l'avons utilisée pour exploiter les propos comporte des faiblesses, comme tout instrument d'analyse. Comme on peut le constater, notre grille d'enregistrement qui nous permet d'extraire au fur et mesure les données qui intéressent notre étude ne prend en compte que les éléments saillants. Or, dans un discours, il existe d'autres éléments considérés comme accessoires qui ont sûrement leur degré de signification. Les ayant négligés parce que ces éléments n'appartiennent pas au champ sémantique relatif à nos préoccupations, cela pourrait éventuellement nous faire passer à côté de certaines informations dont l'exploitation pourrait apporter un éclairage particulier.

Certes, mais comme nous l'avons signalé dans les chapitres précédents, l'emploi d'un autre instrument de traitement d'information peut être ici évoqué comme une précaution réparatrice.

4.2.3 L'analyse des correspondances

Nous l'avons appliquée sommairement aux variables liées aux renseignements socioculturels, croisées avec les variables liées à la pratique de la lecture. La raison de cette exploration est que les réalités du milieu de résidence peuvent influencer la pratique de la lecture chez les apprenants.

C'est le test du khi-deux qui nous permet d'obtenir ces nuances. Tel que conçu par son inventeur Pearson (1900), le test du X^2 est un test statistique permettant de tester, entre autres, l'indépendance entre deux variables aléatoires. La table de F de Snédecor permet de déterminer si la différence de distribution s'explique par des

fluctuations dues au hasard ou, au contraire, par une variation significative dans la composition des groupes.

4.2.4 La statistique descriptive

En vue du traitement des données quantitatives, nous recourons à la statistique descriptive. Elle décrit les populations ou les échantillons sans se préoccuper de déterminer les limites de validité des mesures effectuées. Les Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire, Djohon et Lawin en ont suffisamment fait usage dans leur opuscule : *Statistique et décision, la statistique au service de l'enseignant*.³⁸

Le problème posé étant la vérification de la pertinence des pratiques pédagogiques actuelles en lecture, nous devons comparer les moyennes des tests passés par les deux groupes de cinquante (50) apprenants chacun dans les trois (3) établissements :

- un groupe expérimental (GE) auquel la lecture est enseignée selon les pratiques pédagogiques innovées.

- un groupe témoin (GT) auquel la lecture est enseignée selon les pratiques pédagogiques actuelles.

Pour la comparaison de trois à plusieurs moyennes, il convient de recourir au test F de Fisher Snédecor qui est ordinairement utilisé pour effectuer des tests de comparaison de variances. Une statistique F est calculée dans un échantillon en faisant le rapport de deux estimations différentes ($F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$) et elle est ensuite comparée à la valeur de la table de Fisher.

Si $F_c < F_r = 1,96$; la différence est non significative (NS);

Si $F_c = F_r = 1,96$; la différence est significative(S*);

Si $F_c = F_r = 2,56$; la différence est très significative (S**).

Pour l'essentiel, il s'agit de calculer les paramètres suivants :

³⁸ Antoine Houégbé Djohon et Pierre Orè Lawin , *Statistique et décision, la statistique au service de l'enseignant*, Appui technique, PAEGB, Ambassade de France, (inédit)

- **La moyenne arithmétique**

La moyenne arithmétique est égale à la somme des résultats individuels de la distribution divisée par le nombre des résultats. La formule de calcul est :

$$M = \frac{\sum xi}{N} \text{ si les observations sont connues individuellement.}$$

$M = \frac{\sum ni \cdot xi}{N}$ si les observations sont connues sous forme d'effectif (ou fréquences) par classe ou par valeur.

- **La variance**

La variance désigne la mesure de la dispersion des valeurs par rapport à la moyenne. La variance V d'une distribution statistique d'effectif $N = \sum ni$ et de moyenne M, est égale à la moyenne du carré des écarts des observations à leur moyenne. La formule de calcul est : $V = \frac{\sum ni(xi-M)^2}{N}$

- **L'écart type estimé à l'échantillon**

L'écart type estimé à l'échantillon est la racine carrée positive de la variance. La

formule est : $S = \sqrt{\frac{\sum ni(xi-M)^2}{N}}$

- **Le coefficient de variation**

Les moyennes des variables dépendantes et leur écart-type s'exprimant dans la même unité, il convient de calculer le coefficient de variation. Pour Gérard Calot (1973), on définit le coefficient de variation, en général pour des variables positives seulement, comme le rapport de l'écart type à la moyenne : $CV = \frac{S}{M}$.

Le coefficient de variation permet de comparer les séries statistiques homogènes, lorsqu'elles sont positives et d'en dégager la plus homogène.

Illustration

En guise d'illustration, nous pouvons prendre les résultats des tests du LMB. Si nous considérons la variable « oeil et esprit exercés »,

- x_i désigne la moyenne de chaque apprenant de l'échantillon : on a $x_1, x_2, x_3, x_4, \dots \dots x_{50}$
- n_i désigne le nombre de moyenne identique reçue par plusieurs apprenants
- M est la moyenne des scores (notes), reçus par chaque classe (50 apprenants par classe expérimentale et témoin), $M = \frac{\sum n_i x_i}{N} = 1,55$ pts pour la variable « oeil et esprit exercés » au test initial pour les deux groupes GE et GT
- F est la moyenne des scores comparés entre le test initial et le test final

La moyenne totale étant 177 points par variable, on constate que la moyenne M de la variable « oeil et esprit exercés » varie entre 4,03 pts (test initial) à 4,11 pts (test final) dans le groupe expérimental et de 4,39 pts (test initial) à 4,32 (test final).

Et l'écart-type étant : $S = \sqrt{\frac{\sum n_i (x_i - M)^2}{N}} =$

1,54 pour le test initial et 1,51 pour le test final dans le GE.

Et $S = 1,54$ pour le test initial et 1,89 pour le test final dans le GT

- CV désigne le coefficient de variation

Si on applique la formule du CV (Coefficient de Variation), $CV = \frac{S}{M}$ on obtient 0,3846 à l'évaluation initiale pour le GE et 0,3530 pour le GT et à l'évaluation finale, on obtient 0,3698 pour le GE et 0,4375 pour le GT.

Tous les résultats des tests sont consignés dans les tableaux synoptiques, au chapitre 5 (pp 123 à 136).

On peut clore cette partie sur le cadre empirique de la recherche par le chapitre sur la méthodologie en affirmant modestement que les trois instruments de recueil de données et les quatre instruments d'exploitation des données recueillies sont susceptibles d'appuyer correctement nos démonstrations et d'assurer aux faits que nous révélons une assez grande plausibilité.

En outre, les quatre instruments d'exploitation des données recueillies nous ont, en effet, aidé à cerner les propos de nos sujets, aussi bien par une expression écrite qu'à travers des propos oraux.

La confrontation des deux types d'expression (écrite et orale) constitue, à notre avis, une démarche d'objectivation qui renseigne suffisamment sur la posture des uns et des autres face à la problématique de la lecture des œuvres de jeunesse au Bénin. Après avoir exposé les fondements théoriques, nous abordons leur application à l'analyse des données.

Nous nous occuperons, dans la troisième partie, de la présentation des résultats de leur analyse et nous proposerons le nouveau dispositif pédagogique avec ses fondements théoriques.

CHAPITRE 5 :

PRESENTATION DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE ET DES EVALUATIONS INITIALES ET FINALES

Les réponses au questionnaire nous ont permis de collecter des informations relatives à l'identité des élèves, à leurs conditions de vie, à leurs pratiques de la lecture des œuvres en général et des œuvres de jeunesse en particulier.

Ces informations sont constituées de facteurs qualitatifs. Pour rendre la lecture de l'étude aisée, nous avons préféré placer ces données brutes en annexes. Le présent chapitre expose donc les modalités de traitement des données d'une part, et celle des résultats d'autre part et, enfin, la vérification des hypothèses de recherche.

5.1 Présentation des résultats du questionnaire d'enquête

5.1.1 La répartition des sujets d'enquête

La distribution des sujets sur lesquels nous avons enquêté en fonction de ces variables se présente ainsi qu'il suit sous la forme des tableaux :

5.1.1.1 Répartition des sujets selon le sexe

Tableau 6: Répartition des enquêtés selon le sexe

Sexe	Effectif	Pourcentage
Fille	139	46,40%
Garçon	161	53,60%
Total	300	100%

La répartition par sexe montre la disproportion entre les filles (46%) et les garçons (53%). Ce qui signifie que sur 100 apprenants, 46 seulement sont des filles. Nous relevons une sous scolarisation des filles.

5.1.1.2 Répartition des sujets selon l'âge

Tableau 7 : Répartition des sujets selon l'âge

Ages	Effectif	Pourcentage
(12 – 16 ans)	184	61,30%
(17 – 20 ans)	116	38,70%
Total	300	100%

La répartition des apprenants par groupes d'âge de 12 à 16 ans d'une part, de 17 à 20 ans d'autre part, montre que les élèves du premier groupe sont plus nombreux (61%) que ceux du deuxième (38%). L'âge modal en classe de 3^{ème} est de 16 ans en moyenne en République du Bénin. Mais en ville, cet âge est de 14 ans. Cela provient probablement de la scolarité précoce des enfants et de la proximité des apprenants de leur établissement.

5.1.1.3 Répartition des sujets selon la disponibilité d'un cadre d'étude

Tableau 8: Distribution des apprenants selon la disponibilité d'un cadre d'études

Disponibilité d'un cadre d'étude	Effectif	Pourcentage
non	51	17%
oui	249	83%
Total	300	100%

Selon la disponibilité d'une salle ou d'un cadre d'études, la répartition montre que 83% des apprenants disposent d'une salle, chacun. Seulement 17% n'en disposent pas. Cela s'explique probablement par le fait que la majorité des apprenants de l'échantillon sont issus des personnes des professions scientifiques, techniques, libérales et assimilées.

5.1.1.4 Répartition des sujets selon la disponibilité d'un table d'étude

Tableau 9 : Répartition des apprenants selon la disponibilité d'une table d'étude

Disponibilité d'une table	Effectif	Pourcentage
non	115	38,3%
oui	185	61,7%
Total	300	100%

La répartition des apprenants selon la disponibilité d'une table d'études, révèle que 61,7% des apprenants disposent d'une table d'études. Cela participe du confort matériel du ménage. Les parents ayant un niveau de vie satisfaisant possèdent du mobilier nécessaire pour mener une vie décente avec l'ensemble de toute leur famille.

5.1.1.5 Répartition des sujets selon le type de lecture

Tableau 10: Distribution des apprenants selon le type de lecture

Types de lecture	Effectif	Pourcentage
(journaux)	69	23%
(livres du père ou tuteur)	63	21%
(bandes dessinées)	168	56%
Total	300	100%

La répartition des apprenants selon le type de lecture montre que plus de la moitié (56%) d'entre eux portent leur choix sur les bandes dessinées et les 44% restant sont partagés entre les journaux (23%) et les livres des parents (21%). Cette volonté des apprenants à lire les bandes dessinées contraste fort malheureusement avec l'insuffisance dudit support dans les lieux de lecture de la ville et particulièrement leur rareté dans les librairies.

5.1.1.6 Répartition des apprenants selon la possession des manuels de lecture

Tableau 11: Distribution des apprenants selon la possession des manuels de lecture

Possession des manuels	Effectif	Pourcentage
(non)	300	100%
(oui)	0	0%
Total	300	100%

La répartition des apprenants selon la possession du manuel de lecture révèle qu'aucun apprenant ne le possède. Cela montre que la pratique de la lecture n'est qu'une activité scolaire pour ces apprenants car après l'école, ils ne sauraient pratiquer la lecture sans livres. C'est peut être pourquoi ils ne pratiquent aucune activité d'exploitation ultérieure du texte étudié en classe.

5.1.1.7 Répartition des apprenants selon la possession du roman au programme

Tableau 12: Distribution des apprenants selon la possession du roman au programme (*Sous l'orage*)

Possession du roman	Effectif	Pourcentage
(non)	300	100%
(oui)	0	0%
Total	300	100%

La répartition des apprenants selon la possession du roman au programme, elle indique qu'aucun apprenant ne l'a.

En somme, le manque de manuel et de livres de lecture au programme implique deux conséquences : le texte de lecture est recopié au tableau et la lecture complète des œuvres n'est pas du tout faite.

La première hypothèse déforme la physionomie du texte, complique la lisibilité et réduit le nombre de texte à étudier par an. La deuxième hypothèse prive les apprenants de la classe de troisième de la pratique de la lecture alors que la lecture est un comportement en devenir. Ce savoir-faire nécessite une pratique régulière.

5.1.1.8 Répartition des apprenants selon l'abonnement à une bibliothèque

Tableau 13: Distribution des apprenants selon l'abonnement à une bibliothèque

Abonnement dans une bibliothèque	Effectif	Pourcentage
(Non)	263	87,70%
(Oui)	137	12,30%
Total	300	100%

La répartition des apprenants selon l'abonnement à une bibliothèque établit qu'une infime minorité d'entre eux (12%) fréquentent une bibliothèque. Sur 100 apprenants, seulement 13 sont abonnés à une bibliothèque alors que la majorité (87%) n'en fréquente aucune. Les raisons suivantes peuvent justifier un tel phénomène :

- le taux de couverture du Bénin en bibliothèques est faible ;

- les dispositions mentales et la pauvreté qui ne permettent pas à certains apprenants de disposer des moyens financiers suffisants pour s'abonner à une bibliothèque. En somme, le Bénin ne constitue pas un environnement propice à la lecture parce qu'on y trouve peu de lieux et de supports de lecture. Et les bibliothèques familiales, quand elles existent, sont soit insuffisamment équipées, soit trop spécialisées.

Chacun dispose souvent des récentes publications de sa spécialité et ne dispose pas souvent des ouvrages traitant des autres domaines de spécialité.

5.1.1.9 Répartition des apprenants selon le moyen d'information utilisé

Tableau 14: Distribution des apprenants selon le moyen d'information utilisé

Moyens d'information	Effectif	Pourcentage
(télévision)	238	79,33%
(radio)	30	10%
(lecture)	32	10,67%
Total	300	100%

La répartition des apprenants selon le moyen d'information utilisé indique leur préférence pour la télévision (79%). Seulement 10% des apprenants enquêtés se servent de la lecture et 10% de la radio, comme moyen d'information. Nous constatons qu'un tel phénomène est probablement tributaire de l'environnement enclin à la facilité. En effet, les apprenants suivent passivement la foule d'informations que déversent les médias au point de négliger la lecture comme moyen d'information.

5.1.1.10 Répartition des apprenants selon le moyen d'éclairage utilisé

Tableau 15 Répartition des apprenants selon le moyen d'éclairage utilisé

Moyens d'éclairage	Effectif	Pourcentage
(lampe tempête)	82	27,30%
(électricité)	218	72,70%
Total	300	100%

La répartition des apprenants selon le moyen d'éclairage utilisé montre que la majorité d'entre eux (72%) vit dans les maisons électrifiées. Seulement 27% des apprenants vivent dans les ménages qui utilisent la lampe à pétrole comme moyen d'éclairage. Cela est un indicateur du niveau de vie et du privilège économique des parents des enquêtés.

5.1.1.11 Répartition des pères selon leur catégorie professionnelle

Tableau16: Répartition des pères selon leur catégorie professionnelle

NB : Les nombres 1 ; 2 ; etc. désignent les professions ³⁹

Profession	Effectif	Pourcentage
1	155	51,70%
2	34	11,30%
3	34	11,30%
4	57	19,00%
5	20	6,70%
Total	300	100%

³⁹ (voir le commentaire après le tableau)

La répartition des apprenants selon la catégorie socioprofessionnelle du père met en évidence le fait que 51,70% ont des parents (1) issus des professions scientifiques, techniques ; 11,30% ont des parents de (2) professions libérales et assimilées ; 11,30%, (3) des personnels administratifs et 19,00% des parents (4) travailleurs assimilés ou du personnel commercial et vendeur. Seulement 6,70% d'apprenants sont issus (5) d'ouvriers et manœuvres. La configuration socioprofessionnelle des parents indique que les apprenants sur lesquels nous avons enquêté sont pour la plupart issus des familles aisées. L'aisance matérielle des parents peut être un facteur important dans la nature de la scolarité d'un apprenant.

5.1.1.12 Répartition des pères selon le niveau d'étude

Tableau 17: Répartition des pères selon le niveau d'étude

Niveau d'étude des pères	Effectif	Pourcentage
(primaire)	14	4,50%
(secondaire)	144	48,00%
(supérieur)	142	47,50%
Total	300	100%

La répartition des apprenants selon le niveau d'étude du père indique que la majorité d'entre eux a au moins celui de l'enseignement secondaire, soit 48% au cycle secondaire et 47,5% au cycle supérieur. Une telle configuration constitue un privilège culturel qui peut être un atout considérable pour les enfants à condition qu'ils sachent tirer tout le profit qu'un tel avantage présumé est censé leur réserver. L'avantage est une chose et savoir en jouir est une autre.

5.1.1.13 Répartition des pères selon la situation matrimoniale

Tableau 18 : Répartition des pères selon la situation matrimoniale

Situation matrimoniale	Effectif	Pourcentage
(monogamie)	243	81%
(polygamie)	57	19%
Total	300	100%

La répartition des apprenants selon la situation matrimoniale du père montre que la monogamie est plus répandue puisqu'elle concerne 81% d'hommes en union. La polygamie n'intéresse que 19% d'hommes en union. Une telle répartition constitue un facteur de stabilité susceptible de garantir un meilleur encadrement scolaire des enfants en âge scolaire, à condition que le père polygame accomplisse convenablement ses devoirs parentaux.

5.1.1.14 Répartition des mères selon la profession

Tableau 19: Répartition des mères selon la profession

Profession de mères	Effectif	Pourcentage
1	124	41,30%
2	44	14,40%
3	42	13,47%
4	100	31,30%
Total	300	100%

La répartition des apprenants selon la profession de la mère révèle que 41,30% d'entre elles sont des ménagères (1); 14,40% font partie du personnel commercial et vendeur (2); 13,47% exercent des professions techniques, scientifiques, libérales et assimilées (3); et 31,30% sont des personnes spécialisées dans leur service (4). Cette répartition est le reflet de la configuration sociale de la société béninoise.

5.1.1.15 Répartition des mères selon le niveau d'étude.

Tableau 20: Répartition des mères selon le niveau d'étude.

Niveau d'étude des mères	Effectif	Pourcentage
(primaire)	24	8%
(secondaire)	234	78%
(supérieur)	42	14%
Total	300	100%

La répartition des apprenants selon le niveau d'étude de la mère met en évidence le fait que la majorité d'entre elles (78 %) reste au niveau du cycle secondaire, 14% au niveau du cycle supérieur et seulement 8% au niveau du cycle primaire. Nous remarquons que les 14% des mères qui appartiennent au cycle supérieur sont des personnes des professions techniques, scientifiques, libérales et assimilées. Cette coïncidence entre le niveau d'étude des mères et leur catégorie socioprofessionnelle pourrait contribuer au succès scolaire de leurs enfants.

5.1.1.16 Répartition des apprenants selon l'établissement

Tableau 21: Répartition des apprenants selon l'établissement

Etablissements	Effectif	Pourcentage
(LMB)	100	33,33%
(CEG de Gbégamey)	100	33,33%
(CEG de Zogbodoméy)	100	33,33%
Total	300	100%

La répartition des apprenants selon l'établissement d'appartenance indique 100 apprenants par établissement. Cette répartition obéit au besoin d'enquête parce qu'il est nécessaire de disposer d'un même effectif par établissement.

5.1.1.17 Répartition des apprenants selon le type de classe

Tableau 22: Répartition des apprenants selon le type de classe

Types de classe	Effectif	Pourcentage
(classes expérimentales)	150	50%
(classes témoins)	150	50%
Total	300	100%

La répartition des apprenants selon le type de classe montre une répartition équitable entre les classes expérimentales et les classes témoins.

En effet, il existe une classe expérimentale et une classe témoin par établissement d'expérimentation. Nous avons en fin de compte trois classes expérimentales et trois classes témoins ayant chacune le même effectif.

5.1.1.18 Répartition des apprenants selon la classe

Tableau 23: Répartition des apprenants selon la classe

Classes par établissement	Effectif	Pourcentage
1- classe expérimentale, établissement1	50	16,66%
2- classe témoin, établissement 1	50	16,66%
3- classe expérimentale, établissement 2	50	16,66%
4- classe témoin, établissement 2	50	16,66%
5- classe expérimentale, établissement 3	50	16,66%
6- classe témoin, établissement 3	50	16,66%
Total	300	100%

5.1.2 Le traitement des données

C'est sur le traitement des données que repose la vérification de l'hypothèse générale. Nous rappelons que notre hypothèse générale génère trois hypothèses secondaires, en fonction desquelles nous avons élaboré le questionnaire. Les données que nous avons recueillies sont de deux ordres : les données qualitatives et les données quantitatives.

Les premières font référence aux conditions de vie des apprenants sur lesquels nous avons enquêté et leur pratique de la lecture. Elles concernent nos deux premières hypothèses secondaires. Les secondes désignent les innovations que nous avons introduites dans les pratiques pédagogiques actuelles dans les classes expérimentales.

Elles sont en relation avec notre troisième hypothèse secondaire. Ainsi, nous distinguons deux types de traitement des données : le traitement des données qualitatives et celui des données quantitatives.

5.1.2.1 Le traitement des données qualitatives

Le traitement des données qualitatives implique deux étapes principales : la classification de l'information et l'analyse proprement dite des données. En ce qui nous concerne, la classification consiste à ranger les faits recueillis à l'intérieur des deux catégories que nous avons prédéterminées en fonction de notre cadre opératoire et de l'instrument d'analyse que nous avons choisi. En effet, nous avons déterminé d'avance deux catégories d'informations : les informations relatives aux conditions de vie des apprenants d'une part, et celles relatives à leur pratique de la lecture d'autre part.

5.1.2.1.1 Le traitement des données relatives aux conditions de vie des apprenants

Des informations que nous avons recueillies sur les conditions de vie des apprenants sur lesquels nous avons enquêté, nous avons sélectionné les éléments qui favorisent la didactique de la lecture. Ils sont au nombre de douze (12) : l'état d'adolescence des apprenants, le niveau très bas de la scolarisation des filles, le niveau d'étude des mères, leur origine socioprofessionnelle, le niveau d'étude des pères, leur origine socioprofessionnelle, leur statut matrimonial, la répartition par arrondissement des apprenants, le moyen d'information choisi, la disponibilité d'un cadre d'études, la disponibilité d'une table d'études, le moyen d'éclairage utilisé. Ces éléments jouent un rôle important dans la didactique de la lecture.

En ce qui concerne le caractère adolescent des apprenants, ils sont âgés de 12 à 19 ans. Or, les adolescents sont les individus dont l'âge varie entre 10 et 20 ans. Donc, nos sujets expérimentaux sont des adolescents et des adolescentes. Au cours de la période d'adolescence :

- l'individu progresse du stade de l'apparition initiale des caractères sexuels secondaires à celui de la maturité sexuelle ;
- les processus psychologiques et les modes d'identification de l'individu évoluent de ceux qui sont propres à un enfant à ceux qui caractérisent un adulte ;
- l'individu passe de l'état de dépendance sociale et économique totale à celui d'indépendance relative.

A la suite de cette description de l'adolescence, nous nous demandons si un individu agité par toutes ces pulsions sexuelles, psychologiques, identitaires et économiques peut véritablement se concentrer sur l'apprentissage de la lecture. La lecture étant un acte éminemment individuel qui exige un minimum d'isolement et une attention soutenue. Les adolescents sont partagés entre le désir d'établir leur propre personnalité et le puissant besoin d'appartenance à leur classe sociale. Il en résulte qu'ils peuvent être influencés par leurs pairs, peut-être d'une façon qui va à l'encontre des aspirations de leur famille qui aimerait les voir savoir lire.

Les adolescents sont également écartelés entre le désir d'assouvir pleinement leur besoin sexuel et celui de disposer des moyens financiers pour se pavaner au milieu de leurs camarades. Ainsi, l'apprentissage et la pratique de la lecture deviennent des préoccupations de second plan. Un adolescent préfère s'offrir un produit à la mode plutôt qu'un livre de lecture. Nous constatons que ce sont les dispositions mentales qui commandent les attitudes de certains adolescents. L'une des conséquences immédiates de ce comportement est leur choix de la télévision comme moyen d'information au détriment de la lecture.

Concernant la sous-scolarisation des filles, cet élément semble cacher un autre phénomène : la déperdition scolaire des filles. En effet, dans les classes de sixième des collèges d'enseignement général où nous avons réalisé l'enquête, le nombre de filles est sensiblement équivalent à celui des garçons. Mais, au fur et à mesure que les cohortes progressent d'un niveau à un autre, la régression du nombre de filles s'accroît.

L'abandon scolaire des filles semble être dû principalement aux grossesses précoces. Les adolescentes enceintes abandonnent les classes sans avoir aucune chance de pouvoir y retourner par la suite. Le retour d'une adolescente mère dans sa classe d'origine peut s'avérer impossible, car elle peut être considérée comme un mauvais exemple pour les autres élèves. Une grossesse précoce est souvent perçue comme une source de déshonneur pour l'adolescente et sa famille tout entière. Les fortes pressions sociales qui s'exercent sur l'adolescente enceinte la contraignent à abandonner les études.

Dans certains cas, les conséquences sont plus graves. L'adolescente est contrainte soit à se marier, soit à commettre un avortement illicite. Ainsi, les effets

d'une grossesse précoce peuvent être dévastateurs aux points de vue éducatif, social, et économique pour une adolescente de la classe de troisième dont la réussite au Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) aurait pu ouvrir les perspectives nouvelles pour la vie.

Par rapport au niveau d'étude des mères des apprenants, nous avons constaté lors de l'enquête que 78% des mères des apprenants sont du niveau d'étude secondaire. Les adolescents d'aujourd'hui étant les adultes de demain, le faible niveau d'étude des mères peut être l'une des conséquences de la déperdition scolaire que nous venons d'exposer. Par ailleurs, les conflits entre les parents et les adolescentes à propos de la sexualité par exemple peuvent être aussi à l'origine des abandons scolaires.

Une adolescente qui abandonne les études finit par devenir mère. Les adolescentes mères, qu'elles soient mariées ou célibataires, s'exposent à de nombreuses difficultés financières. Les filles mises au monde par les adolescentes ont de forts risques de devenir elles aussi mères adolescentes. Le cycle de pauvreté s'en trouve perpétué. Les apprenants issus de cette catégorie de mères ont besoin d'un soutien scolaire. Leurs mères ne disposent pas souvent de moyens intellectuels requis pour le leur apporter. Le niveau d'étude des mères a par ailleurs une implication sur leur catégorie socioprofessionnelle.

Au cours de l'enquête, nous avons observé que 41% des mères des apprenants sont des ménagères. Lorsque les chances d'éducation des adolescentes ont été compromises à la suite des abandons scolaires, leurs perspectives d'emploi sont réduites de sorte qu'il est vraisemblable qu'elles continueront à dépendre des autres pour leurs moyens d'existence. Cela peut contribuer à perpétuer la condition inférieure de nombreuses femmes dans la société béninoise d'une génération à une autre.

En nous référant au tableau 20, nous avons remarqué que environ 48% des pères des apprenants ont le niveau de l'enseignement secondaire et 47,50%, celui de l'enseignement supérieur. Donc environ 96% des pères des apprenants ont au moins le niveau d'étude secondaire. Une telle configuration aurait pu constituer un privilège culturel important pour l'apprentissage de la lecture par les enfants. Mais ces parents eux-mêmes ne lisent pas ou lisent peu. Si les enfants les voyaient se servir de la

lecture pour résoudre leurs problèmes quotidiens, ils prendraient conscience de l'importance de la lecture et seraient probablement motivés pour l'apprentissage et la pratique de la lecture. Nous pouvons penser qu'une société dans laquelle les citoyens ne lisent pas ou lisent peu, reproduit des enfants peu lecteurs car ces derniers voient rarement les livres chez eux. Nous partageons l'analyse selon laquelle le livre se voit presque condamné à la clandestinité, à tel point que, de l'avis de nombreux observateurs culturels, les Africains ne lisent pas.

Ainsi, il est peu probable que les enfants soient des lecteurs lorsque leurs parents ne le sont pas, dans une société où la lecture n'est pas un fait culturel. Cependant, un bon niveau d'étude peut prédisposer un individu à une bonne catégorie socioprofessionnelle et, partant, à une réelle ascension sociale.

Nos résultats d'enquête révèlent également que 51% des apprenants sont issus des parents des professions scientifiques, techniques, libérales et assimilées ; 11%, des personnels administratifs et travailleurs assimilés ou du personnel commercial et vendeur et 6%, d'ouvriers et manœuvres.

Une telle configuration socioprofessionnelle des parents devrait garantir aux enfants une aisance matérielle certaine. Elle peut être un facteur important dans l'apprentissage de la lecture, comme dans celui de toutes les autres disciplines scolaires. La qualité de l'alimentation, le temps de sommeil et celui d'étude sont importants pour la nature des apprentissages scolaires. La catégorie socioprofessionnelle du père apparaît généralement comme un facteur important dans la réussite scolaire des enfants. La profession du père lui permet souvent d'acquérir une relative aisance matérielle et un certain confort culturel qui ont, dans la plupart des cas, une incidence sur le travail scolaire des enfants.

Nous pensons que les apprenants ne tirent pas toujours autant de profit espéré du privilège économique et culturel que leur confère la profession de leur père ou tuteur lorsque nous considérons les résultats obtenus. Bien d'autres facteurs comme le lieu d'apprentissage, la compétence du professeur et l'environnement semblent déterminer la réussite ou l'échec scolaire des adolescents. Il est probable que cela tienne de deux facteurs. D'abord, il y a comme une véritable démission parentale des tâches d'éducation scolaire des enfants. Les pères se déchargent souvent sur les mères. Mais les occupations professionnelles de celles-ci ainsi que leurs tâches

ménagères ne leur laissent guère le temps de jouer leur rôle d'éducatrice et d'accompagnatrice du travail scolaire des enfants qui en ont le plus besoin.

Ensuite, les adolescents passent le plus clair de leur temps en compagnie des amis du même groupe d'âge, et en dehors de la famille. Nous avons indiqué qu'ils peuvent être influencés par leurs camarades. Ce qui peut aller à l'encontre des aspirations des parents. Un tel constat conduit à souhaiter que la famille s'engage à prendre en charge le suivi et l'accompagnement du travail scolaire des enfants.

Ainsi, la qualité des apprentissages d'un enfant n'est pas uniquement tributaire de la catégorie socioprofessionnelle de son père. D'autres paramètres semblent influencer positivement ou négativement le travail scolaire des adolescents. Son résultat peut dépendre de l'aisance matérielle du ménage. Celle-ci à son tour peut dépendre du statut matrimonial du chef de famille. En effet, nos résultats d'enquête montrent que 81% des apprenants sont issus des parents monogames. La monogamie désigne un régime juridique dans lequel une personne ne peut avoir légalement qu'un seul conjoint.

Mais force est de constater que dans la société béninoise, la monogamie est de façade ; car la plupart des pères de famille ont des maîtresses au dehors. Dans ces conditions, l'apparente aisance matérielle supposée pour les couples monogames peut se transformer en difficultés de toutes sortes au point où certains apprenants issus de tels ménages ne disposent ni de manuels de lecture, ni d'œuvres au programme. Il leur arrive de manquer même des moyens financiers pour s'abonner à une bibliothèque.

Or les résultats d'enquête, nous ont révélé que 83% des apprenants disposent d'un cadre d'études à domicile. Nous avons indiqué que cela s'explique par le fait que la majorité des apprenants de notre échantillon sont issus des personnes des professions scientifiques, techniques, libérales et assimilées.

Le bon niveau de vie d'un ménage peut garantir des conditions matérielles d'apprentissage des enfants. Ainsi, les parents ayant un niveau de vie intéressant, disposent des structures favorisant les apprentissages extrascolaires des enfants.

Nous avons aussi remarqué que 59% d'apprenants disposent d'une table d'études à la maison. Mais, elle n'est pas spécialement destinée à leurs études. Ce

meuble a une autre fonction. Il sert de table à manger et participe du confort matériel du ménage.

En outre, le dépouillement de l'enquête que nous avons réalisée, établit que 72,70% d'apprenants vivent dans des maisons électrifiées. Nous notons que cela est un indicateur du niveau de vie et du privilège économique de leurs parents.

Le niveau de vie d'un individu peut être tributaire pour l'essentiel de la catégorie socioprofessionnelle à laquelle il appartient. La catégorie socioprofessionnelle du chef de famille détermine habituellement le privilège économique dont jouissent ses enfants. Ainsi, ce privilège est par ailleurs un facteur important dans les apprentissages scolaires étant donné qu'il favorise l'acquisition des moyens matériels requis pour une vie décente et, partant, pour une bonne scolarité supposée des enfants.

Le dépouillement des données nous révèle aussi que beaucoup d'apprenants choisissent la télévision comme moyen d'information au détriment de la lecture et de la radio.

Ce constat pourrait s'expliquer par le faible taux de couverture des trois villes en structures spécialisées de lecture et un environnement enclin à la facilité. En effet, la télévision exerce sur l'esprit des enfants une grande séduction parce qu'elle diffuse à longueur de journées une successivité d'images aiguisant ainsi leur agilité visuelle et mentale.

La télévision devient pour les apprenants le principal moyen d'information et leur bonne mémoire les prédispose à la rétention de nouveaux éléments contribuant à la consolidation de leur culture. C'est pourquoi, cette catégorie d'apprentis lecteurs paraît plus performante en ce qui concerne la variable « œil et esprit exercés ».

Par ailleurs, la lecture étant un acte éminemment individuel et nécessitant une attention soutenue, nous nous demandons si elle peut raisonnablement s'exercer pleinement dans une société qui fonctionne assez largement sur la base de l'esprit communautaire plutôt qu'individualiste et sur le mode de l'oralité plutôt que de l'écrit.

La répartition des apprenants par arrondissement se révèle disproportionnée. Cette disproportion est due à des raisons de proximité des apprenants par rapport aux établissements que nous avons retenus pour l'enquête.

Tous les arrondissements des trois communes (Parakou, Zogbodomey et Cotonou) présentent presque le même environnement à l'exception de Cotonou qui offre un peu plus de possibilités.

Cet environnement est caractérisé par l'insuffisance des lieux de lecture (bibliothèques, librairies, kiosques à journaux, cybercafés, centres de lecture, centres de documentation et d'information) et la présence des médias comme la télévision et la radio. Un tel environnement invite plus à la facilité qu'à l'effort d'isolement et d'attention soutenue qu'implique la lecture.

Nous convenons par ailleurs que le livre ne bénéficie pas du même réseau de distribution que la chanson de variété ; à tel point que, qu'il s'agisse de sa production ou de sa réception, il demeure l'affaire d'une minorité. En Afrique et singulièrement au Bénin, les maisons d'édition et les librairies sont quasi inexistantes, le nombre de centres de lecture insignifiant et la politique du livre inefficace. En somme, les conditions de vie des apprenants sur lesquels nous avons enquêté, n'assurent pas toujours une vie intellectuelle et il y a un constat d'échec de la didactique de la lecture. Cela confirme la justesse de notre hypothèse selon laquelle une meilleure condition de vie peut favoriser la didactique de la lecture.

Après avoir montré le caractère non propice pour la lecture des conditions de vie des apprenants qui ont constitué nos sujets d'enquête, nous abordons l'analyse des données qualitatives relatives à leur pratique de la lecture.

5.1.2.1.2 Le traitement des données relatives à la pratique de la lecture

A propos de la pratique de la lecture des apprenants qui ont constitué nos sujets d'enquête, nous avons noté quatre caractéristiques individuelles qui permettent de décrire leur pratique de la lecture. Ce sont le manque de livres de lecture, le choix des bandes dessinées comme support de lecture, l'abonnement à une bibliothèque, la pratique effective de la lecture à travers le cadre institutionnel scolaire.

La pratique régulière de la lecture est importante pour l'amélioration de la qualité de la lecture individuelle et de la didactique de la lecture en général. Cette pratique est caractérisée par les facteurs suivants :

- **La non disponibilité des œuvres de lecture**

Nous avons relevé qu'aucun apprenant de notre échantillon expérimental ne dispose des œuvres au programme. Certains vont jusqu'à ignorer totalement les noms des titres des œuvres au programme. Cela est dû à plusieurs facteurs :

D'abord, nous avons relevé précédemment que le refus des adolescents d'acheter les livres est un choix délibéré tributaire sans doute de leurs dispositions personnelles et non d'une quelconque pauvreté, comme on a souvent tendance à le croire.

Ensuite, la pauvreté est un facteur important si tant est qu'elle ne permet pas aux parents d'élèves de disposer des moyens financiers pour acheter les fournitures scolaires de leurs enfants.

Enfin, la non disponibilité des manuels et des œuvres au programme est chronique dans le pays. La politique du livre étant inefficace, celle du manuel scolaire est défailante. Ce qui ne saurait favoriser l'apprentissage et la pratique de la lecture.

- **Les genres littéraires pratiqués et les difficultés d'implication des apprenants dans la pratique de la lecture**

Les apprenants portent leur choix sur les bandes dessinées presque à 50%. Ce choix semble contraster avec l'insuffisance de ce support dans les rares lieux de lecture que l'on trouve au Bénin. La lecture de la bande dessinée paraissant facile, fascine de nombreux apprenants. Les autres genres comme le roman, la nouvelle, etc. partagent les 50% restants.

La répartition des apprenants de notre échantillon selon les facteurs scolaires, est équitable pour des besoins d'expérimentation. C'est au cours de l'enseignement/apprentissage de la lecture que les apprenants la pratiquent effectivement. Cette pratique est limitée par les facteurs tels que l'insuffisance de la fréquence des cours de lecture (deux heures par semaine), la méthodologie qui

consacre la lecture de deux ou trois bons élèves et le fait que, pendant que les trois élèves supposés bons lecteurs se produisent, les autres sont réduits au rôle de spectateurs passifs. Dès lors, la leçon de lecture ne produit pas les résultats escomptés car le support manque cruellement.

Certains professeurs, comme nous l'avons noté précédemment, recopient le texte au tableau. Cette pratique contribue à réduire le nombre de textes que les apprenants peuvent lire au cours d'une année scolaire. Dans certains cas, la formation des professeurs ne leur permettant pas de procéder autrement, ils se résolvent à ne pas faire le cours de lecture dans leur classe par manque de livres, même si ce handicap de nos jours peut être contourné.

En somme, nos deux premières hypothèses secondaires se vérifient. L'insuffisance des œuvres de lecture ne favorise pas actuellement la bonne qualité de son enseignement. Les résultats des élèves en lecture sont décriés au point où l'échec en lecture est perçu comme celui de toute la scolarité.

5.2 La présentation des résultats des tests d'évaluation et le traitement des données quantitatives.

Ce volet a pour but de présenter les résultats obtenus à la suite du traitement des données. Ils sont exposés sous la forme de tableaux, établissement par établissement d'une part, et illustrés par des graphiques, variable par variable d'autre part.

Des tests d'évaluation initiale d'une part, et d'évaluation terminale d'autre part ont été également proposés aux sujets expérimentaux. L'évaluation de leur production nous a permis de recueillir des informations relatives à leurs performances, variable par variable.

Avant de présenter les résultats, il importe d'exposer le mode de traitement des données que nous avons adopté. Les informations recueillies à partir des tests auprès de l'échantillon décrit au chapitre précédent sont traitées conformément à la méthodologie suivante.

En vue du traitement des données quantitatives, nous recourons à la statistique descriptive. Elle décrit les populations ou les échantillons sans se préoccuper de

déterminer les limites de validité des mesures effectuées. Le problème posé étant la vérification de la pertinence des pratiques pédagogiques actuelles en lecture, nous devons comparer les moyennes des tests passés par les deux groupes de cinquante (50) apprenants chacun dans les trois (3) établissements :

- un groupe expérimental (GE) auquel la lecture est enseignée selon les pratiques pédagogiques innovées.

- un groupe témoin (GT) auquel la lecture est enseignée selon les pratiques pédagogiques actuelles.

Avant de présenter et d'analyser les données, nous précisons que :

- la saisie des données a été faite au moyen du logiciel Excel pour Windows 2000.

- les données ont été analysées avec le logiciel STATISTICA 4.5 après un travail minutieux de contrôle et de vérification de la cohérence interne des informations collectées.

Nous avons opté, comme nous venons de le noter dans le choix du test statistique, pour l'analyse de variance. L'analyse de variance à un seul critère, en sigle ANOVA, est une extension du test de comparaison des moyennes lorsqu'il y a plus de deux échantillons. Elle correspond à un test d'homogénéité des moyennes dans des sous populations, mais aussi à un test d'association entre le critère de partition et la variance étudiée.

Une fois les modalités de traitement des données indiquées, nous abordons la présentation des résultats qui en découlent.

5.2.1 Tableaux synoptiques des résultats

Les résultats de chacun des trois établissements se présentent comme suit :

5.2.1.1 Le LMB

Tableau 24 : Tableau des résultats du LMB

Variables	Résultats		Coefficient de variation	
	G.E	G.T	GE	GT
	(n = 50)	(n = 50)	(n = 50)	(n = 50)
Œil et esprit exercés 1	4,03	4,39	0,3846	0,3530
Œil et esprit exercés 2	4,11	4,32	0,3698	0,4375
Capacité à anticiper 1	2,45	2,31	0,8408	0,8225
Capacité à anticiper 2	3,76	2,90	0,7978	0,6586
Entraînement total 1	4,86	4,68	0,2160	0,0105
Entraînement total 2	4,96	4,04	0,0766	0,6905

Légende : G.E = Groupe expérimental G.T = Groupe témoin

Indice 1 = variable à l'évaluation initiale **Indice 2** = variable à l'évaluation finale

Ce tableau montre que les résultats de la variable « œil et esprit exercés » sont passés de 4,03 à 4,11 dans le groupe expérimental, et de 4,39 à 4,32 dans le groupe témoin. Le coefficient de variation a régressé de 0,3846 à 0,3698 dans le groupe expérimental et s'est plutôt accru de 0,3530 à 0,4375 dans le groupe témoin.

Ensuite, les résultats de la variable « capacité à anticiper, à reconstituer » ont progressé de 2,45 à 3,76 dans le groupe expérimental, et de 2,31 à 2,70 dans le groupe témoin. Le coefficient de variation a régressé de 0,8408 à 0,7978 dans le groupe expérimental, et de 0,8225 à 0,6586 dans le groupe témoin. Enfin, les résultats de la variable « entraînement total » sont passés de 4,86 à 4,96 dans le groupe expérimental, et de 4,68 à 4,04 dans le groupe témoin. Le coefficient de variation a régressé de 0,2160 à 0,0766 dans le groupe expérimental, et s'est accru de 0,0105 à 0,6905 dans le groupe témoin.

6.2.1.2 Le CEG de Gbégamey

Tableau 25 : Tableau des résultats du CEG de Gbégamey

Variables	Résultats		Coefficient de variation	
	G.E	G.T	G.E	G.T
	(n = 50)	(n = 50)	(n = 50)	(n = 50)
Œil et esprit exercés 1	4,19	4,39	0,3245	0,2528
Œil et esprit exercés 2	4,59	4,12	0,5141	0,4902
Capacité à anticiper 1	2,43	2,15	1,0082	0,7860
Capacité à anticiper 2	3,12	2,52	0,8301	0,9444
Entraînement total 1	4,68	4,82	0,4572	0,2925
Entraînement total 2	4,92	4,74	0,1483	0,3755

De l'évaluation initiale à l'évaluation finale, les résultats ont globalement connu une nette amélioration. En effet, les résultats de la variable « œil et esprit exercés » sont passés de 4,19 à 4,59 dans le groupe expérimental, et de 4,39 à 4,12 dans le groupe témoin. Le coefficient de variation s'est accru de 0,3245 à 0,5141 dans le groupe expérimental, et de 0,2528 à 0,4902 dans le groupe témoin. Les résultats de la variable « capacité à anticiper, à reconstituer » sont passés de 2,43 à 3,12 dans le groupe expérimental, et de 2,15 à 2,52 dans le groupe témoin. Quant au coefficient de variation, il a régressé de 1,0082 à 0,8301 dans le groupe expérimental, et s'est accru de 0,7860 à 0,9444 dans le groupe témoin. L'amélioration des résultats de la troisième variable « entraînement total » est particulièrement significative dans le groupe expérimental. Les résultats sont passés de 4,68 à 4,92. Ils ont baissé de 4,82 à 4,74 dans le groupe témoin. Le coefficient de variation a régressé de 0,4572 à 0,1483 dans le groupe expérimental, et a plutôt progressé de 0,2925 à 0,3755 dans le groupe témoin. Ainsi, les résultats du CEG de Gbégamey se sont révélés améliorés du test d'évaluation initiale à celui d'évaluation terminale.

5.2.1.3 Le CEG de Zogbodomey

Tableau 26 : Tableau des résultats du CEG de Zogbodomey

Variables	Résultats		Coefficient de variation	
	G.E (n = 50)	G.T (n = 50)	GE (n = 50)	GT (n = 50)
Œil et esprit exercés 1	4,15	3,93	0,5180	0,3893
Œil et esprit exercés 2	4,66	3,86	0,4549	0,5051
Capacité à anticiper 1	2,12	2,14	0,9056	0,7196
Capacité à anticiper 2	3,02	2,42	0,7019	0,9586
Entraînement total 1	4,64	4,52	0,4719	0,6592
Entraînement total 2	4,76	4,46	0,3613	0,6658

De l'évaluation initiale à l'évaluation finale,, nous constatons que les résultats de la variable « oeil et esprit exercés » sont passés de 4,15 à 4,66 dans le groupe expérimental, et de 3,93 à 3,86 dans le groupe témoin. Le coefficient de variation a régressé de 0,5180 à 0,4549 dans le groupe expérimental, et s'est accru de 0,3893 à 0,5051 dans le groupe témoin. En outre, les résultats de la variable « capacité à anticiper, à reconstituer » sont passés de 2,12 à 3,02 dans le groupe expérimental, et de 2,14 à 2,42 dans le groupe témoin. Le coefficient de variation a régressé de 0,9056 à 0,7019 dans le groupe expérimental, et s'est accru de 0,7196 à 0,9586 dans le groupe témoin. Enfin, les résultats de la variable « entraînement total » ont progressé de 4,64 à 4,76 dans le groupe expérimental. Dans le groupe témoin, ils ont baissé de 4,52 à 4,16 Le coefficient de variation a régressé de 0,4719 à 0,3613 dans le groupe expérimental, et s'est légèrement accru de 0,6592 à 0,6658 dans le groupe témoin.

Ainsi, nous remarquons que les résultats des groupes expérimentaux de tous les établissements se sont globalement améliorés. A l'exception de la variable « capacité à anticiper, à reconstituer », les résultats de tous les groupes témoins ont régressé. Tous les coefficients de variation des groupes expérimentaux ont régressé, sauf celui de la variable « oeil et esprit exercés » au CEG de Gbégamey. En dehors de la variable « capacité à anticiper, à reconstituer » au LMB, les coefficients de variation des groupes témoins se sont accrus dans tous les établissements à propos de toutes les variables.

Bien que la vitesse de lecture ne constitue pas une compétence de lecteur en soi, elle est néanmoins importante. Les résultats en vitesse de lecture à eux seuls sont révélateurs de la façon dont un individu appréhende l'écrit : déchiffrement avec oralisation ou lecture à proprement parler. Selon Foucambert (1980)⁴⁰, les lecteurs peuvent être répartis en plusieurs catégories en fonction de leur vitesse : les liseurs, les déchiffreurs et les véritables lecteurs.

⁴⁰ Jean Foucambert., (1980), *La manière d'être lecteur*, Paris, Ed. Sermap, OCDL

5.2.2 Résultats des vitesses de lecture

A ce titre, les résultats de la vitesse de lecture nous intéressent et se présentent ainsi qu'il suit sous la forme d'un tableau. Nous signalons que dans notre étude, nous préférons évaluer la vitesse de lecture en signes et non en mots ou en syllabes parce que leurs longueurs sont variables. Le signe désigne la lettre, le signe de ponctuation ou l'espace entre deux mots. Sa longueur étant invariable, le signe nous paraît plus approprié pour l'estimation de la vitesse de lecture.

C'est la formule proposée par Bedouet et Cuisiniez (1997) que nous avons choisie d'appliquer :

$$V = \frac{\text{Nombre de signes} \times 60}{\text{Temps (en secondes)}} = \text{Nombre de signes par minute}$$

Nous rappelons ici que c'est le texte « La scolarisation des enfants » (GBOVI, 2009), des évaluations initiales et finales que nous avons proposé aux apprenants.

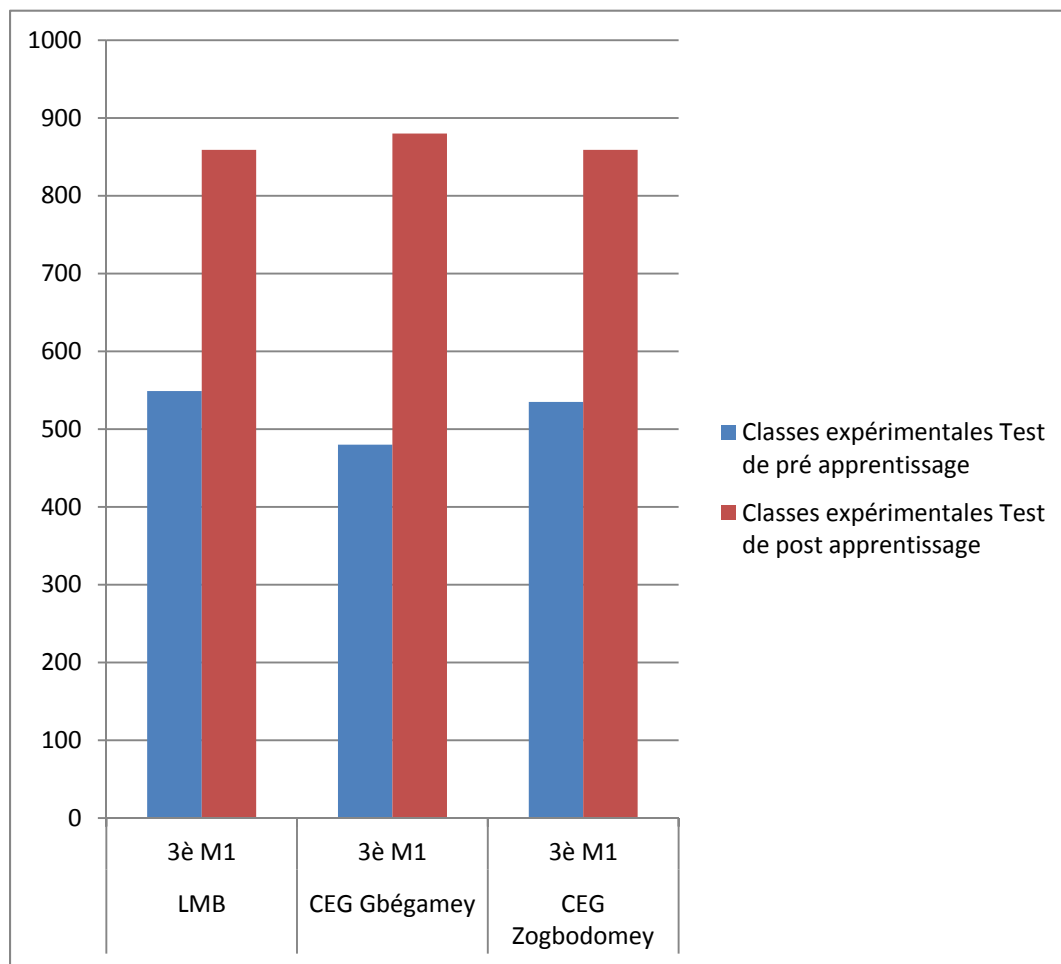
Ainsi, les résultats de la vitesse de lecture sont répertoriés dans le tableau ci-après :

Tableau 27 : Résultats des vitesses de lecture

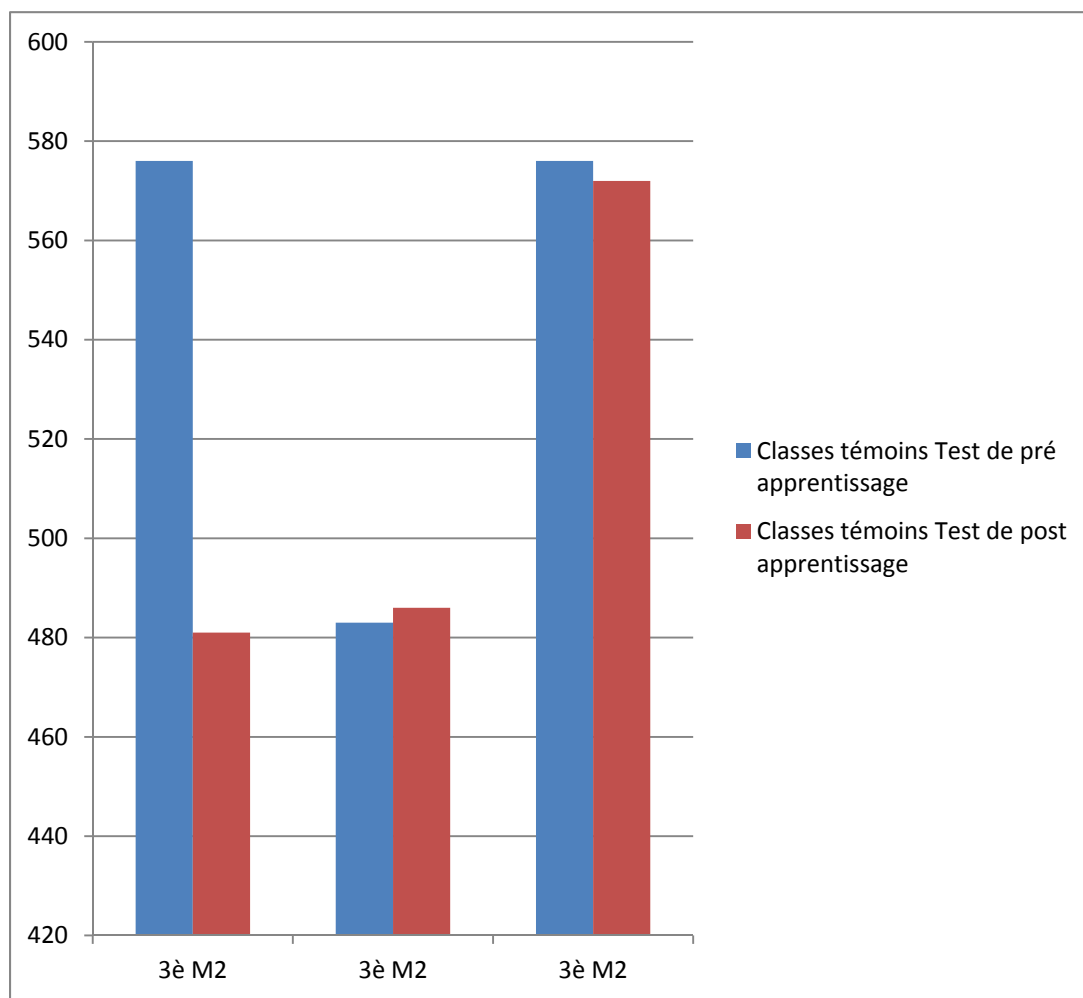
Etablissements	Classes expérimentales			Classes témoins		
	Classe	Evaluation initiale	Evaluation finale	Classe	Evaluation initiale	Evaluation finale
LMB	3è M1	549	859	3è M2	576	481
CEG Gbégamey	3è M1	480	880	3è M2	483	486
CEG Zogbodomey	3è M1	535	859	3è M2	576	572
Moyenne		521	844		545	513

Les résultats précédemment présentés peuvent être visualisés dans les graphiques suivants, variables par variable et test par test.

5.2.3 Graphiques



Graphique 1 : Résultats des apprenants des classes expérimentales au test initial et au test final



Graphique 2 : Résultats des apprenants des classes témoins au test initial et au test final

Ainsi, nous constatons une nette amélioration des performances des apprenants, de l'évaluation initiale à l'évaluation finale. Ces résultats confirment globalement la justesse de notre troisième hypothèse secondaire de recherche, à savoir l'introduction des innovations dans les pratiques pédagogiques contribue à l'amélioration de la qualité de la lecture chez les jeunes

CHAPITRE 6 :

PRESENTATION DES RESULTATS DE L'OBSERVATION

Les résultats de l'observation sont très intéressants. Nous en offrons ici une synthèse. Il s'agit juste de présenter la synthèse des différentes séances d'observation que nous avons réalisées en situation de classe.

6.1 Résultats des observations

6.1.1 Observation de l'enseignant A au CEG de Gbégamey

Tableau 28 : Résultats de l'observation de l'enseignant A du CEG de Gbégamey

Façons d'être	Démocratique	Stimulateur	Engagé	Confiant
Réactivité	Engage le dialogue (FFs) X	Répond aux questions posées (FFp + FC) -X	Ecoute et répond bien (FFs) X	Pose des questions pertinentes (FFs) X
Assurance	Pondéré (FO + FFp) X	A l'aise (FO) X	Réceptif (FFs) -X	Très assuré (FO) -X
Motivation manifestée	Poursuit un objectif défini (FFp + FC) X	Tenace (FFp) -X	Désireux de progresser (FC + FFp) X	Ambitieux (FC) -X

Selon les résultats de l'observation, l'enseignant A observé pendant les cours ne stimule pas suffisamment ses élèves à travers les réponses qu'il fournit aux questions qui lui sont posées. Il est plus directif, c'est-à-dire moins réceptif pendant le cours. On constate dans son allure (fonction d'organisation) très peu d'assurance. Il y a une absence évidente de démarches de concrétisation : pas d'ambition visible ou d'effort pour rendre concrètes les idées qu'il expose (FC = -X).

6.1.2 Observation de l'enseignant B au LMB

Tableau 29 : Résultats de l'observation de l'enseignant B du LMB

Façons d'être	Démocratique	Stimulateur	Engagé	Confiant
Réactivité	Engage le dialogue (FFs) X	Répond aux questions posées (FFp + FC) -X	Écoute et répond bien (FFs) X	Pose des questions pertinentes (FFs) -X
Assurance	Pondéré (FO + FFp) X	A l'aise (FO) X	Réceptif (FFs) X	Très assuré (FO) -X
Motivation manifestée	Poursuit un objectif défini (FFp + FC) X	Tenace (FFp) -X	Désireux de progresser (FC + FFp) X	Ambitieux (FC) -X

Chez l'enseignant B, on note également un manque de stimulation à l'endroit des élèves, une absence d'efforts de concrétisation et de ténacité. En outre, il est moins confiant à travers les questions qu'il pose à ses élèves ; d'où une absence notoire de feed-back : FFs = -X et FC = -X. En revanche, les segments comportementaux révèlent chez lui qu'il est suffisamment réceptif vis-à-vis de ses apprenants (FFs = X).

6.1.3 Observation de l'enseignant C au CEG de Zogbodomey

Tableau 30 : Résultats de l'observation de l'enseignant C du CEG de Zogbodomey

Façons d'être	Démocratique	Stimulateur	Engagé	Confiant
Réactivité	Disponible (FFs) -X	Soucieux de trouver des solutions aux problèmes posés (FFp + FC) X	Réagit positivement (FFs) -X	Cherche des solutions pertinentes (FC) -X
Assurance	Calme et pondéré (FO) X	A l'aise (FO) X	Proactif (FFp + FC) -X	Très assuré (FO) -X
Motivation manifestée	S'aligne derrière l'objectif assigné (FC + FFp) X	Tenace (FFp) -X	Désireux de progresser (FC + FFp) X	Ambitieux (FC) -X

Chez l'enseignant C, les observations montrent qu'il n'est pas disponible, il est peu enthousiaste au travail (FFs = -X), même s'il demeure passablement soucieux de trouver des solutions aux problèmes posés (FFp + FC = X). Il n'est pas suffisamment confiant en ce qu'il fait (FC = -X) et réagit négativement face aux tâches (FFs = -X). Par ailleurs, il manque de proactivité (FFp + FC = -X), de ténacité (FFp = -X). Il est désireux de progresser (FC + FP = X).

6.1.4 Observation des élèves du CEG de Gbégamey

Tableau 31 : Résultats de l'observation des élèves du CEG de Gbégamey

Façons d'être	Enthousiaste	Communicatif	Engagé	Confiant
Réactivité	Disponible (FFs) X	Soucieux de trouver des solutions aux problèmes (FFp + FC) X	Réagit positivement(FFs) X	Cherche des solutions pertinentes (FFs) X
Assurance	Calme et pondéré (FO) X	A l'aise (FO) X	Proactif (FFp + FC) X	Très assuré (FO) -X
Motivation manifestée	S'aligne derrière l'objectif assigné (FC + FFp) X	Tenace (FFp) -X	Désireux de progresser (FC + FFp) X	Ambitieux (FC) X

Les observations des élèves du CEG de Gbégamey durant les cinq activités de l'enseignement, montrent beaucoup de comportements positifs. En effet, ils sont suffisamment enthousiastes (FFs = X), assez communicatifs (FFp + FC = X), assez engagés (FFs = X) et confiants (FC = X). Ils ont peu d'assurance dans leur façon d'organiser et d'exécuter les tâches (FO = -X). Toutefois, ils demeurent suffisamment proactifs (FFp + FC = X), tenaces (FFp = X) et fournissent des efforts pour progresser (FC + FFp = X), atteindre l'objectif assigné (FC + FFp = X) et concrétiser l'atteinte de cet objectif (FC = X).

6.1.5 Observation des élèves du LMB

Tableau 32 : Résultats de l'observation des élèves du LMB

Façons d'être	Enthousiaste	Communicatif	Engagé	Confiant
Réactivité	Disponible (FFs) X	Soucieux de trouver des solutions aux problèmes (FFp + FC) X	Réagit positivement (FFs)X	Cherche des solutions pertinentes (FFs) X
Assurance	Pondéré (FO + FFp) -X	A l'aise (FO) -X	Réceptif (FFs) X	Très assuré (FO) -X
Motivation manifestée	S'aligne derrière l'objectif assigné (FC + FFp) X	Tenace (FFp) -X	Désireux de progresser (FC + FFp) X	Ambitieux (FC) X+

Quant aux lycéens du LMB, ils sont plus participatifs (FFp + FC = X) pendant les activités et fournissent de gros efforts pour concrétiser à travers leurs réponses les idées exposées par l'enseignant B (FC = X+). De même, l'absence d'utilisation de manuel n'a pas d'effet évident sur leurs manières de réaliser, à travers leur participation, l'objectif défini pour le cours (FFp + FC = X). En revanche, ils manquent autant d'assurance et manifestent moins de stratégies d'organisation.

6.1.6 Observation des élèves du CEG de Zogbodomey

Tableau 33 : Résultats de l'observation des élèves du CEG de Zogbodomey

Façons d'être	Enthousiaste	Communicatif	Engagé	Confiant
Réactivité	Disponible (FFs) -X	Soucieux de trouver des solutions aux problèmes (FFp + FC) -X	Réagit positivement (FFs) -X	Cherche des solutions pertinentes (FFs) -X
Assurance	Pondéré (FO + FFp) X	A l'aise (FO) -X	Réceptif (FFs) X	Très assuré (FO) -X
Motivation manifestée	S'aligne derrière l'objectif assigné (FC + FFp) -X	Tenace (FFp) -X	Désireux de progresser (FC + FFp) X	Ambitieux (FC) X

En ce qui concerne les élèves du CEG de Zogbodomey, ils répondent difficilement aux consignes des activités et ne manifestent pas une écoute attentive. On ne remarque pas de feed-back des notions enseignées à travers les questions qu'ils posent à l'enseignant C. Les habiletés qu'ils manifestent à travers leurs participations aux cours montrent un manque d'assurance, un certain malaise et une absence d'effort. On remarque, en outre, qu'ils ont une très faible perception de l'objectif des enseignements dispensés, un feed-back procédural également faible, ce qui entraîne une absence d'effort de concrétisation : FFp + FC = -X.

TROISIEME PARTIE :

**ANALYSE DES RESULTATS, FONDEMENTS THEORIQUES DU
NOUVEAU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE ET PERSPECTIVES**

CHAPITRE 7 :

ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous analyserons les résultats des observations, ceux des enquêtes et ceux des tests d'évaluation initiale et finale.

7.1 Analyse des résultats des observations

L'Approche par les compétences étant l'approche en vigueur au Bénin, nous comprenons que tous les trois enseignants la pratiquent. Nous constatons aussi que l'enseignement magistral est en train de disparaître peu à peu, même si on observe encore quelques résistances de la part des enseignants, ce qui explique les résurgences du « magister dixit » chez certains d'entre eux. Presque tous les enseignants manquent de confiance dans les actes d'animation et la qualité de l'écoute est juste suffisante. Aucun d'eux ne stimule véritablement ses apprenants; ce qui ordinairement constitue chez un enseignant le ressort de la performance pédagogique, c'est une certaine ambition de réussir qui fait ressortir un effort de concrétisation des idées qu'il expose, mais surtout une ténacité qui se traduit par un attachement aux objectifs didactiques qu'il s'est fixés.

Au niveau des apprenants, les observations ont révélé qu'aucun d'eux ne manifeste un feed-back. Ils ne montrent pas qu'ils ont maîtrisé les connaissances enseignées par les enseignants, ni à travers les échanges entre eux, encore moins à travers les échanges entre eux et l'enseignant: les observations montrent une absence de dialogue et un manque de pertinence au niveau des questions que les apprenants posent ou des réponses qu'ils donnent aux questions de l'enseignant. La manière dont ils structurent leurs échanges (fonction d'organisation) montre qu'ils ne sont pas à l'aise et qu'ils manquent totalement d'assurance et de ténacité. Toutefois, ils sont tous réceptifs.

D'une manière générale, nous constatons une nette amélioration des performances des apprenants, du test de l'évaluation initiale à celui de l'évaluation finale. Ces résultats confirment globalement la justesse de notre troisième hypothèse secondaire de recherche, à savoir l'introduction des innovations dans les pratiques pédagogiques contribue à l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la lecture des œuvres de jeunesse au Bénin.

7.2 Analyse des résultats des enquêtes

Les résultats des apprenants se sont révélés globalement améliorés à l'évaluation finale. Cela confirme notre troisième hypothèse secondaire de recherche qui affirme que l'introduction des innovations dans les pratiques pédagogiques actuelles contribue à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture. La preuve nous a été donnée par la croissance des moyennes des tests d'une part, et par la régression des coefficients de variation d'autre part.

Nous rappelons ici que le problème posé étant la vérification de la pertinence des pratiques pédagogiques actuelles en lecture, nous devons comparer les moyennes des tests passés par les deux groupes de cinquante (50) apprenants chacun dans les trois (3) établissements :

- un groupe expérimental auquel la lecture est enseignée selon les pratiques pédagogiques innovées ;
- un groupe témoin auquel la lecture est enseignée selon les pratiques pédagogiques actuelles.

Pour la comparaison de trois à plusieurs moyennes, il convient de recourir au test F de Fisher Snédecor qui est ordinairement utilisé pour effectuer des tests de comparaison de variances.

Une statistique F est calculée dans un échantillon en faisant le rapport de deux estimations différentes et elle est ensuite comparée à la valeur de la table.

Si $F_c < F_r = 1,96$; la différence est non significative (NS) ;

Si $F_c = F_r = 1,96$; la différence est significative(S*) ;

Si $F_c = F_r = 2,56$; la différence est très significative (S**). (Voir la Table de Fischer en annexe 10)

Nous rappelons aussi que la saisie des données a été faite au moyen du logiciel Excel pour Windows 2000 et que les données ont été analysées avec le logiciel

STATISTICA 4.5 après un travail minutieux de contrôle et de vérification de la cohérence interne des informations collectées. Le tableau d'analyse de variance se construit ainsi qu'il suit :

Tableau 34 : Tableau d'analyse de variance

Source de variation	Somme des carrés	Degré de liberté	Carrés moyens	F	Seuil de signification
Inter-groupes	SCE	(k -1)	CME		
Intra-groupe	SCI	(n - k)	CMI		
Total	SCT	(n - 1)	CMT		

Le F calculé (rapport des deux carrés moyens ou des deux estimations de la variance) est comparé au F de la table pour $n_1=(k-1)$ et $n_2=(n-k)$ à un seuil donné de signification. Si $F_c > F_t(\alpha, n_1 \text{ et } n_2)$ entraîne le rejet de l'hypothèse nulle et l'acceptation de l'hypothèse alternative.

1- L'équation de décomposition s'applique aussi aux DL, $n - 1 = (k-1) + (n-k)$.

2- Il peut être éventuellement nécessaire de contrôler d'abord l'hypothèse d'égalité des variances (homoscédasticité de la variance) par un test spécifique (par exemple le test de Bartlett).

3- L'analyse de la variance peut être généralisée à plusieurs critères de partition : il est alors nécessaire de tester l'effet de chaque critère et de leur interaction.

Parfois, il peut être nécessaire de recourir aux autres tests pour contrôler l'égalité de variance.

Le test d'homogénéité des variances de Bartlett

Le test de Bartlett permet de contrôler l'égalité de variance qui s'établit ainsi qu'il suit.

Le khiy de Bartlett = 1,943

Le degré de liberté = 3

Le seuil de signification : 0,584342

Les variances sont homogènes ... 95% de confiance.

Les résultats de l'analyse de la variance peuvent être utilisés si les échantillons sont normalement distribués.

L'analyse de variance non paramétrique de Kruskal- Wallis

Le H de Kruskal- Wallis (équivalent au khiy) = 21,846

Le degré de liberté = 3

Le seuil de signification = 0,000070

En nous fondant sur les travaux de Loriaux *et al.* (1988), nous avons déterminé les facteurs qui interviennent dans l'amélioration des résultats et pour dégager l'impact de chacun d'eux. Cela nous amène à distinguer des facteurs non significatifs, des facteurs secondairement significatifs et des facteurs principalement significatifs.

7.2.1 Facteurs dont l'effet est non significatif

Malgré l'amélioration des résultats des apprenants à l'évaluation finale, nous constatons que certains facteurs se sont avérés sans effet sur les résultats. En effet, lorsque le F d'une variable est non significatif, cela suppose que la variable considérée n'a pas un grand effet sur les résultats obtenus, mais elle ne les défavorise pas non plus.

Quatre variables indépendantes dont les effets paraissent non significatifs dans les résultats sont identifiées. Il s'agit des facteurs arrondissement de résidence, établissement, âge et profession du père, respectivement sur les résultats des variables « œil et esprit exercés » pour les deux premières, « capacité à anticiper, à reconstituer » pour la troisième et « entraînement total » pour la troisième et la dernière, conformément à l'analyse de variances.

Les résultats se trouvent sous la forme de tableaux à l'**annexe 8**.

Le facteur arrondissement de résidence n'a pas un grand effet sur le résultat de la variable « œil et esprit exercés » du test final, $F(4 ; 295) = 0,57$; $P = 0,67$ contre $F(4 ; 295) = 1,85$; $p = 0,10$ du test initial.

Le facteur établissement n'a pas un grand effet sur le résultat de la variable « œil et esprit exercés » du test final $F(2 ; 297) = 1,28 ; p = 0,27$ contre $F(2 ; 297) = 2,82 ; p = 0,06$ du test initial.

Le facteur âge n'a pas un grand effet sur les résultats des variables « capacité à anticiper, à reconstituer » du test final $F(1 ; 298) = 0,32 ; p = 0,57$ contre $F(1 ; 298) = 0,64 ; p = 0,20$ du test initial et « entraînement total » $F(1 ; 298) = 0,15 ; p = 0,69$ du test final contre $F(1 ; 298) = 2,86 ; p = 0,91$, du test initial.

Le facteur profession du père n'a pas un grand effet sur les résultats des variables « œil et esprit exercés » du test final $F(4 ; 295) = 0,30 ; p = 0,87$ contre $F(4 ; 295) = 1,09 ; p = 0,35$, et « entraînement total » $F(4 ; 295) = 0,64 ; p = 0,63$ contre $F(4 ; 295) = 2,33 ; p = 0,05$, du test initial.

7.2.2. Facteurs secondairement significatifs

Selon Dagnelie (1975), lorsque le F d'une variable est significatif et que le seuil de significativité est élevé, cela signifie que la variable considérée a un effet secondaire dans l'amélioration des résultats de l'étude.

Les trois variables (l'âge, l'arrondissement de résidence, la profession du père), n'ont qu'un effet partiel dans l'amélioration des résultats indiquée à l'analyse de variance. Le facteur âge du test final n'a qu'un effet secondaire sur le résultat de la variable « œil et esprit exercés » $F(1 ; 298) = 2,03 ; p = 0,15$ contre $F(1 ; 298) = 0,2 ; p = 0,64$. Le facteur « arrondissement de résidence » du test final n'a qu'un effet secondaire sur le résultat de la variable « entraînement total » : $F(4 ; 295) = 2,63 ; p = 0,34$ contre $F(4 ; 295) = 1,28 ; p = 0,27$. Le facteur profession du père du test final n'a qu'un effet secondaire sur le résultat de la variable « capacité à anticiper, à reconstituer » $F(4 ; 295) = 3,31 ; p = 0,11$ contre $F(4 ; 295) = 2,03 ; p = 0,08$.

7.2.3. Facteurs principalement significatifs

« Lorsque le F d'une variable est très significatif et que le seuil de significativité est très sévère (tendant vers nul), cela veut dire que c'est principalement à cause de celle-ci que les résultats se sont révélés améliorés. ». (Dagnélie, 1975, p.129).

S'il y a eu une amélioration des résultats, c'est à cause des variables suivantes : l'arrondissement de résidence, l'établissement, la classe et le type de classe.

Le facteur arrondissement de résidence qui intervient pour une grande part dans l'amélioration des résultats de la variable « capacité à anticiper, à reconstituer » du test final $F(4 ; 295) = 8,22 ; p = 0,00$ contre $F(4 ; 295) = 0,93 ; p = 0,44$. Le facteur établissement qui contribue pour une grande part à l'amélioration des résultats du test final des variables « capacité à anticiper, à reconstituer » $F(2 ; 297) = 17,18 ; p = 0,00$ contre $F(2 ; 297) = 2,29 ; p = 0,10$ et « entraînement total » ($F(2 ; 297) = 9,72 ; p = 0,00$ contre $F(2 ; 297) = 2,15 ; p = 0,11$).

Le facteur classe qui joue un grand rôle dans l'amélioration des résultats du test final des variables « œil et esprit exercés » ($F(1 ; 298) = 14,50 ; p = 0,00$ contre $F(1 ; 298) = 3,89 ; p = 0,00$), « capacité à anticiper, à reconstituer » $F(1 ; 298) = 22,91 ; p = 0,00$ contre $F(1 ; 298) = 1,62 ; p = 0,15$ et « entraînement total » $F(1 ; 298) = 24,27 ; p = 0,00$ contre $F(1 ; 298) = 1,84 ; p = 0,10$.

Le facteur type de classe qui intervient pour une importante part dans l'amélioration des résultats du test final des variables « œil et esprit exercés » $F(1 ; 298) = 25,32 ; p = 0,00$ contre $F(1 ; 298) = 0,73 ; p = 0,39$, « capacité à anticiper, à reconstituer » $F(1 ; 298) = 1,60 ; p = 0,00$ contre $F(1 ; 298) = 1,89 ; p = 0,16$, et « entraînement total » $F(1 ; 298) = 65,17 ; p = 0,00$ contre $F(1 ; 298) = 1,92 ; p = 0,25$ du test initial.

En outre, les moyennes du test initial étaient dispersées et le coefficient de variation très élevé dans toutes les classes, qu'elles soient expérimentales ou témoins. Les moyennes du test final sont plus resserrées et tendent à devenir homogènes, et le coefficient de variation décroît dans les classes expérimentales.

En revanche, dans les classes témoins, les moyennes demeurent dispersées et le coefficient de variation s'accroît. La régression du coefficient de variation dans les classes expérimentales et leur accroissement dans les classes témoins traduisent l'amélioration des résultats dans les classes expérimentales et notre troisième hypothèse secondaire de recherche s'en trouve vérifiée. Nous pouvons affirmer que les résultats obtenus proviennent de la combinaison des facteurs dépendants et indépendants.

7.3 Les facteurs dépendants et les facteurs indépendants

- Les facteurs dépendants :

A l'évaluation initiale, les apprenants des deux groupes ont manifesté des compétences sensiblement identiques. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils ont le même niveau d'étude. Tous ces apprenants étant récemment admis en classe de troisième devraient disposer des pré-requis plus ou moins identiques. Les résultats de l'évaluation finale ont révélé que la variable « œil et esprit exercés » a connu une amélioration significative dans tous les groupes expérimentaux, et une régression dans tous les groupes témoins. La variable « capacité à anticiper, à reconstituer » a connu une amélioration plus significative dans les groupes expérimentaux que dans les groupes témoins. La variable « entraînement total » a indiqué une amélioration significative dans les groupes expérimentaux et une régression sensible dans les groupes témoins. Cette amélioration des compétences en lecture dans les groupes expérimentaux pourrait être en partie liée à la fois aux pré-requis linguistique et culturel des apprenants, à l'acquisition de nouvelles habitudes et pratiques de lecture et aux apprentissages que les apprenants ont réalisés au cours de l'année scolaire. La variable « œil et esprit exercés » est composée de trois items, à savoir un œil habile, un œil panoramique et un esprit agile.

A propos de l'œil habile, il s'agit de l'entraînement des apprenants à discriminer de plus en plus sûrement les signes graphiques. Cet item est un exercice de gymnastique pour les yeux. Au collège, les professeurs ont l'habitude d'écrire le plan des leçons, les mots importants et les résumés au tableau. A force d'avoir constamment les yeux rivés sur ces écrits, les apprenants s'exercent effectivement à discriminer les différences et les ressemblances des signes graphiques. Ils cultivent de ce fait leur agilité visuelle dont l'un des avantages est d'éviter la confusion des mots qui provoque de fréquents retours en arrière. Ceux-ci freinent la vitesse d'exécution de la lecture. L'œil panoramique met en évidence la compétence à saisir plus de mots à chaque arrêt de l'œil. Les études des chercheurs Javal (1978) et ceux de Richaudeau *et al.* (1988) sur les mécanismes physiologiques de la perception dans l'acte de lire ont montré que l'œil opère par saccades et ne perçoit qu'en état d'immobilité. L'amélioration de cette habileté tient probablement de ce que les

pratiques pédagogiques que nous avons expérimentées ont certainement contribué à l'exercice de l'angle de vision des sujets expérimentaux.

Une action sur l'angle de vision entraîne automatiquement une plus grande agilité visuelle de l'individu et, partant, influe sur sa vitesse de lecture. De nombreux travaux et particulièrement ceux menés au laboratoire de physiologie de la lecture et de l'écriture à la Sorbonne ainsi que ceux de Richaudeau (1988) ont prouvé que l'angle de vision varie selon l'efficacité du lecteur, même si par ailleurs il a pu être démontré que le temps de déplacement et de fixation sont sensiblement identiques quelle que soit l'efficacité du lecteur.

Nous reconnaissons toutefois que l'œil du lecteur entraîné ne se déplace guère plus vite que celui du lecteur lent, même s'il perçoit plus de signes que lui pendant une fixation. En ce qui concerne l'esprit agile, nous constatons que la mémoire des apprenants est beaucoup sollicitée en vue de la préparation de l'examen du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) et particulièrement pour les disciplines comme l'histoire, la géographie, les sciences de la vie et de la terre. Aussi, l'âge des apprenants les prédisposant à une importante capacité de mémorisation, leur mémoire constamment aiguisée gagne-t-elle en efficacité.

L'efficacité de la mémoire s'investit dans les activités de prédiction et, partant, dans l'amélioration de la vitesse de lecture. A l'évaluation initiale, les apprenants de tous les groupes expérimentaux et témoins ont présenté une vitesse de lecture plus ou moins identique. Elle était de 521 signes à la minute en moyenne dans les groupes expérimentaux contre 545 signes à la minute en moyenne dans les groupes témoins. Elle correspondait donc à celle des lecteurs qui parcourent l'écrit à travers la prononciation de tous les mots. A l'évaluation finale, les apprenants des groupes témoins n'ont pu améliorer leur vitesse de lecture. Ils sont restés à la vitesse de 513 signes à la minute.

Cette stabilité de la vitesse de lecture pourrait être due pour l'essentiel aux mauvaises habitudes de lecture acquises lors des premiers apprentissages. En effet, quand un apprenant ne prend pas clairement conscience des facteurs susceptibles d'entraver sa lecture, il ne peut accroître sa vitesse de lecture. La sub-vocalisation, les régressions et le manque d'attention ralentissent la vitesse de lecture. Un lecteur, qui consacre toute son énergie à produire des sons, ne saurait accroître de façon

significative sa vitesse. La lecture à haute voix implique le mot à mot et trois intermédiaires existent entre l'écrit et le cerveau : l'œil, la bouche et l'oreille. (Chevalier, 1986).

A ce propos, Vigner (1979) précise que celui qui lit à haute voix ne peut parcourir que neuf mille mots à l'heure tandis que celui qui lit des yeux peut en parcourir trois fois plus, soit vingt-sept mille mots à l'heure. Outre la sub-vocalisation, de fréquents retours en arrière rompant fréquemment le rythme de progression entravent également l'amélioration de la vitesse de lecture, l'œil prenant du temps à revenir en arrière et ensuite à retrouver l'endroit du texte où il était arrivé. Ensuite, l'envie de vite lire et de bien lire des apprentis lecteurs insuffisamment entraînés, crée un état d'anxiété dont les conséquences immédiates sont le ralentissement de la vitesse d'exécution de l'œil, l'impatience du lecteur, et parfois le manque d'attention. Alors que les apprenants des groupes témoins n'ont pu améliorer leur vitesse de lecture, leurs camarades des groupes expérimentaux ont perfectionné la leur de façon significative.

Ils ont parcouru le texte de 1500 mots en deux minutes, soit une vitesse de 750 mots à la minute. L'amélioration de la lecture passe aussi par le développement de la capacité à anticiper, à prévoir le contenu de ce qui suit à partir de ce qui précède. Tout lecteur projette devant lui des hypothèses sélectives. Nous pouvons alors dire que la lecture est une activité probabiliste sur l'écrit. Le caractère significatif de l'amélioration des résultats de la variable « capacité à anticiper, à reconstituer » du test de post apprentissage des groupes expérimentaux tient, semble-t-il en partie, à trois raisons : la mémoire fidèle, l'innovation des pratiques pédagogiques et les conditions d'apprentissage. En effet, la mémoire des apprenants ayant été aiguisée, comme nous l'avons indiqué, ils sont aptes à prévoir le contenu de ce qui suit à partir de ce qui précède. Ensuite, les pratiques pédagogiques que nous avons expérimentées mettent un accent particulier sur la compréhension du texte lu. Celles-ci insistent sur le repérage des indices grammaticaux, des indices perceptifs et des indices de sens (contexte, logique d'enchaînement).

Le repérage des indices conduit l'apprenant à opérer un choix très rapide, non conscient, que le lecteur ne fait, dans la plupart des cas, que confirmer. Les pratiques pédagogiques susmentionnées mettent l'apprenant au cœur de l'apprentissage, le

sollicitent régulièrement pour construire son savoir et contribuent à rendre son esprit vif et délié. Une telle agilité d'esprit lui assure l'habileté à construire du sens en lecture. La construction du sens s'opère grâce aussi à l'anticipation, c'est-à-dire, des émissions d'hypothèses et leurs vérifications.

A ce propos, nous sommes d'avis avec Vigner (1979) pour qui, lire, ce sera formuler une hypothèse de signification, redéfinie constamment tout au long de la lecture, l'accès au sens totalement réalisé lorsque l'hypothèse de recherche, par réaménagements successifs déterminés par l'apport de données nouvelles prélevées dans le texte, coïncide totalement avec le projet de l'auteur. Tout en considérant à sa juste valeur l'influence des variables précédentes, nous avons la conviction que l'amélioration des résultats que nous avons observée est probablement tributaire, pour une bonne part, de l'entraînement total. Cette variable considère l'acte de lecture dans son intégralité car ce n'est pas par la combinaison des savoir-faire accumulés que le lecteur atteint une capacité globale.

Elle permet par ailleurs de mesurer la capacité de lecture d'un apprenant : vitesse, compréhension, efficacité. Les résultats de l'évaluation finale montrent que les pratiques pédagogiques que nous avons expérimentées ont permis aux apprenants des groupes expérimentaux d'améliorer significativement leur compétence en lecture, comparativement à leurs camarades des groupes témoins. Une telle amélioration pourrait s'expliquer en partie par les conditions d'apprentissage et les pratiques pédagogiques que les expérimentateurs ont utilisées. En effet, tel que fonctionne l'enseignement de la lecture à l'heure actuelle, les apprenants n'accèdent pas facilement aux vrais textes en raison de l'insuffisance ou de l'absence des manuels. Aussi, la fréquence de la lecture expliquée demeure-t-elle faible, car, de par les pratiques pédagogiques actuelles, la séance de lecture n'a lieu qu'une fois par semaine.

A cette occasion, le professeur n'invite souvent que deux ou trois bons apprenants à lire, tous les autres étant réduits au rôle de spectateurs passifs. Avec les livres de lecture que nous avons mis à leur disposition et les photocopies des textes que les professeurs ont faites, les apprenants ont laissé éclore de nouvelles potentialités qui ont contribué en partie à l'amélioration de leurs résultats. Face à un

texte authentique, l'apprenant libère de nouvelles énergies et un changement positif de l'image qu'il a de lui-même et de l'écrit, s'opère en lui.

D'ailleurs, la manipulation de l'objet livre confère indubitablement un plaisir inestimable. Un tel plaisir suffit pour stimuler la lecture et le plaisir que le lecteur en tire. Il importe de reconnaître que l'amélioration de la vitesse de lecture d'un apprenant suscite celle de sa performance. Celle-ci à son tour entraîne souvent une confiance croissante à l'égard des études. Nous savons que les progrès que les apprenants ont réalisés en lecture ne sauraient être expliqués uniquement par les pratiques pédagogiques que nous avons expérimentées. De nombreux autres facteurs comme le milieu de résidence de l'apprenant, ses conditions de vie et d'apprentissage, la qualité de ses fournitures scolaires, son environnement, la catégorie socioprofessionnelle de ses parents ainsi que leur niveau d'étude sont importants dans son apprentissage de la lecture, et par ricochet, dans celui de toutes les disciplines scolaires.

- **Facteurs indépendants**

A l'évaluation finale, l'amélioration des résultats des groupes expérimentaux semble ne pas être spécialement influencée par les facteurs arrondissement de résidence, établissement et profession du père. En revanche, elle dépend, pour l'essentiel du facteur « type de classe ».

Les facteurs arrondissement de résidence et établissement n'ont probablement pas un effet particulier sur l'amélioration des résultats scolaires en lecture. En effet, les arrondissements et les établissements au Bénin relèvent du même environnement qui se caractérise par l'insuffisance des lieux et des supports de lecture ainsi que la présence des médias. Le Bénin est plutôt marqué par la tradition orale et invite plus à la facilité qu'à l'effort. L'apprenant par exemple préfère recevoir passivement une foule d'informations par la radio ou par la télévision que de les lire dans un ouvrage ou une revue.

Les adolescents courent le risque d'être orientés par leurs camarades dans des directions qui ne conviennent pas à ce que souhaitent leurs familles. Dans les conditions que nous avons susmentionnées, les apprenants semblent ne pas bénéficier pour leurs études de tous les avantages qu'ils auraient dû tirer de l'aisance matérielle

et du confort culturel que confère l'appartenance de leur père à une catégorie socioprofessionnelle donnée.

Les facteurs scolaires constitués de la classe et le type de classe semblent contribuer pour une bonne part dans les résultats que les apprenants ont obtenus. Les livres de lecture que nous avons fait distribuer dans les classes d'expérimentation et les photocopies de textes que les expérimentateurs ont réalisées, ont contribué à améliorer de façon significative les résultats scolaires des apprenants.

Le facteur « type de classe » contribue aussi à influencer positivement les résultats. Cette influence se traduit par la supériorité des résultats des classes expérimentales sur ceux des classes témoins. Une telle supériorité est probablement tributaire de l'intervention pédagogique particulière que nous avons mise en œuvre dans les classes expérimentales.

Le facteur classe semble jouer un grand rôle dans l'amélioration globale des résultats. Un tel rôle s'explique par l'aptitude particulière de chaque professeur à transmettre les savoirs et de sa compétence personnelle.

7.4 Analyse des résultats de vitesse de lecture

Les résultats de la vitesse de lecture, bien qu'elle ne soit pas un critère en elle-même, sont à eux seuls révélateurs de la façon dont les sujets expérimentaux appréhendent l'écrit. Vu la vitesse de lecture des sujets expérimentaux à l'évaluation initiale, nous pouvons les considérer comme de bons déchiffreurs, mais non comme des lecteurs. Ils peuvent être classés dans la première catégorie de la grille que Chevalier (1986) a établie. Pour elle, les lecteurs peuvent être répartis en quatre catégories, en fonction de leur vitesse de lecture :

- un lecteur adulte très lent parcourt 600 signes à la minute ;
- un lecteur adulte lent parcourt de 800 à 1100 signes à la minute ;
- un bon lecteur parcourt de 1300 à 2000 signes à la minute ;
- un lecteur rapide parcourt 2500 signes à la minute.

Nous rappelons que cette classification concerne les adultes. Mais dans le cadre de notre étude, nous avons affaire aux adolescents dont l'âge varie entre 12 et

20 ans. Ils s'inscrivent parfaitement dans la deuxième catégorie de la grille de Foucambert (1980).

A l'évaluation finale, les apprenants des groupes expérimentaux ont amélioré leur vitesse de lecture. Cette amélioration est liée à trois facteurs : des pré-requis dont ils disposaient au départ, l'acquisition de nouvelles habitudes et pratiques de lecture, les apprentissages qu'ils ont réalisés au cours de l'année scolaire grâce à l'intervention pédagogique particulière que nous avons mise en œuvre dans les groupes expérimentaux.

Nous dirons simplement que cette amélioration traduit les progrès significatifs que les apprenants ont réalisés et, partant, l'efficacité des pratiques que nous avons expérimentées, semble-t-il. Nous rappelons toutefois que la littérature suggère une vitesse de lecture d'au moins neuf cents signes à la minute pour un objectif visé de mille trois cents signes à la minute. En dessous de 550 signes à la minute, les lecteurs en sont au stade de l'exploration syllabique ; entre 550 et 820 signes à la minute, les lecteurs parcourent l'écrit à travers la prononciation, dans le meilleur des cas intérieure, de tous les mots ; entre 820 et 1300 signes à la minute, on peut véritablement parler de lecture ; au-delà de 1300 signes à la minute, la lecture est bien installée.

Nous constatons que la lecture n'est pas encore bien installée chez nos sujets expérimentaux, mais nous pouvons tout de même parler véritablement de la lecture car ils appartiennent à la troisième catégorie de la grille que Foucambert a préconisée. Et nous ne pouvons pas perdre de vue que nous opérons dans un milieu à tradition orale dans lequel la lecture n'est pas un acquis culturel. La lecture ne s'acquiert pas une fois pour toute. Elle est un comportement en devenir, et les études montrent que la progression en lecture ne se fait pas naturellement et que, la capacité à bien lire évolue peu après 11 - 12 ans. C'est la preuve que l'apprentissage de la lecture est un processus continu, qui loin d'être terminé à l'issue de l'école primaire, doit être prolongé. Ainsi, tous les apprentis lecteurs peuvent perfectionner leur lecture par une pratique régulière, même ceux qui n'ont apparemment pas de problème de lecture.

En outre, la lecture est un processus idéo-visuel. Les yeux perçoivent les signes sur un support (papier, écran, tableau noir). Ils procèdent par bonds et arrêts

successifs. Au cours des pauses, ils voient des mots ou des groupes de mots. Ces ensembles graphiques sont transmis au cerveau qui les reconnaît et les interprète en fonction du contexte et de la culture du lecteur. Dans ce cas, il n'y a qu'un seul intermédiaire entre l'écrit et le cerveau, à savoir l'œil.

Nous constatons qu'il existe deux modalités distinctes de lecture : la lecture compréhension et la lecture communication. La lecture compréhension permet à un lecteur de s'appropriier la quintessence du message qu'un texte est censé véhiculer.

La lecture communication n'est qu'une modalité de transmission à un tiers ou à un auditoire de la substance d'un texte qu'il n'a pas. Elle n'est en fait que la communication de la compréhension qu'un lecteur fait à propos d'un texte et non véritablement de la lecture, même si elle est par ailleurs enseignée en classe. En fin de compte la vraie lecture n'est que celle qui consiste à lire silencieusement son article de journal, dans un bureau, dans un train ou un avion. La lecture d'adulte est par définition silencieuse.

Ensuite, alors que nous analysons les mécanismes de compréhension d'un texte, Anne Torunczyk (2000) aborde le processus d'oralisation qui concerne l'émission des sons, donc la lecture communication.

« Il est vrai que certains spécialistes ont prétendu que la compréhension d'un texte ne peut apparaître qu'à partir de l'oralisation. Ce qui est sûr, c'est qu'en sub-vocalisant, personne ne saurait construire du sens, donc comprendre tout en émettant des sons car toute l'énergie dont elle dispose semble s'y employer. Au regard des stratégies de lecture qu'elle évoque elle-même, il y a le décodage syllabe après syllabe. » (Torunczyk, 2000, p.162).

A notre avis, dans le décodage syllabe après syllabe, le son intervient indubitablement même s'il n'est pas actualisé. La syllabe est une unité phonétique qui se prononce d'une seule émission de voix. Enfin, il importe de rappeler que même dans la lecture-compréhension fonctionnent les trois stratégies auxquelles Torunczyk (2000) fait référence, à savoir la reconnaissance, la combinatoire et le devinement. A propos de la reconnaissance des mots, nous sommes d'avis avec elle que lorsqu'un

lecteur rencontre un mot, deux cas de figure sont possibles : · soit le mot est déjà connu car il a été rencontré au moins une fois au cours de lectures antérieures.

Il peut alors être reconnu : on parle de reconnaissance de mot. Si son sens est lui aussi connu, identifié, on parle d'identification de mot · soit ce mot est nouveau quant à sa forme, son sens pouvant être disponible ou non. Sa lecture nécessite une décomposition en segments de taille variable en fonction de l'expertise du lecteur : lettres, bigames (groupe de deux lettres correspondant à un seul phonème), blocs de plusieurs lettres correspondant à une syllabe fréquente, voire à un affixe (préfixe ou suffixe). Ces segments sont associés à des configurations sonores, lesquelles sont ensuite fusionnées pour aboutir à la forme sonore du mot et conduire ainsi à la reconnaissance de la forme orale du mot. Cette décomposition est lente, elle s'opère pas à pas de la gauche vers la droite et mobilise de ce fait des ressources attentionnelles. En classe de troisième, l'adolescent dispose d'un lexique orthographique déjà abondant. Ce lexique comporte tous les mots déjà rencontrés et mémorisés, qui peuvent donc être reconnus et, pour la plupart, identifiés.

Au cours d'une lecture, ces mots sont rapidement traités, sans hésitation ni confusion avec d'autres. Cela implique que la reconnaissance et l'identification soient automatiques. Ainsi pour qu'un lecteur soit efficace, il doit savoir reconnaître les mots qu'il rencontre sans hésitation et de manière quasi automatique. Il doit savoir traiter de la même manière l'ordre des mots, les marques morphosyntaxiques (flexions de genre et de nombre, flexions verbales, anaphores, connecteurs, ponctuations) qui permettent d'interpréter les phrases et leurs enchaînements. On a longtemps cru que l'augmentation de la vitesse de la lecture était due au fait que le lecteur sautait certains mots et devinait d'autres.

En réalité, il ne faut pas confondre les deux aspects de l'acte de lire : si le lecteur peut intégrer efficacement les informations qu'il perçoit et faire des inférences sur le sens du texte, c'est parce qu'il a eu accès au matériel verbal que celui-ci contient. La vitesse de lecture augmente parce qu'on reconnaît vite tous les mots et toutes les marques du texte. En tout état de cause, qu'un lecteur soit confirmé ou apprenti, il glisse subtilement d'une stratégie à une autre, d'un moment à un autre ou d'un contexte à un autre lorsque la nécessité s'impose au cours de la lecture d'un même texte. S'il n'émet pas des sons de façon audible, il les mobilise

silencieusement, tout au moins, au cours de l'exploration visuelle d'un mot inconnu de lui. Dans tous les cas, le son existe en filigrane dans tout processus de lecture car lire des yeux ne signifie pas que le lecteur ne puisse pas entendre le discours qu'il lit dans sa tête.

A notre avis, deviner n'est qu'un moyen pour résoudre une difficulté et non un mode d'apprentissage, car l'apprenti lecteur se sert soit du décodage, soit du devinement ou de la reconnaissance au cours de la lecture d'un texte. En somme, nous avons indiqué qu'il a été établi depuis 1985, que lire, c'est comprendre. Si lire, c'est comprendre, apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre. Nous considérons, à la lumière des travaux de Foucambert (1980) et de ceux de l'équipe Charmeux (1987), que la compréhension est le résultat d'opérations mentales non évidentes, complexes et nombreuses. Elles requièrent des compétences correspondantes qu'il faut travailler à développer et non s'en tenir spécialement aux sons. Au cours du déroulement des séances que nous avons observées, nous avons constaté quelques imperfections liées au manque de savoir-faire des professeurs surtout au niveau de la maîtrise de la démarche méthodologique en lecture. En effet, le professeur fait lire le texte à haute voix en début de séance par un ou plusieurs apprenant(s) alors qu'aucun texte ne saurait être lu correctement à haute voix sans que le lecteur l'ait parcouru silencieusement. Cette lecture expressive ne devrait être que la modalité de communication d'un texte dont la compréhension en aura été faite auparavant.

C'est, semble-t-il, l'une des causes pour lesquelles les apprenants trébuchent, anonnent, hésitent et se reprennent fréquemment lors de la lecture à haute voix. Les professeurs font rechercher aussitôt le plan du texte, qui en principe, ne se découvre que par approches successives et non à la première lecture. Ils semblent ignorer que l'étude d'un texte permet aussi de faire apparaître progressivement sa structure. En outre, les professeurs font de la recherche des champs lexicaux une fin en soi alors qu'elle serait simplement un moyen au service de l'étude du texte.

Dans ce cas, la lecture devient une simple leçon de vocabulaire et réduit le texte à une collection de mots. Enfin, certains professeurs considèrent le texte comme une succession de phrases que les apprenants s'efforcent de traduire et de commenter superficiellement, c'est-à-dire de paraphraser, de répéter sous une autre forme ce qui est bien dit par l'écrivain. La séance se limite souvent à la lecture

d'extraits choisis. C'est souvent une lecture mal exécutée par des apprenants que le professeur interrompt par des commentaires et des remarques pointilleuses, de temps à autre. Parfois, les apprenants se contentent de répondre à un questionnaire dicté à l'avance par le professeur qui, par manque de livres, introduit l'œuvre et en élabore lui-même le résumé sans solliciter la contribution des apprenants. Par la suite, le professeur reproduit au tableau quelques paragraphes de l'œuvre qu'il fait lire. L'étude d'une œuvre se réduit alors soit à l'étude d'extraits courts soit à la reconstitution orale de texte. Souvent, lorsqu'il existe quelques livres, l'étude d'œuvres se fait chapitre par chapitre, sans projet d'ensemble privant ainsi les apprenants du plaisir que suscite l'appropriation du contenu global d'une œuvre intégrale et de la possibilité de s'identifier aux héros.

Une telle approche est contraire aux objectifs généraux de la lecture suivie et dirigée qui visent entre autres, comme nous l'avons indiqué plus haut, à enseigner aux apprenants à lire une œuvre complète. Les pratiques qui ont cours dans les classes de troisième sont en rupture avec les orientations méthodologiques officielles. Les orientations officielles elles-mêmes ne sont pas exemptes de reproches. L'explication des difficultés lexicales se transforme souvent en leçon de vocabulaire. L'exploitation des difficultés grammaticales devient un cours de grammaire. L'étude du fond du texte se mue en questionnement évasif et en paraphrase du texte. L'étude de la forme n'est pas souvent abordée. Ainsi, à la place de la lecture et de l'exploitation du texte prennent place les activités qui n'ont que de lointains liens avec la lecture elle-même. Ces pratiques suscitent la désaffection que les apprenants éprouvent pour la lecture et, partant, pour l'écrit en général.

7.5 Vérification des hypothèses de recherche

Pour vérifier nos hypothèses de recherche, nous nous sommes inspiré des travaux de Loriaux (1988-1989) et de ceux de Dagnelie (1975). Le premier distingue trois types de facteurs : les facteurs non significatifs, les facteurs secondairement significatifs et les facteurs principalement significatifs :

Le second définit les différents types de facteurs. Selon lui :

- Lorsque le F d'une variable est non significatif, la variable considérée n'a pas un grand effet dans les résultats en discussion.

- Lorsque le F d'une variable est significatif et le seuil de significativité élevé, la variable considérée a un effet dans les résultats obtenus.

- Lorsque le F d'une variable est très significatif et le seuil de significativité sévère, c'est-à-dire tendant vers zéro, c'est principalement à cause de cette variable-là que les résultats en discussion se sont révélés améliorés.

Notre première hypothèse secondaire relative au milieu s'intitule : certains éléments du contexte socioculturel et économique favorisent l'enseignement/apprentissage de la lecture en situation de classe. Dans le milieu des apprenants sur lesquels nous avons enquêté, nous avons sélectionné les indicateurs suivants : l'arrondissement de résidence, l'âge et la profession du père.

Nous avons effectivement constaté que pour le facteur âge, nous avons $F(1 ; 298) = 0,32$; $\alpha 0,57$ à propos de la variable « capacité à anticiper, à reconstituer », et $F(1 ; 298) = 0,15$; $\alpha 0,69$ en ce qui concerne la variable « entraînement total ». Pour le facteur profession du père, nous avons $F(4 ; 295) = 0,30$; $\alpha 0,87$ en ce qui concerne la variable « oeil et esprit exercés » et $F(4 ; 295) = 0,64$; $\alpha 0,63$ pour la variable « entraînement total ». Ces facteurs ont un effet partiel dans les résultats globaux de notre étude.

Nous avons montré dans ce travail que le milieu assure aux apprenants les bonnes conditions matérielles de vie confortable (table et cadre d'études, télévision et radio) mais il ne leur offre pas toujours des conditions intellectuelles d'apprentissage. Cependant les bonnes conditions matérielles peuvent garantir un minimum de condition d'apprentissage intellectuel.

En considérant les facteurs âge, profession du père et arrondissement de résidence au test de post apprentissage, nous observons que le score de ces indicateurs est supérieur au score moyen général (moyenne des scores aux tests de pré et de post apprentissage). En effet, les résultats de l'indicateur profession du père par exemple montre que :

- pour la variable « oeil et esprit exercés », le score moyen général est de 4,21 alors que celui du test final est de 4,26 ;

- pour la variable « capacité à anticiper, à reconstituer », le score moyen général est de 2,60 alors que celui du test final est de 2,95 ;

- pour la variable « entraînement total », alors que le score moyen général est de 4,66, celui du test final est de 4,59 et celui du test initial est de 4,68.

Les résultats des indicateurs âge, arrondissement de résidence, et niveau d'étude du père présentent une tendance semblable. Il faut préciser que nous avons considéré l'indicateur profession du père parce qu'il est le chef de famille.

Les indicateurs susmentionnés montrent à des degrés divers qu'un milieu non lecteur peut produire des lecteurs, à condition que les pratiques pédagogiques et les équipements scolaires soient adaptés. Nous sommes conforté dans ce point de vue par l'impact de l'arrondissement de résidence qui se révèle secondairement significatif en ce qui concerne la variable « entraînement total » $F(4 ; 295)=1,28$; α 0,27, principalement significatif quand il s'agit de la variable « capacité à anticiper, à reconstituer » $F(4 ; 295)=8,22$; α 0,00 et non significatif lorsqu'il est question de la variable « oeil et esprit exercés » $F(4 ; 295)=0,57$; α 0,67. Aucune des données ci-dessus présentées n'ayant invalidé notre première hypothèse secondaire de recherche, nous convenons donc avec tous ceux qui pensent que certains éléments du milieu favorisent la didactique de la lecture et affirmons que notre première hypothèse secondaire est ainsi vérifiée. Nous soumettons notre seconde hypothèse secondaire de recherche à l'examen afin de pouvoir la valider ou l'invalider.

Nous rappelons que notre deuxième hypothèse a consisté à affirmer que l'utilisation des œuvres littéraires de jeunesse comme supports d'apprentissage contribue à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture en classe de troisième. En effet, nous avons montré, lors du traitement des données, qu'aucun des apprenants de notre échantillon ne disposait de manuels de lecture au départ. Au test d'évaluation initiale, ils avaient tous des compétences sensiblement identiques aussi bien dans les groupes expérimentaux que dans les groupes témoins dans tous les 3 établissements constituant notre échantillon. Ce qui est normal, car ils sont tous des élèves précédemment admis en classe de troisième au titre de l'année 2011- 2012.

Pour soutenir notre étude, nous avons mis à la disposition des apprenants des deux premiers établissements quelques manuels de lecture. Force est de constater qu'au test d'évaluation finale, les sujets de ces deux établissements ont obtenu les plus fortes moyennes. Leurs résultats se sont révélés meilleurs que ceux de leurs camarades de l'établissement 3. Les manuels de lecture semblent être en partie à l'origine de ces résultats.

Nous constatons que la possession ou tout au moins la consultation fréquente d'un manuel de lecture par un élève de la classe de troisième induit des effets bénéfiques pour les facteurs scolaires que nous avons étudiés. Nous avons montré que les résultats en discussion se sont révélés améliorés principalement grâce aux facteurs scolaires, à savoir l'établissement, la classe et le type de classe. Nous faisons la même lecture des facteurs du milieu que des facteurs scolaires. L'indicateur établissement montre qu'alors que le score moyen général de la variable « œil et esprit exercés » est de 4,21, celui du test de post apprentissage est de 4,27. En ce qui concerne la variable « capacité à anticiper, à reconstituer », alors que le score moyen général est de 2,60, celui du post apprentissage est de 2,95.

Quant à la variable « entraînement total », alors que le score moyen général est de 4,60, celui du test de post apprentissage est de 4,59 et celui de pré apprentissage de 4,68. Le degré de variation étant le même pour toutes ces variables, nous affirmons qu'il traduit l'effet des innovations que nous avons introduites dans les pratiques pédagogiques actuelles.

Cette tendance est identique pour les facteurs classe et type de classe. Les résultats des facteurs scolaires sont dus pour l'essentiel à la pratique de la lecture qui se fait à l'école. De ce point de vue, nous confirmons qu'un milieu non lecteur peut préparer des lecteurs, à condition que ces derniers aient un minimum de support d'apprentissage et que l'école joue véritablement son rôle, à savoir instruire, informer et éduquer. Ainsi, notre deuxième hypothèse secondaire se vérifie. Ayant établi la véracité des relations postulées pour nos deux hypothèses secondaires de recherche, nous examinons la troisième.

Notre troisième hypothèse secondaire est : l'introduction de nouvelles démarches didactiques en lecture contribue à l'amélioration de la qualité de son enseignement. Nous avons montré que :

- les résultats des groupes expérimentaux des établissements 1 et 2 se sont avérés globalement améliorés, du test de l'évaluation initiale à celui de l'évaluation finale ;

- ceux du groupe expérimental de l'établissement 3 se sont aussi améliorés mais pas autant que ceux des deux premiers. Cette supériorité des résultats des deux premiers établissements est en partie due aux livres de lecture que nous avons mis à la disposition des sujets de ces deux établissements pour les besoins d'enquête ;

- la régression des coefficients de variation dans les groupes expérimentaux et leur croissance dans les groupes témoins du test de post apprentissage montrent l'amélioration des résultats dans les groupes expérimentaux ;

- à l'évaluation initiale, les apprenants de tous les groupes (expérimentaux et témoins) ont présenté une vitesse sensiblement identique en lecture (521 signes à la minute) dans les groupes expérimentaux et 545 signes à la minute dans les groupes témoins. A l'évaluation finale, alors que les sujets des groupes témoins n'ont pu améliorer leur vitesse (513 signes à la minute), ceux des groupes expérimentaux ont perfectionné la leur (844 signes à la minute).

Notre troisième hypothèse secondaire se trouve ainsi vérifiée. La première et la deuxième l'ayant également été, nos deux hypothèses générales se trouvent entièrement vérifiées. Et nous concluons que l'amélioration du cadre de vie des apprenants et l'innovation d'une pratique pédagogique appropriée contribuerait à l'élévation de la qualité de l'enseignement de la lecture des œuvres de jeunesse dans les lycées et collèges au Bénin.

Après avoir procédé à la vérification méthodique de nos hypothèses, nous proposons le nouveau dispositif pédagogique, ses fondements théoriques et les perspectives.

CHAPITRE 8

FONDEMENTS THEORIQUES DU NOUVEAU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE POUR LA LECTURE DES ŒUVRES DE JEUNESSE

Dans ce dispositif expérimental que nous proposons, le recours aux innovations pédagogiques constitue notre point d'orgue. Elles contribueraient à l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage de la lecture. Il convient de les introduire aux pratiques pédagogiques actuelles. Nous nous sommes principalement inspirés des travaux de Dumortier, enseignant à l'Université de Liège en Belgique.

Pour ce didacticien liégeois, en matière de lecture, beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés à réaliser les performances qui garantissent le succès scolaire et qui pourraient contribuer à leur donner le goût de la lecture. L'enseignant de Français ne peut les aider qu'à la condition d'appuyer son action pédagogique sur une réflexion préalable relative à l'espèce de lecture qu'il souhaite qu'on leur pratique.

Gervais (1992), un spécialiste québécois de la lecture, rappelle que « l'acte de lecture consiste à la fois à progresser et à comprendre, et (que) la variété de ses manifestations dépend de l'importance accordée à l'un ou l'autre de ces gestes ». p.245

Selon lui, il existe dans toute lecture, une « *tension* » entre deux « *économies* », deux modes d'utilisation des ressources cognitives requises pour communiquer : « l'économie de progression », « économie de base », puisque « lire c'est progresser à travers un texte, c'est se rendre à sa fin », et « l'économie de compréhension », variable en fonction de « *l'investissement du lecteur* » et selon laquelle ce dernier tentera de produire avec le texte le plus de sens possible, de répondre à un maximum de sollicitations d'ordre cognitif ou affectif.

Pour Dumortier (2006), « les différentes manières de lire un récit de fiction peuvent être caractérisées par l'équilibre qui s'établit, à un moment donné, entre l'économie de progression et l'économie de compréhension ». p.39

Insistons sur la nuance « *à un moment donné* », car, ajoute-t-il, « *nous ne lisons pas tout avec la même intensité de lecture* ; un rythme s'établit, désinvolte, peu respectueux à l'égard de l'intégrité du texte ; l'avidité même de la connaissance nous

entraîne à survoler ou à enjamber certains passages (pressentis "ennuyeux") pour retrouver au plus vite les lieux brûlants de l'anecdote (qui sont toujours ses articulations : ce qui fait avancer le dévoilement de l'énigme ou du destin) : nous sautons impunément (personne ne nous voit) les descriptions, les explications, les considérations, les conversations; nous sommes alors semblables à un spectateur de cabaret qui monterait sur la scène et hâterait le strip-tease de la danseuse, en lui ôtant prestement ses vêtements, *mais dans l'ordre*. (...) (Cette conduite du lecteur), l'auteur ne peut la prévoir, il ne peut vouloir écrire *ce qu'on ne lira pas*. Et pourtant, c'est le rythme de ce qu'on lit et de ce qu'on ne lit pas qui fait le plaisir des grands récits : a-t-on jamais lu Proust, Balzac, *Guerre et Paix*, mot à mot? » (Barthes, 1973). Selon le type de lecteur (amateur ou spécialiste), nous distinguons deux catégories de lecture.

8.1 Lecture d'amateur et lecture de spécialiste

Pour Barthes, la lecture d'amateur est une lecture accomplie dans un contexte où ne pèse aucune contrainte institutionnelle. Il s'agit de cette lecture « *à sauts et gambades* ». En milieu scolaire, toute lecture est liée à l'apprentissage : on ne lit pas pour le seul plaisir de lire, on lit toujours pour apprendre à (mieux) lire. C'est dans sillage que Charmeux affirme :

« Notre tâche à nous, enseignants, est d'aider l'enfant à construire les outils de ses plaisirs, et non de le contraindre à les ressentir. L'objet véritable d'un apprentissage digne de ce nom est de rendre les enfants capables d'utiliser l'écrit en toutes circonstances, pour toutes formes de projet - y compris, si tel est le leur, pour un projet de plaisir ou de détente. » (Charmeux, 1985, p.174).

Depuis quelque temps l'idée de la « *lecture-plaisir* » est apparue et s'est solidement enracinée en milieu scolaire avec Chartier et Hébrard, (1989). Ce qui entraîne, d'après certains sociologues, l'effet pervers d'une scolarisation du plaisir de lire et, en fin de compte, la quête exclusive de plaisirs que l'école n'a pas pour mission de procurer.

En 1992, l'essai très grand public du romancier Pennac intitulé *Comme un roman* a largement contribué à créer une confusion entre la lecture d'amateur, opérée en toute liberté, et la lecture scolaire, qui n'est pas une pratique pouvant s'inspirer des

principes d'un libéralisme radical (cf. les « *droits imprescriptibles du lecteur* » qu'énumère Pennac).

On n'improvise pas un cours de bout en bout ; il faut en tenir compte des objectifs pédagogiques ; on ne peut ignorer les impératifs d'unification et de dynamisation d'un groupe-classe, au profit de la liberté individuelle. La lecture de l'amateur ne peut donc pas être celle qu'il s'agit de faire pratiquer à l'école. Parce qu'à l'amateur, nul ne peut demander des comptes. Parce que l'amateur parle de ses lectures à qui il veut et comme il l'entend. Parce que le discours de l'amateur ne s'ordonne pas aux fins d'un apprentissage et d'une évaluation, eux-mêmes destinés à assurer ou à certifier le succès d'une formation disciplinaire.

Dumortier pense plutôt que la lecture scolaire des fictions narratives devrait prendre en considération les pratiques d'amateurs. Ce sont les modes de lecture de certains amateurs qui devraient constituer les « *pratiques sociales de références* » (Martinand, 1986), des enseignants de littérature. En effet, au Cours secondaire, tous cycles confondus, il ne s'agit pas de former des spécialistes des écrits littéraires;

« la tâche des enseignants est, pour ce qui nous concerne ici, de rendre les adolescents sensibles, d'une part, à la vertu des œuvres de jeunesse, de donner à connaître le monde vécu par l'individu social et d'autre part, à leur pouvoir d'ébranler les assises linguistiques comme idéologiques des discours non littéraires, surtout ceux qui se prétendent vecteurs des normes sociales. La tâche des enseignants de français est aussi de donner aux apprenants les moyens d'apprécier la valeur relative des œuvres disponibles sur le marché et de créer dans leur esprit des dispositions à intégrer spontanément la lecture des œuvres de qualité dans l'éventail de leurs loisirs. Une chose est d'avaliser l'idée de former des amateurs et non des spécialistes, une autre est de s'entendre sur les caractéristiques de l'amateur dont il s'agit d'assurer la formation. ». (Dumortier, 2006, p.63)

Pour préciser ces caractéristiques et donner par conséquent quelque idée du contenu de la formation que nous envisageons dans le cadre de ce travail, nous partirons de l'opposition qu'établit Gervais (*art.cit*) entre deux manières de lire. Il nomme l'une « *compréhension fonctionnelle* » et l'autre « *lecture littéraire* » ; à nos

yeux, elles constituent deux extrêmes entre lesquels, les enseignants du Secondaire, doivent frayer une voie moyenne. Dumortier (2006) les désigne comme « lecture primaire d'amateur et lecture secondaire de spécialiste », se référant au sens qu'ont, en caractérologie, les deux adjectifs employés.

« Primaire » se dit du premier retentissement des représentations, de leurs effets immédiats dans le conscient du psychisme qui les forme et, par extension, des personnes qui réagissent sans délai aux représentations qu'élabore leur esprit.

Par opposition, « secondaire » qualifie l'effet à plus ou moins long terme de ces représentations, les réactions différées, les personnes dans le psychisme desquelles les images suscitées par les circonstances présentes interfèrent avec celles du passé et de l'avenir.

Lorsqu'il opère une lecture primaire d'amateur, le sujet lisant consent juste l'effort de compréhension nécessaire à la progression. Il ne prête attention qu'à ce qui lui permet de poursuivre, de prendre connaissance de la suite. Il tend à substituer, chaque fois que la substitution peut s'effectuer sans résistance, sa connaissance préalable du monde aux informations qui lui sont fournies par le texte sur l'univers de l'histoire. Il incline à réduire autant que possible les personnages à des stéréotypes familiers et leurs actions à des scripts ou à des scénarios connus. Il répond intellectuellement et affectivement compte tenu de cette réduction. Il s'identifie souvent à l'un ou l'autre personnage de premier plan ou projette sur lui ses hantises, c'est-à-dire qu'il construit sa propre identité en reconnaissant dans ce personnage une incarnation de ce qu'il aimerait ou détesterait être lui-même. Il néglige fréquemment l'éventuelle dimension persuasive du récit, le « *vouloir-dire* » dont il est la manifestation. Il en ignore enfin, dans la plupart des cas, la dimension artistique, sa place dans l'histoire ou dans la structure contemporaine de la production scripturale, ainsi que la valeur inhérente à cette place.

Lorsqu'il effectue une lecture secondaire de spécialiste, le sujet lisant s'efforce, au contraire, d'appréhender l'univers fictionnel dans ses particularités, d'interpréter ce qui s'y passe compte tenu de ces particularités et non des schémas mentaux, des valeurs préalables qu'il peut y injecter tels quels. Il ne perd pas de vue, au demeurant, que l'image de cet univers est un effet d'options, de décisions d'ordre technique par lesquelles l'auteur réalise une intention artistique, dans un cadre culturel dont il

respecte ou transgresse les conventions (Maingueneau, 2004). Le lecteur est alors, à la fois, beaucoup plus attentif à l'« *autre* » de la fiction, à son pouvoir de mettre en question ses conceptions familières, et beaucoup plus soucieux de mettre en rapport sa vertu esthétique (son pouvoir de lui faire éprouver des sensations, des émotions) avec les moyens choisis par l'artiste dans la panoplie dont il dispose à un moment donné.

Ces deux manières de lire n'ont pas à être jugées respectivement comme « bonnes » et « mauvaises », d'autant moins que l'une comme l'autre peuvent procurer au lecteur le plaisir qu'il attend de son activité. On peut éprouver beaucoup de plaisir en effectuant une lecture primaire d'amateur comme en opérant une lecture secondaire de spécialiste. Tout dépend de qui l'on est, du projet de lecture que l'on a formé compte tenu des circonstances, de ce que l'on investit de soi-même dans l'activité de lecture. Mais le plaisir de lire dépend aussi du livre. C'est pourquoi, nous proposons les œuvres de jeunesse pour cette catégorie de lecteurs (adolescents).

La portée pédagogique de ce développement est évidente. En effet, l'enseignant de littérature devrait bien se garder, quand il demande à ses élèves la lecture d'une œuvre, de leur permettre d'adopter un mode d'agir proche de la lecture primaire d'amateur si lui-même en a adopté un proche de la lecture secondaire de spécialiste. Cela va sans dire que professeurs et élèves doivent respecter le même régime de lecture, ou, tout au moins, comme il est généralement impossible qu'ils lisent de façon tout à fait semblable (où serait l'expert ? où l'apprenti ?). Ils doivent s'efforcer de lire de manières qui ne soient pas trop différentes. Il vaut mieux que les enseignants mettent au point des dispositifs d'apprentissage qui, peu à peu, harmonisent les pratiques des apprenants et les leurs. Sauf dans le cas d'une réussite exceptionnelle d'un apprentissage bien guidé, l'adolescent lit un roman « *pour l'histoire* » et pour cela seulement.

Encore, lire pour l'histoire serait une pratique qui pourrait donner lieu, en classe, à de fructueux échanges. Mais c'est souvent contre l'histoire, au mépris de la singularité de l'univers fictionnel que l'élève opère sa lecture primaire d'amateur. En contrepartie, il faut reconnaître la grande difficulté d'exploiter en classe, pour assurer le développement de compétences, ces lectures primaires d'amateurs, ces lectures où non seulement l'écrit littéraire (en tant que produit d'un travail de la langue) s'abolit,

mais où l'histoire est maculée de bout en bout par tout ce que le lecteur savait d'avance (Langlade & Rouxel, 2004).

Certes, nul ne peut lire sans mettre en jeu toutes sortes de savoirs préalables, mais il est une utilisation « courtoise » de ces savoirs, une manière d'articuler, de tresser le su et le lu qui assure l'accueil de la « voix de l'Autre » (Steiner, 1991). Si nous insistons tant sur la possibilité de se prendre et de se complaire au jeu d'une lecture *relativement* peu attentive à ce qu'un récit véhicule de « différences » et insoucieuse de sa nature artistique, c'est que nous appréhendons parfois que l'éloge du « plaisir de lire » ne compromette les chances de succès d'un enseignement-apprentissage de la lecture qu'il est désormais possible d'entreprendre en se fondant sur des bases théoriques solides. Le rôle du professeur de français ne se borne pas à mettre entre les mains des élèves, aussi fréquemment que possible, des récits de fiction susceptibles de leur plaire : il consiste également à leur faire découvrir que, de ces récits, diverses lectures sont possibles, de plus en plus attentives à ce qui se propose dans le texte et à ce qui se joue dans l'actualisation, par le lecteur, de certaines de ses virtualités sémantiques. Et que de telles lectures peuvent être source d'un plaisir plus intense, plus subtil. Pour gagner la partie, pour donner aux adolescents les moyens et l'envie de réfléchir à ce qu'ils font quand ils lisent et pour ancrer en eux le goût de cette sorte de lecture (dont les enseignants de littérature savent quel pouvoir de structuration de la personnalité elle peut avoir), il est une erreur à ne pas commettre : celle d'initier les apprenants à des pratiques de spécialistes au lieu de faire d'eux des *amateurs éclairés*, nous voulons dire capables d'une lecture secondaire, d'une lecture dont les effets sont mis en question, rapportés à leurs causes potentielles.

Tout enseignant de littérature, engagé dans un travail pédagogique, approche peu ou prou les textes en spécialiste, et, tout compte fait, nous pensons que celui qui s'est frotté aux théories récentes est mieux disposé que celui qui les a ignorées ou dédaignées pour adopter sur sa propre manière de lire une perspective de métacognition susceptible de la lui faire apparaître comme une pratique spécialisée, donc différente de celle à laquelle il convient d'aguerrir des élèves de l'enseignement obligatoire.

Nous n'hésiterons donc pas à soutenir le paradoxe suivant : c'est l'enseignant le mieux informé des plus récentes théories du texte et de la lecture, l'enseignant

familier des manières de lire des spécialistes, qui dispose du plus grand nombre d'atouts pour engager une action pédagogique propre à former des *amateurs éclairés*, des adolescents qui, à la fois, apprécient les récits de fiction et sont capables d'en faire une lecture secondaire.

Un enseignant qui disposerait de toutes les connaissances assurées dans l'un et l'autre de ces domaines saurait quels aspects d'un récit de fiction retiennent, quasi inmanquablement, l'attention de *tout* lecteur, quelles opérations mentales *tout* lecteur ne peut manquer d'accomplir pour faire sens avec une fiction. Et dès lors, bien mieux qu'un collègue à qui ces connaissances feraient défaut, il pourrait, compte tenu de ce que l'élève lisant fait nécessairement, concevoir et mettre au point, par priorité, des activités. Celles-ci permettent à ce dernier, d'abord, de prendre conscience de ses propres démarches cognitives, ensuite de les améliorer, c'est-à-dire de les adapter davantage aux spécificités et aux propriétés de l'objet lu. Sauf à perdre de vue les finalités de l'enseignement du français au premier cycle, on ne saurait, en prétextant le respect du « plaisir de lire », laisser les élèves se cantonner dans la lecture primaire, et on ne saurait davantage les contraindre aux exigences d'une lecture secondaire *de spécialiste*. Mais, pour initier les élèves à une lecture secondaire *d'amateur*, mieux vaut que les enseignants de littérature soient *eux-mêmes* des spécialistes bien au fait des théories nouvelles du texte et de la lecture.

Si notre objectif est donc de former des amateurs éclairés, des jeunes gens qui, ayant développé des compétences en matière de compréhension des œuvres, disposeraient de bases et de critères d'appréciation qui accroissent le plaisir de lire et favorisent la communication à propos des lectures, le problème pédagogique est alors celui de faire acquérir les savoirs qui accroîtront les capacités de l'apprenant, sans émousser l'intérêt qu'il peut avoir *a priori* pour l'écrit envisagé, ou en suscitant cet intérêt s'il fait défaut. Plus particulièrement, étant donné le sujet qui nous concerne, le problème pourrait s'énoncer ainsi : quelles activités scolaires en rapport avec la lecture d'une œuvre peuvent, à la fois, sauvegarder le plaisir de lire et assurer le développement des compétences?

Nous n'avons pas les moyens de recenser ici toutes les activités existantes qui pourraient satisfaire et les professeurs soucieux de l'objectif susdit, et leurs élèves. Par ailleurs, celles que nous proposons dans le dispositif pédagogique ci-après ne sont pas, à nos yeux, pourvues d'une efficacité telle qu'elles mériteraient, au moins,

que chacun s'y essaie. Disons qu'elles constituent un recours envisageable pour des enseignants qui n'ont pas encore trouvé à la question posée au paragraphe précédent de réponse qui les satisfasse.

Nous pensons, au demeurant, que les activités scolaires portant sur des récits de fiction complets, qui sont les plus susceptibles de concilier les implications de la quête du plaisir de lire et les exigences de l'apprentissage, sont comme l'affirme Dumortier, (2005), « *des activités qui orientent le premier parcours du texte et/ou qui évitent à l'apprenant une relecture fastidieuse* ».

S'il est difficile de motiver les élèves à relire, il ne l'est pas moins d'orienter leur lecture. Trop de consignes et c'en est fait du plaisir ! L'enfant, l'adolescent lit alors exclusivement pour travailler. Il cherchera par conséquent les satisfactions de l'esprit que procure la lecture dans des romans qui ne portent pas le sceau de l'école... ou il cherchera son plaisir dans d'autres activités que la lecture. Le premier parcours de l'amateur, hors du cadre scolaire, n'est pas orienté, ou il ne l'est que par les informations d'ordre paratextuel (nom d'auteur, titre, désignation générique, mention de collection, illustration, prière d'insérer, préface, postface, etc.) et, éventuellement, d'ordre métatextuel (commentaire, critique figurant ailleurs que dans le livre même) dont l'amateur en question peut disposer.

C'est une des caractéristiques de la lecture opérée en contexte scolaire : ce qui en résulte doit être utilisé pour réagir à des sollicitations savamment ordonnées à des fins d'apprentissage ou d'évaluation. Dans l'immense majorité des cas, l'initiative de la sollicitation revient au professeur, et ce dernier, inmanquablement, s'appuie sur sa propre lecture. Il ne convient pas que cette dernière soit une lecture secondaire de spécialiste si celle des élèves a été une lecture primaire d'amateur, et c'est une des raisons pour lesquelles des consignes de lecture peuvent s'avérer utiles. Faute de telles consignes, faute d'orientation, l'élève lira le plus souvent pour (ou contre) l'histoire, mu par un double réflexe d'identification et de projection ; il se trouvera par conséquent désarçonné si le professeur privilégie d'autres axes de questionnement que celui de l'intrigue (les usages de la langue, les valeurs mises en question, les techniques narratives et leurs effets, etc.) et s'il néglige totalement le pouvoir fantasmatique du récit.

L'autre raison, selon Dumortier, c'est que les lectures individuelles donnent souvent lieu à un débat. Une vingtaine de lecteurs qui débattent sans objet précis, c'est une situation de communication difficile à gérer par un enseignant qui aurait le souci d'atteindre des objectifs propres au développement de compétences de compréhension en lecture. Il peut, certes, toujours veiller à ce que les élèves apprennent à débattre. Il peut estimer que le débat sur le livre est un facteur de socialisation d'un intérêt éminent (Burgos, 1993) : c'est incontestable, mais cela ne dispense pas de vouloir développer des compétences de lecture. Pour éviter que ne s'égaillent les prises de parole et pour rendre la discussion fructueuse, il est bon que les intervenants échangent leurs vues sur des aspects du texte déterminés à l'avance.

Orienter la lecture par des consignes, c'est, bien entendu, s'obliger à solliciter compte tenu des axes, les pistes qu'on a proposé à l'apprenant de suivre. Parmi les tâches de l'enseignant, c'est l'une des plus délicates que celle consistant à baliser, avant la lecture, un espace de sollicitations à venir relatives à la compréhension, et à solliciter en gardant bien en vue les balises qu'on a soi-même placées. Mais si l'on parvient à s'acquitter honorablement de cette tâche, l'on crée les conditions d'un dialogue fructueux : les élèves, ne se sentant pas pris à contre-pied, manifestent généralement une meilleure volonté de coopération. Qu'on réussisse en outre à faire porter consignes et questions sur des opérations que le lecteur n'a pas pu ne pas accomplir, que les unes et les autres lui permettent de prendre conscience de ce qu'il a fait, on valide, aux yeux des élèves, le discours pédagogique sur la lecture et on les dispose favorablement envers une relecture.

Pour passer de la lecture primaire à la lecture secondaire d'un récit de fiction, il n'est peut-être pas indispensable d'utiliser des connaissances issues de la narratologie, dont les développements récents sont toutefois d'un éminent intérêt pédagogique. Mais cette dernière mérite de retenir l'attention des enseignants de français parce qu'elle offre un appareil conceptuel, plus qu'aucun autre, de nature à favoriser la perception du caractère artistique des récits fictionnels et l'autonomisation de l'apprenant. Par comparaison, l'appareil conceptuel de la stylistique, peut-être plus familier à certains enseignants, limite les observations à la « surface » textuelle du récit. En outre, la stylistique, rapportant les figures qu'elle repère à l'auteur, ne favorise guère la réflexion sur ces médiateurs que sont les personnages et le narrateur.

La plupart du temps, lorsque professeurs et élèves ne disposent d'aucun bagage théorique commun leur permettant de s'entretenir à propos du rapport entre le caractère artistique et l'effet esthétique du récit, la trajectoire qui va de la lecture primaire à la lecture secondaire subit un infléchissement. On aboutit alors à des variétés de lecture *pseudo secondaire*, autrement dit de lecture primaire arrimée à l'un ou l'autre grand thème philosophique, sociologique, politique, etc.

Il est vrai que c'est surtout à l'histoire que les élèves s'intéressent. Mais on peut fort bien ne pas négliger l'histoire et l'appréhender comme une *configuration d'événements et d'actions* impliquant une *narration*, l'une et l'autre réalisant un *projet d'ordre artistique* et une *intention pragmatique*. Que l'identification de ce projet et de cette intention ne soit pas chose aisée, qu'il s'agisse même d'entreprises vouées à l'inaboutissement et propices aux querelles de spécialistes, cela est clair, mais il nous paraît important qu'élèves et professeurs se penchent, avec les moyens modestes qu'ils ont en partage, sur cette question : pourquoi cette histoire-là, et ainsi racontée

Pour mieux cerner les raisons de nos propos, il nous semble nécessaire de fonder notre argumentation sur la théorie de l'homologie des structures. Car, comme nous l'affirmions plus haut, les conditions de vie d'un individu sont souvent tributaires de la classe sociale à laquelle il appartient. L'appartenance à telle ou telle catégorie sociale justifie le choix du quartier d'habitation des parents. Il peut assurer à l'enfant de bonnes ou mauvaises conditions matérielles et culturelles d'étude. Les résultats de l'apprentissage de la lecture, comme ceux des autres disciplines scolaires, en dépendent pour une grande part. Qu'est-ce alors la théorie de l'homologie des structures ?

8.2 Les homologies structurales

Bourdieu est l'un des pionniers qui ont élaboré le concept d'homologie structurale. Selon Bourdieu, l'homologie des structures joue le rôle-clé de la théorie générale des champs dont les premières articulations sont posées au sein des articles consacrés à la religion parus en 1971, (Bourdieu, 1971). Bourdieu oppose au sociologue marxiste de la littérature Goldmann (1955) et à la linguistique structurale de Barthes (1966), un usage différent de la notion d'homologie structurale : il vise à

articuler l'habitus et la position sociale avec la position dans les rapports de force et de sens qui structurent une région du monde social, soit un champ.

8.2.1 L'homologie entre les positions et les prises de position dans un champ

Le concept de champ concentre deux principes épistémologiques. D'une part, une conception relationnelle du monde social conduit à définir le champ comme le système des *relations objectives* – et non des interactions – entre les agents. Plus précisément, les agents sont appréhendés à travers leurs propriétés objectives ou « agissantes », les capitaux qui permettent d'agir efficacement dans chaque champ. Les propriétés d'un agent n'ont ainsi de sens que relativement aux propriétés de tous les autres agents de l'espace considéré: les positions sociales sont rapportées à la *distribution* de ces propriétés dans le champ considéré, et non à leur substance ou à leur volume *in abstracto*. D'autre part, le concept de champ repose sur une définition probabiliste de la causalité. Il s'agit d'expliquer les pratiques appréhendées comme des *prises de position* dans le prolongement du principe relationnel : une pratique n'a jamais de sens que vis-à-vis de l'ensemble des pratiques du même univers d'activité, en tant qu'elle prend position par rapport à d'autres pratiques perçues consciemment ou non comme plus ou moins proches ou éloignées, alliées ou concurrentes. Un champ est donc constitué par un espace des positions défini par la distribution. Heilbron (2011) propose une généalogie précise de la théorie des champs en montrant son ancrage dans le travail empirique ; ici comme ailleurs, le concept d'homologie n'est abordé qu'à la marge.

8.2.2 Une théorie de l'espace social

Comme l'atteste *La Distinction*, la théorie des champs n'est pas qu'une théorie des différents espaces d'activité mais une théorie générale de l'espace social. Elle traite en particulier le problème posé par la circulation entre les champs : circulation d'un agent de l'un à l'autre (déplacement ou multi positionnalité), transaction entre agents situés dans des champs différents (échange de bien ou de service, alliance politique...). Ce sont à nouveau des homologies structurales qui règlent ces circulations, cette fois entre les différents champs, et entre chacun de ces champs et le champ du pouvoir. Le schéma causal est ici analogue à celui qui relie positions et

prises de position par le filtre subjectif de l'espace des possibles, mais une autre médiation vient s'y ajouter.

Chaque champ étant associé à une espèce particulière de capital, le passage d'un champ à l'autre impose un travail de *conversion de capital* qui suppose l'existence de *taux de conversion*. Ces taux de conversion ne sont pas donnés une fois pour toutes : ils font l'objet de luttes essentiellement arbitrées parmi les agents qui ont plus que les autres le pouvoir d'agir, au sein de chaque champ, sur la valeur de son capital spécifique et sur la structure de la concurrence pour l'obtenir. Ce pouvoir, appelé capital symbolique et trop souvent mésinterprété comme prestige ou charisme, est en réalité une sorte de doublon subjectif de chaque espèce de capital objectif, ce par quoi son rendement social est accepté comme légitime (Bourdieu, 1994).

La lutte pour le contrôle des taux de conversion entre capitaux est ainsi essentiellement la lutte entre les élites de chaque champ, et elle est donc aussi une lutte pour établir la hiérarchie entre les capitaux de chaque champ, soit une lutte pour un *méta-capital* (symbolique). Cette lutte s'inscrit dans le *champ du pouvoir*, « méta-champ » dont le capital spécifique est par conséquent ce méta-capital symbolique. La relation entre le champ du pouvoir et les champs spécifiques est donc d'une nature un peu différente de la relation entre les champs spécifiques : elle est déterminée là aussi par leur relation d'homologie structurale et par la médiation des points de vue (espace des possibles) portés par les agents sur l'espace des prises de position, mais il est difficile de parler de conversion de capital – les capitaux spécifiques n'ont pas à être convertis en méta-capital symbolique puisque le capital symbolique n'est que la dimension de légitimité de chaque capital spécifique. Dans ce modèle, l'espace social est en quelque sorte le champ de tous les champs – mais non le « méta-champ » car il se confond avec eux : il est strictement coextensif à la structure hiérarchisée des rapports objectifs entre les champs tels qu'arbitrés essentiellement par le champ du pouvoir.

Deux conceptions antagonistes de la valeur y sont conciliées grâce, à nouveau, au concept d'homologie structurale. D'une part, dans le droit fil wébérien et par opposition aux théories marxistes qui font découler la valeur des biens de la valeur sociale de leurs consommateurs, la valeur résulte d'un processus d'évaluation qui se joue au sein de chaque champ parmi les producteurs spécialisés de ce bien, en

fonction de normes spécifiques et au terme de luttes de concurrence. D'autre part, Pierre Bourdieu fait *aussi* dépendre la valeur des biens de l'ajustement entre l'offre et la demande, à l'instar des économistes néoclassiques même si offre et demande sont conçues différemment. C'est le principe-même du modèle de la légitimité culturelle : le goût dominant est le goût dominant au sein de la classe dominante.

Mais, on l'aura compris, cette dépendance est en réalité médiatisée par le processus d'évaluation qui se joue dans le champ. Il faut en effet ajouter que ce sont les consommateurs que parviennent à enrôler les producteurs qui sanctionnent *in fine* ce processus d'évaluation – modalement : la littérature « pure » est celle qui est valorisée en tant qu'elle est sanctionnée, au titre de ses promesses de postérité, par la catégorie de consommateurs constituée par les pairs ; la littérature « commerciale » est celle qui est valorisée en tant qu'elle est sanctionnée, au titre de la renommée immédiate qu'elle procure (et de ses éventuels profits monétaires), par la catégorie de consommateurs constituée par les profanes. Cet arbitrage des stratégies de producteurs par les sanctions de la réception, chacune étant déterminée par une série causale relativement indépendante, est alors réglé par les homologies structurales entre le champ spécifique de production et l'espace social (Bourdieu, 1998)..

8.2.3 Les homologies structurales : un maillon causal

Le concept d'homologie structurale intervient donc comme un maillon causal à plusieurs endroits stratégiques de l'édifice théorique – en résumé, dès qu'est identifié un champ, existent des homologies entre les positions et les prises de position à l'intérieur de ce champ, entre ce champ et les autres champs y compris le champ du pouvoir et l'espace social, et, conséquence logique du point précédent, entre l'offre produite par ce champ et la demande qui la consomme.

De la même façon que les relations objectives entre propriétés sont substituées à l'évidence immédiate des relations d'interactions, les homologies structurales, tout aussi invisibles et néanmoins constitutives de la réalité de l'espace social, se substituent à l'évidence des affinités électives et des coalitions d'intérêts explicites. Ce schème concerne en réalité les seuls biens symboliques, en particulier l'idéologie, car Marx reprend pour les marchandises la théorie de la valeur-travail des économistes classiques (Smith, Ricardo). Pierre Bourdieu rejette cette conception

substantiviste de la valeur, à l'exception surprenante d'un passage des *Règles de l'art* où il fait soudain du travail ascétique nécessaire pour s'arracher aux forces hétéronomes le fondement ultime de la valeur. (Bourdieu, 1998)..

C'est sur ces fondements théoriques que nous proposons le dispositif pédagogique qui suit.

8.3 Le nouveau dispositif pédagogique à proprement parler

Le dispositif pédagogique que nous proposons ici est une adaptation du dispositif proposé par Dumortier pour l'étude des œuvres de fiction. Nous l'avons mis en relation avec le dispositif que proposent les inspecteurs de l'enseignement secondaire au Bénin afin de le contextualiser. En effet, les milieux scolaires européens et africains ne présentent pas les mêmes caractéristiques. Il s'agit ici d'un dispositif parmi tous ceux que l'on peut inventer pour réduire l'écart entre le régime de lecture de l'apprenant et celui de l'enseignant. Il peut être adapté aux différents niveaux et aux différentes formes de didactique de lecture. Il comporte quatre éléments :

- les références du roman considéré et une synthèse de connaissances sur l'écrivain, l'œuvre et l'époque ;
- un résumé-apéritif ;
- une lecture-tremplin ;
- des suggestions pour une lecture approfondie de l'œuvre complète.

8.3.1 Biographie de l'auteur et références de l'œuvre.

Il s'agit ici de :

- l'identité de l'auteur : prénom, nom, date de naissance et, éventuellement, de mort ;
- le titre de l'édition originale du roman ;
- la date de la première parution ;

- la référence complète de l'édition utilisée, y compris le nom d'un éventuel traducteur ;

- la mention d'une éventuelle réédition en collection de poche, si l'édition utilisée n'est pas celle d'une collection de poche.⁴¹

Selon Dumortier, cette pièce du dispositif se justifie surtout lorsque le roman considéré est une œuvre majeure du patrimoine littéraire ou un texte écrit par une figure importante du monde contemporain des lettres. Il convient d'opérer, parmi les informations disponibles, une sélection sévère. La synthèse qu'il s'agit de mettre au point devrait être succincte, compréhensible par un lecteur non familier de l'écrivain et de sa production, et, surtout, utile à la lecture du roman choisi.

8.3.2 Le résumé-apéritif

Il ne s'agit pas d'un résumé destiné à fournir une information exhaustive sur l'histoire et, encore moins, une interprétation détaillée de cette dernière. Comme son nom l'indique, il est nécessaire de donner aux apprenants l'envie de lire, l'appétit de lire. Il doit à la fois faciliter l'entrée dans l'univers fictionnel et rendre désirable la partie de l'intrigue passée sous silence. Pour frayer l'une ou l'autre piste où l'élève-lecteur pourra s'engager, le résumé-apéritif *se termine* par l'identification d'un ou plusieurs thèmes constituant des facteurs d'intérêt potentiel. Le résumé-apéritif tend alors à se confondre avec le discours incitatif, expression par laquelle Dumortier propose de désigner « *tout ce que peut dire le maître pour inciter les élèves à lire ce qu'il leur propose* » (Dumortier, 2006) ; (Dumortier, Dispy & Van Beveren, 2011).

8.3.3 La lecture-tremplin

Elle porte sur un extrait dont la longueur et la teneur sont telles que le lecteur virtuel puisse s'intéresser à l'histoire racontée. Idéalement, il s'agira d'un passage représentatif : où un des thèmes centraux fait l'objet d'un développement, où est abordée une problématique cruciale, où se nouent des relations importantes entre les protagonistes, etc.

⁴¹ Dans l'enseignement primaire et encore au début du secondaire, les références seront plus succinctes que dans le secondaire supérieur, mais il importe de sensibiliser sans attendre les élèves au monde de l'édition et aux rôles respectifs des acteurs de ce monde-là.

- D'abord sont fournies les raisons particulières du choix de l'extrait. C'est une partie essentielle de la lecture-tremplin. Essentielle pour trois raisons au moins. D'abord parce qu'il est plus facile d'amener les élèves à adopter, face à un fragment de texte, l'attitude positive que requiert le travail de lecture scolaire, si le professeur précise les raisons qui l'ont amené à choisir ce fragment. Ensuite parce qu'il vaut mieux savoir, quand on poursuit des objectifs pédagogiques précis. Enfin parce qu'en mettant au clair les raisons de son choix, on se donne souvent à soi-même des idées pour le questionnement.

- L'extrait est situé par rapport à l'ensemble du récit, notamment grâce à un résumé des événements qui précèdent immédiatement ceux qui vont être donnés à connaître. On veillera à apporter toutes les informations indispensables pour que l'élève entre de plain pied dans le monde raconté : identification des personnages, des circonstances, de tout ce à quoi il est fait allusion.

- Viennent alors les consignes pour la lecture : une ou deux injonctions (pas plus !) qui centrent l'attention de l'élève sur les aspects du texte qui donneront lieu à un premier questionnement.

- Puis, vient le texte de l'extrait. Il est souhaitable que la qualité de la reproduction assure une lisibilité maximale. Souhaitable également que l'extrait soit d'une longueur telle qu'il puisse être lu en classe, en une dizaine de minutes, ce qui permet d'interroger tout de suite après sur les souvenirs de lecture.

- Enfin deux questionnaires sont proposés, « *en rapport aussi étroit que possible avec les consignes et en rapport aussi étroit que possible l'un avec l'autre* »⁴². L'utilisation du premier suppose que les élèves ne disposent plus du texte. Ils viennent de le lire, de faire sens avec lui, de se représenter l'univers fictionnel, de réagir intellectuellement et affectivement aux situations et aux actions dans lesquelles sont impliqués les personnages : c'est sur cette réponse mentale au stimulus verbal qu'on les interroge. Les questions de la seconde série devraient, pour bien faire, porter sur des sujets qui recourent, en partie, les sujets des questions de la première série. Non pour qu'en y répondant certains élèves prennent conscience d'avoir « mal lu », mais pour qu'ils comprennent que, fatalement pour ainsi dire, ils

⁴² Dumortier utilise ce mot par commodité, étant entendu que les sollicitations que l'enseignant adresse aux apprenants en vue d'une mise en commun des manifestations de la compréhension ne sont pas nécessairement des questions.

n'ont pas tenu compte de tout le texte et que, dès lors, une relecture peut s'avérer utile à une activité d'apprentissage qui porte davantage sur le texte, résultant d'un triple travail d'invention, de narration et de textualisation (Dumortier, 2001 et 2005). Cette fois, les effets ressentis par le sujet lisant sont rapportés à leurs causes textuelles, aux options techniques de l'écrivain.

La démarche adoptée pour le traitement de l'extrait est une sorte de modèle réduit de celle que l'on suit pour aborder l'œuvre complète. Le « résumé-apéritif » a une double visée informative et persuasive qui se retrouve, d'une part, dans la « situation de l'extrait », d'autre part, dans la « justification du choix de l'extrait ». Les « conseils pour la lecture du roman complet » ont la même fonction que les « consignes pour la lecture de l'extrait ». Enfin, idéalement, on devrait trouver dans les « suggestions pour une lecture approfondie » les deux types de questionnement relatifs à l'extrait: un questionnement faisant appel aux souvenirs de la lecture et un questionnement impliquant un retour au texte.

8.3.4 Les suggestions pour une lecture approfondie de l'œuvre complète

Passer de la lecture primaire d'amateur à une lecture secondaire d'amateur, une lecture d'*amateur éclairé*, n'implique pas forcément qu'on relise le récit. Certes, la lecture secondaire que pratique le spécialiste en vue de la production d'un métatexte suppose une relecture intégrale ou sélective. Mais nous pensons que le passage de la lecture primaire à la lecture secondaire n'oblige pas le lecteur à consentir les frais d'un double parcours. Un lecteur exercé, un amateur éclairé, peut, du premier coup, prendre conscience de bien des sollicitations du texte et de ses réponses à ces sollicitations. À condition de ralentir quelque peu son rythme de lecture, il peut passer sans heurt du rôle de « lecteur piégé » ou « complice », (Dumortier, 2001), pris par l'histoire, à celui de « lecteur critique », intéressé par l'art de l'écrivain. Pour nous en convaincre, il n'est que de songer à notre propre expérience d'*amateur éclairé* lorsque nous regardons un film, visitons une exposition de peinture, écoutons un disque. Si l'œuvre n'est pas trop déconcertante, si elle s'inscrit dans notre « horizon d'attente » (Jauss, 1978), notre *premier* contact avec elle suffit à mobiliser des connaissances d'ordre artistique que nous avons *plaisir* à utiliser et qui nous

donnent le sentiment, fallacieux parfois (car nos connaissances peuvent être excessivement rudimentaires), de comprendre et de « bien » comprendre.

Former un lecteur critique, rendre possible une lecture secondaire, cela suppose un questionnement pertinent sur l'expérience de lecture, sur ce qui a réellement eu lieu lors de la confrontation entre le lecteur et le récit. Mais concourent également à cette formation, les conseils préalables évitant que le premier parcours du texte s'accomplisse dans ce que Gervais nomme « *le régime de la compréhension fonctionnelle* », sur le mode primaire. Il ne faut pas multiplier les conseils pour la première lecture : trois ou quatre, c'est bien assez, et il devrait s'agir de recommandations générales qui facilitent et guident le parcours de l'élève sans le contraindre à entreprendre des recherches précises rompant la continuité de la lecture. Selon la nature de l'œuvre, il peut être opportun de signaler la non-pertinence de telle ou telle attente, de telle ou telle approche.

Opportun également de suggérer des haltes à tel ou tel endroit propice, afin de permettre à l'élève une gestion optimale de son temps de lecture. Tous les conseils procèdent de l'expérience du professeur, qui a lu le texte, qui a pu le rapporter à un ensemble de connaissances d'ordre artistique, qui en a vu les principaux centres d'intérêt (compte tenu de ses objectifs d'apprentissage), et qui peut déceler les écueils sur lesquels les apprenants risquent d'échouer. Ces suggestions marquent nettement le passage entre une lecture (orientée) où la quête du plaisir peut prendre le pas sur le travail et une lecture-travail, s'ordonnant à des fins d'apprentissage ou d'évaluation (formative ou certificative). Est-il besoin de dire que, puisqu'il s'agit de suggestions, nul élève n'est tenu de les suivre toutes ? Si l'on utilise le dispositif en cours d'année, on invitera des groupes préalablement constitués à s'attacher à l'une ou l'autre d'entre elles.

Si l'on s'en sert pour un examen, l'élève présentant le roman en traitera une, qu'il choisira ou qui lui sera imposée. Pour Dumortier, la difficulté est de trouver ou d'inventer des tâches qui, soit, permettent aux élèves de tirer le meilleur parti possible des résultats de la lecture guidée qu'ils ont faite et d'être motivé à relire par le désir d'affiner ces résultats, soit, facilitent une relecture, partielle ou sélective, en cernant de manière très précise un centre d'intérêt nouveau et en donnant, si possible, des précisions quant aux endroits du récit où ce centre d'intérêt peut faire l'objet d'un examen. Il est relativement aisé de formuler de telles questions, de créer de telles

tâches en se servant des instruments d'investigation mis au point par les narratologues. Mais il convient que les élèves aient de ces instruments une maîtrise telle qu'elle leur permette d'envisager *l'effet esthétique des choix artistiques* opérés par l'auteur. Parler des options prises par ce dernier en matière de narration, de focalisation ou de temps narratif, par exemple, sans rien pouvoir dire de l'influence de ces choix sur la lecture, c'est tomber dans un formalisme néfaste. (Dumortier, 2005).

8.4 Comment utiliser le dispositif ?

Il est parfois recommandé aux enseignants d'éviter de constituer, à l'intention des élèves, des listes de lectures *obligatoires* et de laisser aux enfants, aux adolescents, dans la mesure du possible, le *libre choix* des livres qui donneront lieu, en classe à des présentations-débats, différentes des traditionnelles « élocutions » au moins sur les deux points suivants :

1°) l'accent y sera mis sur l'expérience de lecture individuelle, sur les raisons pour lesquelles l'œuvre choisie a (ou n'a pas) procuré au sujet lisant le plaisir que, légitimement, il recherche quand il lit un texte ;

2°) la discussion sera l'occasion de mettre en commun les bases et les critères d'appréciation que l'apprentissage aura rendus disponibles. La pratique des présentations-débats n'exclut évidemment pas que des livres soient *proposés* aux élèves par le professeur, que ce dernier consacre de temps à autre une heure de cours à recommander des œuvres qu'il juge susceptibles d'intéresser les adolescents, bref qu'il s'acquitte lui-même, prêchant ainsi d'exemple, de quelques-unes de ces présentations dont les apprenants devront, à leur tour, se charger.

La littérature définit les critères de choix des textes pour la lecture. Nous partageons les critères de choix des textes qui sont définis ainsi qu'il suit : le passage à étudier doit être intéressant, adapté et de longueur raisonnable. Un texte est intéressant lorsqu'il suscite un certain enthousiasme chez l'apprenant. Pour cela, il ne doit être ni difficile d'accès, ni abstrait. Dans tous les cas, il est préférable qu'il ne renvoie pas à un référent totalement inconnu des apprenants. Un texte est adapté lorsqu'il prend en considération le niveau de développement intellectuel et culturel, le rythme d'acquisition et la motivation des apprenants auxquels il est destiné.

Le choix d'un texte doit tenir compte à la fois de ce que les adolescents de la classe de troisième savent, de ce qu'ils veulent lire. Un texte est dit de longueur raisonnable pour les apprenants de la classe de troisième lorsqu'il a environ vingt lignes. Une telle longueur permet au professeur de faire faire aux apprenants une étude détaillée qui aborde la typographie, la ponctuation, le lexique, la syntaxe, la structure, le thème et les références culturelles qui transparaissent au fil des lignes du texte.

En plus de ces exigences, il serait bon que le choix des textes tienne compte de deux contraintes liées aux genres littéraires et au type de texte car ils doivent également être diversifiés. En situation d'apprentissage, il est avantageux que l'apprenti lecteur soit familiarisé avec les différents genres littéraires (poétique, dramatique ou romanesque) et les différents types de textes (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, injonctif, informatif ou fonctionnel).

L'expérience montre en effet qu'en se familiarisant avec un seul type de texte, un lecteur débutant acquiert des compétences qu'il a de la peine à transférer en vue de la lecture des autres types de texte. D'ailleurs, personne ne saurait lire de la même manière un dialogue, un texte injonctif ou un poème, chaque type de texte ayant sa structure interne et ses mécanismes de fonctionnement. Il est également important que l'apprenant soit, par ailleurs, confronté aux textes relatifs aux problèmes d'éducation en matière de population, aux problèmes d'éducation à la santé, à la vie familiale, à l'environnement, à la culture de paix, aux sciences et technologies, et à tous les enjeux des temps modernes, en vue de son insertion harmonieuse dans le tissu social et l'espace francophone auxquels il appartient.

Apprendre à lire à quelqu'un, c'est faire de lui un lecteur polyvalent, c'est-à-dire, l'armer d'un dispositif méthodologique lui permettant de parcourir tout type d'écrit et d'en tirer la substance. Cela suppose qu'en situation d'apprentissage, il devrait être confronté à divers genres littéraires, à différents types de textes et à de multiples situations et enjeux auxquels il pourra faire face, car la lecture est avant tout une activité sociale.

Pour éviter tout malentendu, il est utile de faire la distinction entre la lecture suivie et dirigée et l'étude d'une œuvre intégrale. La lecture vise la découverte de

l'œuvre en la faisant lire, page après page, par les apprenants et en commentant par la suite ce qui vient d'être lu.

Dans la pratique, comme on ne peut lire toute l'œuvre en classe page après page, les professeurs délimitent les passages qu'ils font lire par les apprenants chez eux. En classe, on ne se contente que de quelques extraits choisis par le professeur. L'étude d'une œuvre intégrale, comme son nom l'indique, appelle une lecture intégrale de l'œuvre par les apprenants, une évaluation de leur réception première, et une analyse de toute l'œuvre.

Par ailleurs, la littérature de jeunesse constitue un excellent palliatif au manque d'œuvres. Depuis quelques années, la littérature adressée aux adolescents ou que les jeunes ont reconnue pour la leur, est riche de chefs-d'œuvre au Bénin comme nous l'avons montré dans la première partie de la présente étude. Elle s'est constituée comme un univers où les thèmes, les personnages, les situations et les images ne cessent de se répondre. Ce monde imaginaire, qui vient compléter le monde réel et permettre de mieux le comprendre, ne s'ouvre ni ne se clôt avec un texte, ni même avec l'œuvre d'un auteur. La littérature adressée aux jeunes ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes.

Elle se porte seulement vers les lecteurs qui n'ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde que celles des adultes, qui n'ont pas non plus la même expérience de la langue. Il convient de préciser que le trajet de lecture de l'adolescent de la classe de troisième doit être varié et permettre la rencontre des différents genres littéraires et éditoriaux ordinairement adressés à l'adolescence (bandes dessinées, contes, poésies, romans et récits illustrés, théâtre).

Les textes de la collection « Le caméléon vert » par exemple, par leur coût raisonnable, leur disponibilité dans les librairies et les centres de lecture, leur volume et leur contenu facilement accessible aux adolescents, peuvent faire l'objet de bibliothèques de classe ou à défaut de coin de lecture dans les classes de troisième. Les professeurs, dans ce cas, pourraient se donner le devoir de les faire découvrir et de les faire aimer par les adolescents. Par ce moyen, ils pourraient contribuer à stimuler le besoin de lire des adolescents, leur désir de création, d'échange et de comparaison de textes.

En somme, le choix des textes doit être bien pensé car il conditionne un apprentissage efficace de la lecture. Comme celle-ci n'est pas un acquis culturel dans la société béninoise, il importe de prévoir les activités de prolongement de la lecture après le cours. Dans la pratique, la récitation et la rédaction constituent les prolongements de la lecture. En réalité, le résumé de texte, l'établissement d'une fiche de lecture, les exercices de réemploi et de discussion socioculturelle pourraient aussi offrir des opportunités de prolongement de la lecture après le cours. L'exploitation ultérieure des textes lus permet de concrétiser la liaison lecture / écriture, en amenant la lecture sur les activités de production écrite qui sont de réelles créations. Tout texte se nourrissant des autres, les apprenants peuvent être invités à produire des textes à partir d'un modèle lu, à changer de point de vue, à transposer un texte étudié dans un autre genre, à modifier un texte pour en produire un autre, à imaginer la partie manquante d'un texte existant, ou à rédiger une discussion socioculturelle suscitée par le texte étudié. Le plaisir d'écrire vient naturellement de celui de lire. Les compétences d'écriture sont pour l'essentiel dépendantes de l'accumulation des lectures. Toutefois, écrire à partir des œuvres littéraires n'est que l'un des axes possibles de l'activité de production des textes.

C'est au moment où il écrit que l'adolescent peut comprendre comment fonctionnent les systèmes énonciatifs des œuvres qu'il a lues : place du narrateur, narrateur omniscient, récit à focalisation interne, récit à focalisation externe. Il apprend également à interpréter l'écart entre le déroulement chronologique des événements et le temps du récit qui orchestre les changements de rythme, des variations sur les durées, des retours en arrière, des accélérations et des omissions.

Il en est de même pour le traitement des lieux. L'objectif poursuivi n'est pas seulement de conduire l'adolescent à lire en situation de classe. Il est tout aussi décisif qu'il devienne un lecteur autonome et que l'exercice de lecture personnelle devienne pour lui familier. Dans ce cas, il convient de favoriser le système de prêt à domicile des livres, d'échange de livres entre apprenants d'un même niveau. La discussion socioculturelle sur le contenu du texte ou un aspect pourrait, comme nous l'avons précédemment noté, permettre d'analyser comment l'apprenant vit les problèmes de société évoqués dans le texte de lecture. A l'instar des solutions préconisées dans un texte, il peut s'approprier des compétences techniques permettant la résolution des problèmes de société auxquels il fera face plus tard.

Un tel exercice offre l'opportunité d'assurer le passage des objectifs cognitifs aux objectifs affectifs et psychomoteurs à travers les tâches d'intégration. Il faut préciser que la tâche d'intégration est un palliatif au morcellement des savoirs liés à l'approche par objectifs. Selon la taxonomie de Bloom (1969), les objectifs du domaine cognitif sont reliés à l'activité intellectuelle et aux processus mentaux. Ils sont liés à la connaissance. Dans le domaine affectif, la taxonomie de Krathwohl relève une hiérarchie d'objectifs mettant en relief un sentiment, une émotion ou une idée d'acceptation ou de refus (Ntsila, Mandavo & Loumouamou, 2002). Les spécialistes des sciences de l'éducation doivent à Harrow la taxonomie du domaine psychomoteur la plus développée à ce jour. Elle est constituée de l'ensemble hiérarchique des mouvements humains, volontaires et observables qui appartiennent au domaine de l'apprentissage.

En définitive, la définition correcte des objectifs d'apprentissage et leur communication aux apprenants au début du cours constituent un gage de réussite de l'acte pédagogique. La connaissance de ce vers quoi ils sont conduits est un facteur de motivation et, partant, d'engagement des apprenants qui doivent mobiliser leurs acquis dans une situation d'enseignement ou d'apprentissage qui est souvent complexe. L'apprentissage efficace est induit en partie par la nature de la fiche de préparation écrite.

La fiche de préparation occupe une place de choix dans le dispositif pédagogique et administratif de la vie d'une classe. Elle est un document obligatoire que le professeur est tenu d'élaborer chaque fois qu'il se propose de dispenser un enseignement. Une fiche pédagogique doit permettre:

- de traduire la réflexion relative aux actions pédagogiques à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs préalablement fixés ;
- d'atténuer la part d'improvisation qui subsiste toujours en cours de séquence ;
- d'anticiper les difficultés qui surviennent souvent en cours de réalisation d'activité pédagogique ;
- de savoir où l'on va pour conduire sereinement les apprenants vers les objectifs que le professeur s'est assigné au départ ;

- de favoriser une plus grande disponibilité pour l'écoute et l'observation des apprenants.

Nous optons pour la fiche horizontale dont le contenu tient compte des capacités et des besoins réels des apprenants. Elle n'est qu'un mode de présentation qui nous paraît plus adapté car il met face à face les stratégies d'enseignement, celles d'apprentissage, et les activités d'évaluation. Comme toutes les fiches de préparation écrite, elle comprend l'en-tête et le corps de la fiche. L'en-tête (ou partie administrative) comporte les éléments d'identification qui sont le numéro, la classe, l'effectif, le matériel pédagogique et didactique requis, la documentation consultée et le temps imparti à la leçon. L'en-tête indique par ailleurs la discipline, la sous discipline éventuelle, l'objectif ou les objectifs généraux et spécifiques ainsi que leur commentaire. Le commentaire d'un objectif pédagogique doit :

- préciser l'intention du professeur ;
- clarifier les concepts utilisés ;
- suggérer les démarches méthodologiques ;
- spécifier l'étendue du champ de l'objectif ;
- indiquer les objets et éventuellement les critères ou le mode d'évaluation.

En somme, l'expérience montre que plus un objectif pédagogique est complexe, plus il pose de problèmes dans sa réalisation. Plus il est simple, plus il est facilement réalisable et aisément évaluable. Sa bonne formulation suggère l'item d'évaluation ou tout au moins ses éléments constitutifs. L'item d'évaluation doit être en congruence avec l'objectif qu'il est censé évaluer. Il doit tenir compte de ce que les apprenants sont des adolescents et de ce qu'ils savent. Pour être valide, son contenu doit être représentatif des savoirs et savoir-faire contenus dans le cours. La formulation de l'objectif est déterminante et éclaire la préparation écrite qui devrait présenter les étapes suivantes : le contrôle des pré-requis, les acquisitions nouvelles et les activités d'évaluation.

La fiche pédagogique que nous proposons présente simplement les grandes articulations d'un cours de lecture car établir une fiche pédagogique complète ne saurait être la vocation d'un travail de recherche. Il s'agit de présenter juste le cahier du professeur et le cahier de l'apprenant.

Le cahier du Professeur

Compétence Disciplinaire(CD) n° 2 : Lecture

Énoncé : Lire et comprendre un texte de type narratif

Classe : 3^{ème}

Titre de la SA : Etude d'une œuvre complète : Béatrice Gbado, *Sacré Python*, Cotonou, Ruisseaux d'Afrique, 2002, PP 15-23

Thème : La tradition

Durée : 6 heures

Connaissances techniques : Caractéristique du texte narratif (temps verbaux, schémas narratif et actantiel, proposition indépendante, les temps simples de l'indicatif, la phrase négative, l'homonymie, etc.

Stratégies, objet d'apprentissage : Enseignement /Apprentissage/Evaluation

Stratégie de travail : Travail individuel, travail en groupe, travail collectif

Matériels : Texte d'étude (un extrait de *Sacré Python* de B. Gbado), chiffon, tableau, craie et autres

Déroulement

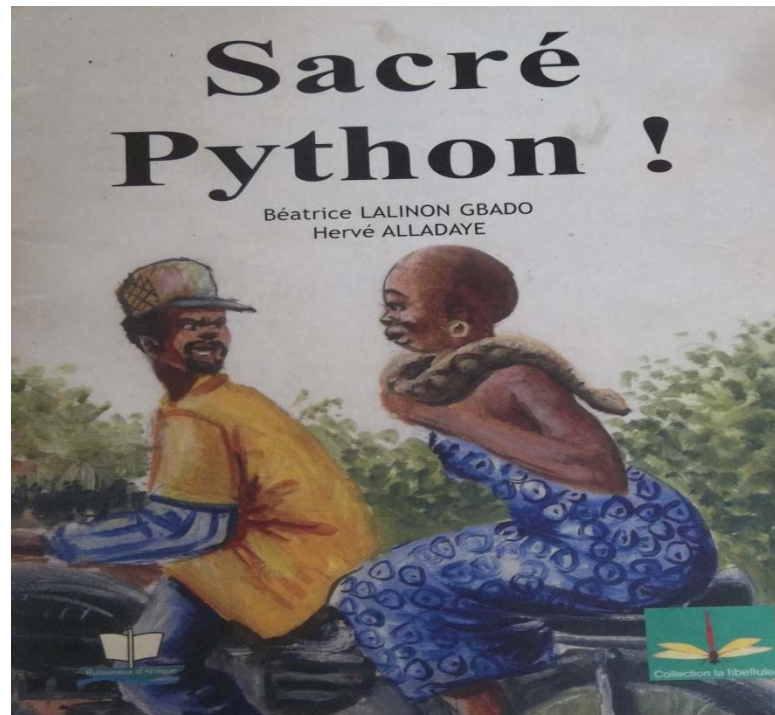
(Le professeur demande aux apprenants de sortir leur support. Il le lit magistralement et demande à deux apprenants de le relire. Il leur fait un résumé-apéritif pendant 15 mn.)

1- La lecture-tremplin (1h 30mn)

Consignes (Le professeur recopie au tableau les consignes)

- Connais-tu la ville de Ouidah ?
- Quelque part dans cette ville, deux temples se font face. De quels temples s'agit-il?
- Que penses-tu de cette cohabitation ?

- Voici un roman qui raconte la place qu'occupe le Python dans la société traditionnelle au Bénin. Observe la couverture du roman. Que vois-tu ?



- Peux-tu expliquer ce que tu vois ?
- Le roman comporte combien de pages ?
- Maintenant lis silencieusement cet extrait et résume-le.

2- Consignes pour la lecture de l'extrait (45mn)

- De quoi parle le texte ?
- Quelle a été la réaction du conducteur à la vue du serpent ? Justifie ta réponse.

3- Pistes pour l'exploitation de la lecture (30mn)

Consigne1

- Qui est le personnage principal ?
- Où se passe la scène ?

- Les noms propres des personnages sont dans quelle langue ?
- Connais-tu quelqu'un qui parle cette langue ?
- Selon toi, est-ce une langue africaine ?
- Peux-tu traduire en Français les noms : Tankpinou, Tangni, Dangbé.
- En t'inspirant de la page 6 et de l'illustration des pages 7 et 9, peux-tu décrire le serpent ?

Consigne2

Soit la phrase : « Il se nourrit de bestioles nuisibles à l'homme » p.9

- Donne l'infinitif du verbe de cette phrase
- Mets cette phrase à l'imparfait de l'indicatif.
- A quel personnage, l'histoire est-elle racontée?
- Explique le mot « futé » dans la phrase « lança un futé » p.9

Consigne 3

- A la page 8 de l'œuvre, que fait Grand-mère ?
- Peux-tu en déduire ce que représente le python dans la société africaine?
- Si tu étais à la place du conducteur, accepterais-tu de remorquer Tangni avec son python ?
- Aimerais-tu vivre dans un milieu où il y a des serpents ?

4- Pistes pour une relecture (30mn)

- Est-ce que cette histoire t'intéresse ?
- As-tu envie de lire tout le roman ? Pourquoi ?

5- Des suggestions pour une lecture approfondie (30mn)

- Réalise le schéma actantiel de toute l'histoire racontée dans ce roman.

- Dis la leçon que tu as retenue de cette histoire.
- Dans quelles circonstances peux-tu appliquer cette leçon ?

Le cahier de l'apprenant

NB Ce support est à remettre aux apprenants avant le démarrage du cours

Compétence Disciplinaire(CD) n° 2 : Lecture

Énoncé : Lire et comprendre un texte de type narratif

Classe : 3^{ème}

Titre de la SA : Etude d'une œuvre complète : Béatrice Gbado, *Sacré Python*, Cotonou, Ruisseaux d'Afrique, 2002, PP 15-23

Thème : La tradition

1- **Les références**

✓ **L'identité des auteurs** : Béatrice Lalinon Gbado et Hervé Alladayè (Illustrateur)

✓ **Le titre du roman** : *Sacré Python*

✓ **L'édition**: Ruisseaux d'Afrique

✓ **La date de la première parution** : Octobre 2002

✓ **La référence complète de l'édition utilisée** :

Ruisseaux d'Afrique est une maison d'édition béninoise spécialisée dans la production des œuvres de jeunesse : près de 150 titres dans une vingtaine de collections (cahiers d'activités, albums illustrés, romans jeunesse, documentaires, beaux livres, sciences humaines...). Sa production est aussi tournée vers la présentation de l'art africain et de la vie d'Afrique. La maison d'éditions Ruisseaux d'Afrique est un podium d'expression pour les auteurs, les artistes, les illustrateurs et les peintres africains. Elle est impliquée dans plusieurs réseaux panafricains et internationaux de coédition. Elle a pour directrice madame Béatrice Lalinon Gbado et pour Responsable commercial, Alexandre Gbado.

2- L'écrivain, l'œuvre et son époque

Mariée et mère de quatre enfants, Béatrice Lalinon Gbado est une Béninoise née à Kandi au début des années 1960. Durant son enfance, elle suit ses parents dans leurs déplacements professionnels et grandit au contact de cultures, autres que la sienne. Cette expérience aiguise son intérêt pour son identité culturelle propre. C'est à cette époque également que la jeune Béatrice prend du goût pour la lecture et l'amour du livre à la bibliothèque municipale de Natitingou au Nord Bénin. Professeur Certifiée de Mathématiques, Béatrice Lalinon Gbado enseigne dans différents collèges de 1982 à 1999. Aujourd'hui, elle est écrivain de jeunesse, auteur d'une quarantaine d'ouvrages. Confrontée aux réalités africaines (rareté de maisons d'édition, absence de lignes éditoriales destinées à l'Afrique, lecture décalée des réalités africaines par les autres...), elle a fondé les éditions Ruisseaux d'Afrique à Cotonou. Elle a dirigé Afrilivres, l'Association des éditeurs africains francophones au Sud du Sahara, de 2002 à 2006.

Hervé Alladayè est un caricaturiste réputé dans plusieurs journaux béninois. Après avoir dessiné pour *Le Point au Quotidien*, ses caricatures sont publiées dans *Le Progrès*. Il est Secrétaire Général du Bureau Bénin-Dessin. L'humour et le talent qu'il a toujours manifestés dans ses dessins de presse lui ont valu de remporter le 2^{ème} prix au Festival de Caricatures de Yaoundé lors du FESCARY 2002. Illustrateur de livres, il a déjà signé *Drôle de jumelles* (Edicef/Le Flamboyant, Paris 2000). Il est aussi scénariste et a publié plusieurs BD à compte d'auteur, dont *Chicottes et cacahuètes* en 1999, et surtout *Les zémidjans protestent* en 2000, un savoureux reportage humoristique en huit planches de BD sur les motos-taxi de Cotonou (imprimerie COPEF) et qui a connu un franc succès et dont la suite, *les zémidjans persistent* a été publiée en 2006.

3- Le résumé-apéritif

Du retour des champs, Tankpinou décida de ranger sa concession qui se trouvait dans un grand désordre. Il voulait principalement mettre de l'ordre dans un tas de bois juché au milieu de la cour. C'est ainsi qu'en soulevant un tronc d'arbre, il découvrit un serpent caché sous le tas. Mais à sa stupéfaction, le serpent ne bougeait pas et n'avait pas de geste défensif. Au contraire, il était enroulé sur lui-même et le

regardait. Le bruit que faisaient les petits apeurés, alarma grand-mère qui sortit de sa case et leur interdit de tuer le serpent. Elle leur fit comprendre que c'était un serpent sacré : le *python*. Elle se mit à magnifier le serpent. Après cela, il fut convenu que Tangni, une adoratrice des pythons irait à Dangbé. Lisez la suite dans cet extrait.

4- L'extrait

« ... Ils rirent de plus belle. En tout cas, continua le conducteur frustré, où sont les parents de Yao ? Il faut qu'ils répondent de l'acte de leur enfant.

-Je suis la mère de Yao, rétorqua Tangni, se rapprochant volontairement du conducteur.

Celui-ci fit un bon en arrière.

-Le serpent n'a pas été tué. Il ne nous a pas échappé non plus. Prenez-le, voyez si c'est faux !

-Non ! Non ! Pitié ! Non !

-Si, si fit Tangni, en posant la tête du reptile sur l'épaule du conducteur. On peut le porter facilement au cou. Il n'y a pas de quoi avoir peur au point de déboucher dans la rue. N'est-ce pas ?

-Veuillez me croire, prêtresse, Je voulais seulement dire que le petit a raison... que moi j'ai tort... et que je rentre chez moi.

-Et les graines d'arachides de Dame Naomou ?

-Je la dédommagerai.

-Sacré python ! Qui vous fait changer d'avis si vite. Et pourtant, il ne fait aucun mal, bien au contraire : il protège les hommes et leur environnement. C'est un être sacré.

-Tout de même, je préfère garder mes distances.

-Pas de panique !

-Yao. Tu vas me faire le plaisir de toucher ce python. Et vous monsieur ?

-Oui prêtresse.

-Vous me conduirez dans mon village avec ce bijou. Je vais le remettre au temple.

Pendant ce temps, les petits ramasseront les grains éparpillés dans les herbes. N'est-ce pas un bon arrangement ?

-Peut-être. Et comment tiendrez-vous le reptile sur le vélo, sans qu'il ne m'effleure ?

-Dites-vous simplement que vous me portez et que moi je porte le python. Maintenant, trêve de commentaires ! Embarquons.

Et les deux compagnons de circonstances montèrent sur la moto, pendant que la bande des petits jasait à se tordre de rire.

-Au travail ! dit grand-mère. Et ne laissez aucune gousse d'arachide aux mains des herbes !

-Qu'est-ce qu'on s'est amusé, Grand-mère ! répondit le petit Visso, l'air heureux.

-... Finalement mes enfants, du python et du zem, lequel est le plus drôle ? »

Béatrice Gbado, *Sacré Python*, Cotonou, Ruisseaux d'Afrique, 2002, PP 15-23

(Le professeur copie au tableau les consignes avec le minutage et déroule les activités prévues)

À première vue, l'on pourrait estimer que l'usage de ce dispositif n'est guère compatible avec l'activité pédagogique que nous venons d'évoquer.

Un professeur qui se serait attaché à appliquer ce dispositif à une oeuvre de son choix ou qui songerait à utiliser une approche, selon ce dispositif, réalisée par un tiers, pourrait-il ne pas imposer la lecture de l'oeuvre en question ? N'y a-t-il pas une contradiction entre le caractère souple, libéral, des discussions-débats et l'aspect rigide, autoritaire du dispositif ? A condition que l'enseignant ait sous la main un grand nombre d'applications du dispositif à des textes fort divers. Pour constituer ce matériel pédagogique, la collaboration de plusieurs enseignants est évidemment indispensable.

Nul n'ignore, au demeurant, que la poursuite des objectifs d'apprentissage de la lecture ne s'accommode pas toujours d'activités relativement aléatoires comme celle de la présentation-débat : pour diverses raisons, nous pouvons avoir besoin que tous les élèves aient lu, au même moment, la même oeuvre. Le dispositif s'avère alors utile pour guider cette lecture collective. Sa réussite dépend principalement de la préparation du cours. Le chapitre qui suit présente les perspectives pour une amélioration ultérieure du dispositif.

CHAPITRE 9 :

LES PERSPECTIVES

Si le concept de lecture littéraire a aujourd'hui la cote chez les didacticiens, il ne fait pas pour autant l'unanimité et, jusqu'à ce jour, l'interrogation à son propos s'est centrée davantage sur la mise au point de modèles théoriques, de programmes d'apprentissage ou d'outils didactiques que sur l'étude des pratiques réelles des enseignants et de leurs effets en termes de perceptions et d'apprentissages chez les élèves. Confronter les concepts aux pratiques réelles est pourtant nécessaire à un triple titre : on ne peut agir sur une situation que si on la connaît, la théorie n'a de sens que reliée aux faits, et l'induction est l'un des plus solides garde-fous contre l'idéologie. Dans cette perspective, nous voudrions, dans ce chapitre, interroger le statut de la lecture littéraire selon le double regard des pratiques effectives et des modèles théoriques. Nous espérons ainsi contribuer à une meilleure prise en compte des tensions qui sont à la fois inéluctables et nécessaires entre ces deux points de vue.

9.1 Que nous révèlent les pratiques des enseignants ?

Les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture et de la littérature font l'objet de bien des idées reçues, et pourtant les données qui les concernent ne sont pas légion. À quel type de données se fier, au demeurant ? Le dilemme est réel entre les enquêtes quantitatives susceptibles de fonder des généralités, et les études qualitatives, plus fines, mais par nature non généralisables. S'ajoute à cela le fait que maintes données déjà recueillies apparaissent comme peu représentatives parce qu'elles émanent d'enseignants débutants et/ou d'activités que le chercheur a lui-même suggérées. Enfin, si elles portent parfois sur la place accordée à la littérature ou sur les démarches de lecture mises en œuvre, les enquêtes sur les pratiques en classe de français sont rarement ciblées sur la question spécifique de la lecture littéraire.

Le constat de ces limites doit nous incliner à la prudence face à la fascination exercée par les réalités du « terrain ». Pour autant, il n'implique pas qu'il faille renoncer à identifier, autant que possible et selon des méthodes toujours plus

affinées, ce que font les enseignants et leurs élèves. Au demeurant, on a vu paraître au cours des douze dernières années plusieurs études qui permettent aujourd'hui d'avancer quelques constats assez généraux.

9.1.1 Le choix des textes : dispersion ou fidélité aux classiques ?

Un premier ensemble de constats concerne *les choix de textes* préconisés par les enseignants. Plusieurs enquêtes intéressantes ont ainsi été menées par Georges Legros et l'équipe du CEDOCEF à propos des professeurs belges au cours des années 1990 (Legros, Monballin & Brempt, 1991) ; (Monballin & Legros, 1994). Ces études, qui portent sur les déclarations des élèves et des enseignants à propos des corpus littéraires étudiés à la fin du secondaire, soulignent toutes la dispersion considérable qui caractérise ce corpus : aucun auteur – et a fortiori aucune œuvre – poétique, romanesque ou dramatique n'est connu de tous, et les quelques noms et titres qui arrivent en tête du hit-parade attestent une représentation singulièrement restreinte et hexagonale de la littérature.

En France, le corpus littéraire enseigné au Collège a fait l'objet d'une enquête de grande ampleur de la part de Manesse & Grellet (1994), qui tirent de leurs observations une conclusion plutôt optimiste : d'une part « les professeurs de français ne délaissent en rien les classiques », d'autre part, « ni les “romans en vogue” ni la presse n'ont pris une part importante dans le cours de français ». La liste des textes les plus lus révèle le privilège accordé à la littérature narrative, même si, en tête du hit-parade, on trouve ici Molière, suivi de Maupassant, de Daudet, de Pagnol et de Tournier. En revanche, les auteurs étrangers sont très peu nombreux.

On constate par ailleurs que ce hit-parade ne correspond que partiellement au patrimoine tel que le perçoivent les professeurs, lequel privilégie dans l'ordre Molière, Hugo, Flaubert, Racine et Balzac. Sur le plan des méthodes, les professeurs interrogés s'accordent sur l'équilibre à établir entre la lecture d'œuvres intégrales et celle de morceaux choisis, et, lorsqu'ils étudient un texte en classe, les activités qu'ils développent le plus sont la lecture à haute voix (64 %), le fait de situer le texte dans différents contextes (48 %), la lecture silencieuse (42 %) et l'appel aux impressions des élèves (41 %).

Ils s'accordent enfin à reconnaître que les obstacles majeurs de l'enseignement de la littérature tiennent aux limites langagières des élèves et à leur manque d'intérêt a priori pour la lecture.

La comparaison de ces enquêtes montre bien que les corpus privilégiés par l'école oscillent entre la dispersion et la fidélité à un noyau de textes classiques, mais cette oscillation semble être largement fonction de contingences nationales.

9.1.2 Les Humanités en opposition avec les Méthodes

D'autres enquêtes ont été menées dans certains lycées français par Schmitt (1994), dans le cadre de sa recherche doctorale ainsi que par Veck (1994) pour le compte de l'INRP : leurs résultats mettent en évidence, chez l'un, la perpétuation de la transmission magistrale traditionnelle qui caractérise un grand nombre de classes, chez l'autre, la tension entre deux grands modèles d'enseignement de la littérature (les « Humanités » et les « Méthodes »). Malgré le constat du poids de la tradition, ce qui ressort ici, c'est la tendance croissante à étudier la littérature non plus pour elle-même, mais comme un objet-ressource mis au service d'autres compétences jugées plus fondamentales et/ou plus utiles pour la vie sociale. Il est probable que cette tendance n'a fait que s'accroître au cours de la dernière décennie sous l'influence des instructions officielles qui, sous des formes diverses, et au grand dam des conservateurs hermétiques aux avancées des sciences de l'éducation, ont préconisé d'aborder davantage les savoirs littéraires au départ des genres discursifs qui tout à la fois les traversent et les nourrissent.

9.1.3 Une conception restreinte de la littérature et de son étude

Plus récemment, une intéressante enquête a été menée par de Beudrap (2004), auprès de plusieurs centaines d'étudiants en 1^{re} et 2^e années de formation « PLC » de l'IUFM des Pays de la Loire. Cette enquête portait non pas directement sur les pratiques d'enseignement de la classe de français, mais sur les déclarations des étudiants à leur propos. Nous voudrions insister ici sur les traits les plus saillants.

L'enquête relève d'abord le caractère lacunaire des savoirs transmis. Si la priorité est donnée aux trois grands genres littéraires – récit, poésie, théâtre –, on

remarque une quasi absence de la sociologie, de la pragmatique, de la rhétorique, ainsi qu'une maigre place accordée aux approches historiques, génériques, argumentatives et intertextuelles et une faible importance conférée à la problématisation de la notion de littérature : celle-ci est perçue comme un en-soi objectif (un patrimoine, une histoire, une vision du monde) ou comme une expérience subjective (connaissance et compréhension du monde et de soi), mais on ignore quasi totalement la littérature comme création artistique ou esthétique. En outre, le corpus privilégie presque exclusivement le patrimoine français classique.

Quand on les interroge sur la cause de leurs choix, les enseignants font état d'un regard critique sur la formation reçue. À l'université, les programmes sont jugés lacunaires, sans cohérence, les méthodes sont jugées inexistantes ou inadaptées, l'enseignement sans prise sur le métier, la vision de la littérature est perçue comme fermée et stérile. On pointe aussi des lacunes de la formation universitaire en ce qui concerne l'épistémologie de la discipline. À l'IUFM, à l'inverse, on apprend des méthodes de lecture et un nouveau regard sur la littérature, mais, selon les enseignants interrogés, celle-ci reste globalement trop peu abordée ou est dévitalisée.

Les pratiques enseignantes mises en œuvre par les professeurs débutants en France sont en fait fortement influencées par le poids des concours de recrutement (CRPE, CAPES, agrégation). D'où un cercle vicieux, dans la mesure où, aux yeux de beaucoup de formateurs et de jeunes enseignants, les savoirs « utiles » (pour la formation comme pour l'enseignement) sont ceux qui participent des représentations et des savoirs déjà là.

Il ressort de cette enquête une impression mitigée : la littérature y apparaît, de toute évidence, comme une matière centrale de l'enseignement du français, mais beaucoup d'enseignants et de formateurs ont manifestement des difficultés à renouveler les formes de sa transmission et à mettre en œuvre à son propos des savoirs et des cadres théoriques suffisamment riches.

9.1.4 Au niveau des apprenants

Si l'on cherche ensuite à caractériser la manière dont les élèves se situent face à la littérature, on peut se fonder sur quelques enquêtes récentes qui ont cherché à mesurer les compétences de lecture acquises à tel ou tel niveau de la scolarité. Nous

songeons ici bien sûr d'abord à l'enquête PISA, qui concerne l'ensemble des pays de l'OCDE et est réitérée tous les trois ans, mais dont il faut rappeler que la partie relative au français, exclusivement centrée sur la maîtrise de la langue et la compréhension en lecture, ne s'intéresse guère à la lecture de la littérature (Lafontaine, 2002). Du côté belge, Nous songeons aussi à l'évaluation externe de la compréhension en lecture qui est effectuée tous les deux ans par le Ministère de l'Education auprès de tous les élèves de 1^{re}, 3^e et 5^e année secondaire de la Communauté française de Belgique, et dont les résultats sont analysés, comme ceux de l'enquête Pisa, par Dominique Lafontaine et son équipe (cf. notamment Lafontaine, 2002). Du côté français, la dernière enquête d'importance relative aux pratiques de lecture des élèves est celle que Baudelot, Cartier & Detrez ont publiée en 1999 sous le titre *Et pourtant, ils lisent...* Enfin, au Québec, une enquête d'importance sur les pratiques de lecture des adolescents a été publiée en 2004 sous la direction de Lebrun. Cette enquête a notamment le mérite de mettre en évidence les relations parfois paradoxales entre la lecture des textes imprimés et la lecture sur écran d'ordinateur.

Au-delà de leurs spécificités, ces différentes enquêtes permettent de poser quelques constats récurrents. En premier lieu, quel que soit le pays, toutes convergent pour constater *la prédominance chez les élèves de la lecture psychoaffective, orientée éthiquement* : pour l'immense majorité des adolescents, lire, c'est d'abord vivre (Burgos, 1993). Cette propension pour la dimension existentielle ou anthropologique du rapport aux œuvres va de pair avec un gout affiché pour les corpus « non scolaires » : même si quelques auteurs « au programme » (en particulier, Molière, Zola et Camus) recueillent une cote de popularité appréciable, les auteurs favoris des élèves s'appellent davantage Nothomb, King, Christie, Rowling (l'auteur de *Harry Potter*) ou Mahmoody (l'auteur de *Jamais sans ma fille*) que Racine, Balzac, Flaubert, Proust ou Kafka. Il existe donc un décalage non négligeable entre les modes de lecture et les corpus privilégiés par l'école et ceux que tendent à privilégier spontanément les élèves.

Ce décalage est sans nul doute une des causes de la démotivation envers la lecture qui gagne beaucoup d'élèves au fil de leur scolarité, car plusieurs enquêtes (de Lafontaine notamment) ont démontré *la forte influence de l'engagement dans la lecture sur le développement des compétences lectorales* : plus un élève est motivé à

lire, plus ses performances de lecteur s'améliorent. À l'inverse, Baudelot, Cartier et Detrez (1999) soulignent le clivage croissant qui s'opère au cours de la scolarité entre la lecture ordinaire et la lecture « lettrée » préconisée par l'école : plus un élève progresse dans le cursus, plus ses lectures ordinaires spontanées diminuent. Les auteurs de l'enquête expliquent cette situation par *le caractère peu motivant des corpus et des pratiques de lecture proposés en vue du baccalauréat*. Impossible donc d'ignorer l'influence des corpus et des méthodes privilégiés par l'enseignant, mais aussi des concours, des instructions officielles, des outils didactiques et de la formation des enseignants. L'« effet maître » n'est donc pas le seul à peser.

9.1.5 Que faire concrètement ?

Cette confrontation des tendances observées chez les enseignants et leurs élèves et des modèles théoriques en présence fait apparaître avec force la nécessité de mieux informer les enseignants des différentes options qui s'offrent à eux et de leurs implications didactiques. D'une manière tout à fait concrète, nous plaiderons en outre pour que cette information aille de pair avec une initiation pratique à quelques grandes lignes d'action qui permettraient, selon nous, de reconnaître pleinement la complémentarité existant entre la lecture comme construction et la littérature comme objet à connaître et à interroger. Ces cinq axes complémentaires, que L. Gemenne *et al.* ont développés longuement dans *Pour une lecture littéraire* (2005), peuvent être résumés lapidairement comme suit :

- a) familiariser les élèves avec l'institution littéraire ;
- b) leur faire pratiquer la littérature non seulement par la lecture, mais aussi par l'écriture et l'oralité ;
- c) susciter chez eux une réflexion « méta » sur le fait littéraire ;
- d) leur transmettre des références culturelles nécessaires non seulement au décodage d'allusions, de parodies, mais aussi, plus fondamentalement, à l'intelligence historique du phénomène littéraire (il s'agit d'enseigner les textes et les auteurs « prototypiques », qui marquent des ruptures) et au partage *d'une culture et de valeurs communes* ;

e) les exercer à développer un savoir-lire adapté à la littérature, à travers des dispositifs comme la « lecture plurielle » et le dévoilement progressif.

Pour enseigner et faire lire les œuvres de jeunesse, les professeurs de français peuvent exploiter plusieurs pistes. L'exploitation des contes, de la chanson et de l'image est un prétexte indiqué pour préparer les élèves de la classe de troisième à la lecture, à l'expression et à la production de l'écrit. Par exemple, le scénario suivant peut tout à fait amener les professeurs et les apprenants de la classe de troisième à modifier profondément leur comportement vis-à-vis de l'écrit. Le professeur fait observer l'image qui doit impérativement être affichée au tableau. Puis il fait procéder d'abord à une observation libre. Les apprenants disent ce qu'ils voient ou ce que l'image évoque pour eux. Leurs observations sont écrites au tableau par le professeur. Elles seront relues par le professeur puis par les apprenants. Par la suite, le professeur guide l'entretien et provoque les questions. C'est l'observation dirigée. Les questions seront orientées en fonction du texte que les apprenants et leur professeur se proposent d'élaborer et des thèmes à développer. Le professeur veille à ce que le maximum d'apprenants parle.

Il reprendra les termes incorrectement prononcés. En guidant les apprenants, le professeur va faire élaborer un texte qu'il écrira au fur et à mesure des propositions au tableau. Il n'hésitera pas à écrire les phrases complexes et à employer des termes que certains apprenants ne connaissent pas forcément. Lorsque le texte sera écrit au tableau, le professeur le relira et le fera relire par quelques apprenants. Il proposera quelques activités relatives aux compétences de lecteur à partir du texte écrit au tableau. Le texte collectivement produit sera recopié et gardé en classe. Au fur et à mesure des leçons, les textes viendront s'ajouter aux premiers et constitueront « le livre de la classe de troisième », que la classe pourra échanger avec celui d'autres classes, d'autres établissements, d'autres départements, d'autres pays ou d'autres continents.

Il sera intéressant de varier les supports de temps à autre. A la place de l'image, le professeur pourra présenter un chant, un poème ou un livre, dire un conte, raconter ou faire raconter un événement. Suivant le même schéma pédagogique, un texte sera établi et servira de support aux leçons d'expression orale, de lecture, de langue et de production de l'écrit. L'initiation des élèves aux activités parascolaires faisant partie d'un projet de lecture favorise un apprentissage efficace de la lecture. Il

s'agit des clubs de lecture et de théâtre, des ateliers d'écriture et de photo, et la consommation des médias par l'écoute, la lecture, et le visionnage des films. Ces initiatives doivent être ponctuées d'activités pédagogiques de réinvestissement. Ainsi, pour disposer des enseignants capables de telles initiatives, il est important de recourir à une formation de haut niveau aussi bien en matrice disciplinaire qu'en didactique des disciplines et en évaluation.

Toutefois, quelle que soit l'efficacité de la formation des professeurs, elle ne saurait les dispenser de la nécessité de recourir aux innovations pédagogiques. Ces suggestions pourraient contribuer à l'amélioration de la qualité de la didactique de la lecture car aujourd'hui plus qu'hier, la didactique des disciplines se nourrissant des apports de nombreuses sciences, la rénovation pédagogique devrait s'imposer comme une attitude permanente d'actualisation puisque les enseignants n'appliquent pas une méthode sans la modifier, comme l'affirme IPAM (1995): leur bon sens, leur expérience, leur connaissance du milieu et surtout les réactions de leurs apprenants les poussent à utiliser une méthodologie adaptée. Par ailleurs, en considérant les difficultés apparaissant dans le maniement des outils pédagogiques, anciens et innovants par les enseignants, ces suggestions pourraient être prises en compte dans la reformulation des modules de formation des enseignants face aux objectifs disciplinaires, notamment ceux de la lecture.

9.2 Composantes de l'acte de lecture

Particulièrement à l'enseignement secondaire premier cycle, la persistance des difficultés de lecture nous amène à l'aborder dans les perspectives de la présente étude. La lecture étant un acte de synthèse, nous la décrivons d'abord avant de formuler quelques propositions par la suite. Ce sont les yeux qui perçoivent les signes sur le papier. Les yeux procèdent par bonds et arrêts successifs. Au cours des pauses, ils voient les mots et groupes de mots. Ces ensembles graphiques sont transmis au cerveau qui les reconnaît et les interprète, et le lecteur y découvre un sens. L'amélioration de la capacité globale de lecture d'un individu passe par la pratique systématique des exercices d'entraînement qui mettent en jeu différentes composantes de l'acte de lecture : vitesse, compréhension et efficacité.

9.2.1 Vitesse de lecture

Les résultats de la vitesse de lecture à eux seuls sont révélateurs de la façon dont est appréhendé l'écrit. Afin d'exercer l'angle de vision d'un lecteur, il convient de le soumettre aux exercices en relation avec ce que les pédagogues appellent l'œil panoramique. Exercer le champ de vision d'un individu vise à accroître le nombre de signes perçus à chaque fixation car l'œil, comme nous l'avons noté, opère par bonds et arrêts successifs au cours de la lecture. L'action sur l'empan visuel d'un apprenant entraîne l'amélioration de sa vitesse de lecture. L'ampleur du champ perçu par un lecteur est directement en liaison avec sa compréhension.

9.2.2 Compréhension

La compréhension désigne la capacité du lecteur à découvrir le sens que véhicule un texte. C'est pourquoi en même temps qu'il importe d'exercer l'œil panoramique d'un apprenant, il faut accroître son agilité visuelle, c'est-à-dire entraîner son œil à distinguer de plus en plus sûrement les différences et les ressemblances des signes graphiques pour éviter les confusions. Elles sont constituées de la substitution de lettres par incapacité de distinguer les lettres de formes voisines, l'inversion des lettres dans les syllabes, les omissions de lettres ou de syllabes. Ces manifestations font partie des paramètres qui caractérisent le dyslexique. La dyslexie est une difficulté durable d'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme chez les enfants intelligents et indemnes de tout trouble sensoriel ou psychologique.

La compréhension d'un texte est également tributaire de la capacité du lecteur à anticiper, à émettre des hypothèses de lecture et à les vérifier par la suite. Il s'agit de reconnaître les indices perceptifs et les indices de sens pour prévoir le contenu qui suit à partir de ce qui précède. Ainsi, il faut habituer l'apprenti lecteur à travailler à la fois sur l'anticipation et la structuration du texte, en tenant compte de la cohérence sémantique et de tous les éléments fournis par l'écrit (indices grammaticaux, indices visuels : lettres majuscules et signes de ponctuation) pour construire le sens du texte. Par ailleurs, agrandir le faisceau de vision d'un individu est important pour accroître son efficacité de lecture.

9.2.3 Efficacité de lecture

L'efficacité de la lecture d'un individu est le rapport de sa vitesse d'exécution par la compréhension. Elle est fonction de son agilité intellectuelle, car découvrant les derniers mots d'une phrase par exemple, il faut qu'il se souvienne des premiers pour pouvoir découvrir le sens du passage en cours de lecture. Il importe donc de développer la capacité de rétention de l'apprenti lecteur par l'exercice de son empan mnémonique, c'est-à-dire la quantité de données susceptibles d'être fugitivement stockées par la mémoire du sujet. Il convient de stimuler progressivement l'apprenti lecteur pour qu'il parvienne à dépasser environ huit mots dans un message signifiant. Il est donc indispensable d'exercer un lecteur à augmenter son empan mnémonique.

En définitive, la pratique régulière des exercices d'entraînement de la lecture peut contribuer à prévenir des difficultés d'apprentissage de la lecture. Il est donc utile d'agir sur les aptitudes partielles en relation avec les composantes de l'acte de lecture. Il faut rester conscient que ce n'est pas par la combinaison de savoir-faire accumulés qu'un apprenant atteint une capacité globale. Il est donc indispensable de prévoir aussi et le plus fréquemment possible en classe de 3^{ème} des exercices au cours desquels l'apprenant se trouve confronté à un texte complet. Ce qui peut permettre de mesurer sa capacité réelle de lecture : vitesse, compréhension et efficacité.

9.2.4 Méthodes d'apprentissage

Les méthodes d'apprentissage de la lecture sont le résultat des recherches sur les mécanismes mis en jeu dans l'acte de lecture pour faire d'un apprenant un lecteur. Faire d'un apprenant un lecteur consiste à l'aider à développer les habiletés qui rendent efficace le travail de l'œil et du cerveau.

Trois méthodes d'apprentissage de la lecture sont à prendre en compte: la méthode synthétique, la méthode globale et la méthode mixte.

9.2.4.1 La méthode synthétique

La méthode synthétique, que les pédagogues appellent aussi méthode syllabique, part de la lettre, passe à la syllabe, puis au mot et à la phrase. Nous constatons qu'elle propose les éléments, les réunit et les synthétise. Il lui est reproché de ne pas tenir

compte de la psychologie et des intérêts des apprenants, de les habituer à une lecture monotone et souvent hachée. Toutefois, elle présente quelques mérites : premièrement, elle est d'un emploi facile. Deuxièmement, en communiquant aux apprenants la connaissance ferme des lettres et des syllabes, elle forme à une bonne orthographe.

9.2.4.2 La méthode globale

A l'inverse de la méthode synthétique, elle part de la phrase pour descendre au mot, puis à la syllabe et à la lettre. Elle est d'un maniement délicat. Sa mise en œuvre requiert une initiation particulière de l'enseignant, une classe à effectif réduit, et un matériel didactique important. L'un des inconvénients de la méthode globale est qu'un élève qui apprend les phrases, finit par savoir le texte par cœur. Son attention est davantage attirée par la vue globale des graphismes que par la décomposition écrite. C'est ce qui semble expliquer certaines difficultés des élèves en orthographe. Cependant, en présentant des mots que l'apprenant comprend, cette méthode a l'avantage de lui inculquer le goût et le plaisir de lire.

9.2.4.3 La méthode mixte

Elle fait des emprunts à la méthode globale et à la méthode synthétique. Le mot est présenté dans son contexte. L'apprenant s'habitue à le reconnaître dans sa physionomie propre. Par la suite, il faut l'amener à l'analyser afin que les éléments en soient solidement acquis, pour qu'il sache en faire la synthèse et retrouver la forme globale.

Nous remarquons que chacune de ces méthodes présentent des avantages et des inconvénients. Les Instructions Officielles en France laissent toute liberté de choix aux enseignants. Pour nous, la vraie solution se trouve dans une méthode vivante et active, qui requiert constamment la participation de l'apprenant, sa contribution effective dans la construction et la consolidation de son savoir-lire. Dans tous les cas, le succès de l'apprentissage de la lecture dépend à la fois de la compétence et du dévouement de l'enseignant. Le milieu de vie de l'apprenant et sa fréquentation

scolaire comptent également pour beaucoup dans l'apprentissage de la lecture comme dans celui des autres disciplines scolaires. Lorsque ces conditions sont réunies, les progrès dans l'apprentissage de la lecture sont assurés quelle que soit la méthode employée. Il convient d'avancer lentement en apprentissage de la lecture, de varier les procédés, d'user largement de la répétition, de préférer la lecture individuelle à la lecture collective et de diversifier les formes et les types de textes, car personne ne peut lire de la même manière un dialogue, un texte narratif ou un poème. Chaque type de texte ayant sa structure interne et son mécanisme particulier de fonctionnement du matériau de communication qui le constitue, mérite d'être abordé de façon spécifique.

Les stratégies d'appropriation d'un texte sont en cohérence avec la nature de celui-ci, celle qui semble efficace pour un texte peut se révéler inefficace pour un autre. En définitive, il n'existe pas de méthodologie unique et valable pour tous les textes, il y a des démarches spécifiques à chaque type de texte. Le professeur ne doit pas appliquer une méthodologie figée et unique quel que soit l'écrit, mais il doit utiliser des techniques adaptées au type de texte pour lire et donc comprendre plus rapidement.

Les grandes articulations d'une leçon de lecture restent cependant les mêmes. Il s'agit d'observer le texte pour reconnaître sa forme et le type auquel il appartient, et construire du sens à partir d'indices prélevés du texte. Un accent particulier doit être mis sur la cohérence sémantique, le repérage des structures d'articulation logique pour mieux rendre compte du sens qu'est censé véhiculer un texte.

L'élève de la classe de 3^{ème} est censé maîtriser la combinatoire. Il a des attitudes de lecteur, on peut dire qu'il sait lire.

Quand on sait lire, les objectifs d'apprentissage de la lecture doivent être différents : identifier avec sûreté le type de texte, lire vite, adapter sa vitesse de lecture à ses intentions, lire des textes longs, dire un texte.

Identifier avec sûreté un type de texte : avoir en mémoire suffisamment d'indices (silhouette, emploi des temps...) pour reconnaître un texte de type narratif, descriptif, argumentatif, injonctif, informatif, fonctionnel ou autre.

Lire vite : prélever le plus possible d'indices dans un minimum de temps et les associer pour avoir une compréhension plus rapide d'un texte.

Adapter sa vitesse de lecture à ses intentions : lire vite en diagonale pour rechercher une information dans un texte, lire rapidement la table des matières d'un livre pour retrouver la page qui correspond à une attente, à un besoin d'information ou lire lentement un poème pour en apprécier le rythme.

Lire des textes longs pour dédramatiser le passage de la lecture des extraits à celle des contes, des nouvelles, des romans, des pièces de théâtre ou des recueils de poèmes.

Dire un texte : transmettre oralement ce qu'on a appris d'un texte à un tiers. Cela sous-entend qu'il faut lire silencieusement d'abord un texte avant de le dire.

Dans ces conditions, toute explication de mot ou expression doit être succincte, puisque le professeur vise à obtenir une bonne compréhension du texte en vue d'une meilleure lecture, et non l'acquisition de mots nouveaux et encore moins des termes apparentés. La leçon de lecture ne doit pas se transformer en un exercice de vocabulaire pour lequel l'emploi du temps assigne un temps précis. Pour habituer les apprenants à une lecture personnelle, le professeur peut indiquer la veille le texte du lendemain.

Les élèves auront le loisir de le lire attentivement, de noter les mots et expressions qu'ils ne saisissent pas très bien. Le professeur doit faire prendre conscience que bien lire ne consiste pas seulement à adopter le ton qui convient au texte, à réaliser les inflexions que réclame le sens du texte, mais aussi à ne pas omettre les liaisons indispensables et à s'abstenir d'en faire d'autres par erreur. Le professeur doit savoir insister sur la lecture expressive car elle fait valoir les mots essentiels de la phrase, traduit les sentiments par les intonations, les inflexions et les pauses suggérées par le sens et non toujours indiquées sur le texte. Tout en exigeant une articulation nette, une prononciation impeccable, le professeur proscrit le ton déclamatoire qui paraît ridicule, bannira toute précipitation dans le débit comme toute lenteur exagérée. A ce propos, Frère Macaire (1980) préconise que le rythme moyen d'une bonne lecture expressive « *se situe entre 130 et 140 mots à la minute* ».

Le professeur n'oubliera pas que l'acquisition aisée de la lecture expressive repose sur un processus d'audition et d'imitation plutôt que d'explication. Il s'appliquera à la prononciation, au rythme et au débit de la phrase que doivent mettre en valeur les faits et les sentiments. Au cours de la lecture, le professeur se gardera d'arrêter un apprenant pour de légères peccadilles, mais il attendra la fin de la lecture ou du paragraphe pour lui signaler ses erreurs. Une bonne pratique consiste à intéresser tout le groupe-classe à la lecture de leur camarade, en leur demandant une fois le texte lu, d'en faire la critique. En contexte d'enseignement/apprentissage, le professeur a l'obligation de veiller à ne pas aborder que des textes se référant à la vie quotidienne et à leur environnement immédiat. Aux textes descriptifs, il préférera les autres types de textes. Comme il est souhaitable de développer chez les apprenants le goût et le sens du beau, le professeur se préoccupera de l'illustration, des dessins, des photographies et des reproductions des tableaux. A la longue, il pourra les inviter graduellement à lire des textes de niveaux différents, de plus en plus élevés.

9.3 Approche des textes

Le principal objectif pratique de la lecture consiste à consolider l'autonomie des apprenants face à des textes divers. Les apprentissages se focalisent sur la compréhension et la pratique des textes argumentatif, descriptif, narratif, explicatif et fonctionnel. Les lectures doivent être nombreuses et diversifiées, incluant la littérature pour la jeunesse, les textes documentaires et les images. Le choix de textes et d'œuvres doit porter sur divers types et genres notamment l'autobiographie, la poésie, le roman, la nouvelle et le théâtre.

Le roman et la nouvelle

Il est nécessaire de poursuivre l'étude des formes narratives, en diversifiant les textes et les pratiques de lecture.

Le théâtre

Dans ce genre, il s'agit surtout d'analyser la relation entre le canal verbal et le canal visuel, et familiariser les apprenants aux modes de communication auditif et visuel.

L'autobiographie

L'étude de l'autobiographie permet d'engager la réflexion sur le discours autobiographique et d'observer comment le narratif s'y associe à l'argumentatif.

La poésie

En poésie, il importe de mettre l'accent sur la poésie lyrique et la poésie engagée y compris le texte de chanson.

En somme, le choix des textes et d'œuvres doit tenir compte de la littérature pour la jeunesse, des textes porteurs des références culturelles, des textes documentaires et des images. L'idéal est de familiariser les élèves à divers types de textes et différents genres littéraires afin qu'ils acquièrent des mécanismes qu'ils auront à réinvestir en vue de la lecture de tout type d'écrit.

9.4 Utilité de la contribution du milieu

Les résultats de l'enquête que nous avons exposés à propos du milieu de résidence de l'apprenant ont montré qu'il offre de bonnes conditions matérielles de vie. En revanche, il n'assure pas toujours les conditions intellectuelles d'apprentissage de la lecture. Les suggestions suivantes pourraient contribuer à améliorer le milieu d'origine de l'apprenant en vue de l'apprentissage et de la pratique de la lecture.

L'apprentissage de la lecture nécessite une véritable collaboration entre l'école et le milieu. Certains éléments du milieu comme le niveau d'études de la mère, sa catégorie socioprofessionnelle, le niveau d'étude du père, sa catégorie socioprofessionnelle, son statut matrimonial, la disponibilité d'une salle d'études et d'une table de travail, le moyen d'information choisi, le moyen d'éclairage utilisé devraient favoriser l'apprentissage de la lecture.

C'est la raison pour laquelle il serait bon que l'apprentissage de la lecture tienne compte de la nature du milieu auquel appartient l'apprenant. Globalement, le milieu doit favoriser l'apprentissage de la lecture au triple plan affectif, cognitif et d'action.

- Contribution du milieu au plan affectif

La contribution du milieu au plan affectif fait référence à l'encadrement que les adultes doivent apporter à l'adolescent, à son incitation à l'apprentissage de la lecture

par les parents. Nous nous en tenons au rôle que les parents d'un enfant sont censés jouer dans sa réussite scolaire et particulièrement en lecture. La première forme d'aide au travail scolaire qu'une famille peut apporter à un apprenant est de s'y intéresser. Le faire signifie instaurer le dialogue entre les parents et le professeur, participer aux activités que l'établissement organise. La conviction d'un adolescent de la classe de troisième que son père collabore avec son collègue est un gage de réussite pour ce dernier. Jacques Fijalkow parle à ce propos de la rencontre triangulaire enfant, parent et maître, au terme de laquelle le rôle du maître consiste à ce que résulte un contrat d'apprentissage entre les trois partenaires.

Un tel contrat rassure l'enfant que ses parents et son maître désirent tous qu'il réussisse. Il a tout intérêt à s'engager dans les apprentissages scolaires. Le père prend conscience qu'il ne s'agit nullement d'enquêter de façon plus ou moins policière sur les contenus d'apprentissage, mais de se faire expliquer par l'enfant lui-même ce qui se passe, s'il a envie (Charmeux, 1998).

Il s'agit plutôt de rester disponible à toutes les demandes éventuelles d'un apprenant, à ses propositions de raconter et de partager son expérience de lecteur. Cela implique que les parents sont alphabétisés et sont d'un certain niveau de culture. Dans les zones rurales, tous les parents ne disposent pas de ces atouts. Seule une minorité de parents est lettrée, ce qui rend très complexe l'aide attendue des parents en ce qui concerne les apprentissages scolaires.

Il est surtout hors de question de donner l'impression à un adolescent qu'il est contrôlé. La surveillance implique la méfiance et provoque le mensonge. Ce n'est ni par le contrôle, ni par la menace, qu'un parent peut aider un adolescent à travailler, mais par une attention soutenue sur son travail. Il n'est pas souhaitable que les membres de la famille portent essentiellement leur attention sur les résultats qu'un adolescent obtient. Il serait bon qu'ils s'intéressent plutôt à ce qu'il sait faire pour l'encourager à le persévérer.

Le contraire risque de le traumatiser et provoquer en lui un désintérêt pour la lecture. Il est plutôt recommandé que les parents suscitent chez l'adolescent l'envie de lire pour que celui-ci se sente intégré dans l'univers du lire/écrire, c'est-à-dire du monde de l'écrit. Pour ce faire, il serait souhaitable qu'ils accompagnent l'adolescent dans son travail. Celui-ci a besoin d'être rassuré qu'il dispose des moyens pour réussir

à l'école. Les parents devraient aider l'adolescent à surmonter ses difficultés de lecture. Elles sont de trois dimensions : cognitive, affective et opératoire.

Les premières sont liées aux règles de fonctionnement des objets de lecture et des stratégies de construction du sens.

Les deuxièmes sont relatives à ce que l'adolescent se sent étranger à l'univers du lire/écrire car, il a peur de la lecture et de la langue dans laquelle les textes sont écrits.

Les troisièmes concernent les mauvaises habitudes acquises pendant les premiers apprentissages : la lecture linéaire, le déchiffrage, l'oralisation, la sub-vocalisation, les capacités perceptives insuffisamment développées, le manque de projets de lecture, le manque de variation de modes, de types et de supports de lecture, comme nous l'avons indiqué dans les pratiques pédagogiques actuelles. Aussi, les parents peuvent-ils aider l'adolescent à préparer la lecture et le prolongement des activités de lecture à la maison. Pour lui montrer l'importance capitale de la lecture en tant qu'outil social, ils peuvent attirer son attention sur tout ce qui est écrit à la maison ainsi que dans la rue, sur les publicités à la télévision, sur les notices des produits pharmaceutiques et les modes d'emploi d'appareils électroménagers ; l'attention étant un processus de sélection des différentes informations qui se présentent à l'esprit, celui-ci se focalisant sur certaines d'entre elles, jugées pertinentes, signifiantes, au détriment des autres qui sont écartées.

Les parents devraient par ailleurs initier l'apprenti-lecteur à utiliser le dictionnaire, à faire quelques recherches dans des encyclopédies, à visiter les lieux de lecture comme les bibliothèques, les centres de lecture et les centres de documentation et d'information, à la recherche d'ouvrages documentaires permettant de trouver des réponses aux problèmes qui se posent à lui. Il est désormais acquis que l'apprentissage de la lecture ne saurait se limiter uniquement aux livres de lecture et à la classe. Il existe d'autres supports et d'autres lieux de lecture. Les supports de lecture désignent les livres, les revues, la télévision, l'ordinateur et les affiches. Les lieux de lecture font référence aux bibliothèques, aux librairies et aux kiosques à journaux.

Les parents ont l'obligation d'aider l'adolescent à découvrir lui-même, la nature et les causes de ses difficultés de lecture. A partir du moment où il les comprend, les solutions seront non seulement aisées à trouver mais beaucoup plus efficaces, car c'est lui-même qui doit résoudre les problèmes d'apprentissage qu'il rencontre. Cela n'est possible que s'il a confiance en ses propres capacités à les résoudre. Permettre à un adolescent d'avoir ce type de confiance, telle est la tâche essentielle des parents.

Ils doivent l'accompagner dans l'exploitation des pistes vers une amélioration de ses performances, sans prétendre les améliorer eux-mêmes ou les faire améliorer par un spécialiste. Il n'y a pas de solutions miracles qui peuvent dispenser un adolescent du travail personnel. Tout dépend des conditions de travail et de l'ambiance affective dans laquelle il se déroule. Il faut, comme le suggère Eveline Charmeux (1998), assurer l'enfant sur ses chances de réussir.

En dédramatisant l'échec, en le dépersonnalisant, en faisant apparaître sa relativité, et en aidant l'adolescent à s'approprier des stratégies pour réussir, les parents lui rendent un service utile. Il est important de faire prendre conscience à l'adolescent qu'apprendre ce n'est pas qu'acquérir des contenus tout faits, c'est aussi s'approprier les moyens de les construire c'est-à-dire les connaissances procédurales. Ainsi, tout le confort matériel et intellectuel dont dispose une famille devrait être mis à contribution en vue de la réussite scolaire de l'enfant, et particulièrement à sa réussite en lecture, discipline transversale.

En résumé, il convient de mettre l'adolescent en confiance et de lui montrer que sa famille l'aime et voudrait qu'il sache lire et bien lire, dans son propre intérêt, eu égard au rôle fondamental que joue la lecture au plan de la réussite scolaire et de l'ascension sociale.

- **Contribution du milieu au plan cognitif**

Les adultes lettrés ont le devoir d'aider l'adolescent à comprendre comment fonctionne l'écrit, à disposer des supports de lecture à la maison, à varier ses conduites de lecture pour les adapter aux différents supports et aux divers types de projets de lecture, car elle peut en viser plusieurs :

- chercher des informations ;
- analyser un texte ;

- prendre des notes, résumer et synthétiser des données ;
- écrire, communiquer, créer.

La lecture peut se faire selon plusieurs modalités : lecture recherche, lecture compréhension, lecture sélection (ou lecture repérage).

Ainsi, il est nécessaire que le choix du support et de la conduite de lecture se fassent en fonction de l'objectif visé, car c'est en tenant compte de celui-ci que l'on se donne des moyens pour l'atteindre.

- **Contribution du milieu au plan de l'action**

Il est souhaitable que les adultes qui savent lire et écrire, amènent l'adolescent à découvrir ses mauvaises habitudes de lecture généralement dues aux conditions dans lesquelles les apprentissages premiers se sont déroulés. Une telle découverte semble être la condition indispensable d'une amélioration de la qualité de la lecture.

En somme, l'aide du milieu socioculturel concerne l'environnement matériel et affectif, et l'aide à la compréhension des mécanismes de la lecture. La représentation que l'adulte se fait de l'adolescent doit être positive et la confiance inébranlable à sa réussite. Seule l'aide du milieu socioculturel au double plan matériel et affectif ne peut favoriser l'apprentissage de la lecture, tout apprentissage requérant aussi la disponibilité d'un minimum de support pluriel d'apprentissage.

9.5 Nécessité d'un renouvellement du support d'apprentissage

Nos résultats d'enquête ont établi que le manque de matériel didactique et pédagogique ne favorise pas l'enseignement/apprentissage et la pratique de la lecture. L'analyse suivante a pour objectif de montrer l'importance du support d'enseignement/apprentissage de la lecture.

Le professeur de français peut recourir aux coupures de journaux et aux bandes dessinées. Il est vrai que les bandes dessinées et les planches que les associations non gouvernementales et les organismes internationaux distribuent dans nos villes ne sont pas initialement conçues pour l'enseignement/apprentissage de la lecture. Il peut aussi et surtout recourir aux œuvres de jeunesse produites au Bénin. En effet, la littérature de jeunesse est en plein essor au Bénin.

Certains numéros de la revue *Takam Tikou*, le Bulletin de *La joie par les livres* nous intéressent aussi. La rubrique Echos du numéro 7 d'octobre 1998 présente une innovation au Bénin. Il s'agit de la réalisation d'une biblio-pirogue sur le lac Nokoué au Bénin. En effet, l'association « Aurore » qui œuvre activement au développement de la région du Lac Nokoué et plus particulièrement dans le village lacustre de Sô Tchanhoué, a créé une bibliothèque centrale de lecture publique en 1995. Cette réalisation a servi de base de réflexion pour aller plus loin dans la diffusion de la lecture auprès des communes lacustres environnantes, en ciblant particulièrement l'importante population jeune d'une vingtaine d'écoles primaires et d'un CEG, population qu'on peut estimer à plus de cinq mille jeunes scolarisés. Cette biblio-pirogue fut inaugurée le 12 décembre 1997. Ce numéro présente également quelques œuvres de la littérature béninoise pour enfants dont *Aballo, le petit Béninois*, un livre écrit et illustré par des élèves (ce1 cm1, cm2) de l'école de Dékanné-Tanvé, un village près d'Abomey, à destination des enfants d'une école française, dans le cadre d'un jumelage. Ce livre décrit minutieusement le quotidien du petit Aballo, chez lui, à l'école et aux champs, ainsi qu'un jour de fête. Il est adressé aux lecteurs de 6 à 10 ans Le premier texte du n° 8 de juin 2000 de Takam Tikou est un poème de Tadjou (n° 8 de juin 2000) dont les vers expriment les fonctions de la littérature pour enfants comme le montre l'extrait suivant :

« J'écris pour l'enfant que j'ai été.
Pour les hommes et les femmes
Que nos enfants deviendront
(...)
J'écris
Pour donner un livre à chaque enfant
Pour qu'il se reconnaisse
Dans ce village qu'est le monde. » p.24

Ce poème en guise d'éditorial à ce numéro projette d'emblée les fonctions de la littérature pour enfants en exprimant les raisons pour lesquelles on écrit, on lit et on dessine dans la littérature pour enfants.

Le numéro 10 de la même revue présente un article intéressant sur le roman africain francophone pour enfants. Cet article de Lebon (2003), après avoir répondu

affirmativement à la question de savoir s'il existe ou non une production romanesque africaine pour la jeunesse, tente de définir les grandes lignes de ce genre dans l'Afrique subsaharienne francophone. Ensuite, C. Lebon fait l'état des lieux et procède à une analyse diachronique des parutions. Elle finit son article par une étude des formes romanesques de ce corpus qui comprend aussi des œuvres béninoises pour enfants. Dans sa rubrique « Dossier », ce numéro présente aussi un article intéressant de Magnier, journaliste et spécialiste de la littérature africaine. Dans cet article, Magnier affirme que Véronique Tadjó a donné libre cours à ses talents d'écrivain et d'illustratrice en s'adressant avec prédilection aux jeunes lecteurs. On lit également dans ce numéro, plusieurs interviews sur le « roman et l'Afrique » et un panorama des nouvelles parutions en ce qui concerne la littérature africaine pour enfants.

Le numéro 12 de la même revue, *Takam Tikou*, présente, dans sa rubrique « Dossier : lecture et petite enfance », une interview accordée par Gbado et Lambin sur le thème : « l'édition d'ouvrages pour les petits au Bénin et en Côte d'Ivoire ». Tous deux ont parlé de leurs difficultés dans la chaîne de production du livre pour enfants. Gbado, se rend compte que les enfants et les jeunes du Bénin font la plupart de leurs apprentissages avec des œuvres littéraires, des activités et des exercices qui décrivaient des environnements humains et matériels étrangers à leurs milieux d'origine. Pour la directrice de Ruisseaux d'Afrique, cela représente un handicap supplémentaire par rapport à celui de la langue d'apprentissage qui n'est pas leur langue maternelle (la langue française). Elle affirmera aussi que c'est de 0 à 7 ans que se posent les bases de la construction d'une personne.

« Or, le but final est que le jeune adulte issu de cette éducation-là s'insère dans la société africaine et collabore au développement du continent ; c'est-à-dire dans un univers de mangue et de canne à sucre, de lions et de léopards, de baobabs et de champ de mil, avec les rythmes et les mélodies, avec les héros d'ici ». p.34

Ce numéro propose aussi un catalogue des parutions récentes destinées aux jeunes africains.

« Ce sont tous des albums illustrés en couleur, choisis pour leur particulière adéquation à la tranche d'âge 0-7 ans. L'illustration y joue

un rôle prépondérant accompagnant des textes courts dans des histoires adaptées à cette tranche d'âge. Ces livres doivent aussi permettre un accès facile à la langue française qui n'est pas dans la plupart des cas la langue maternelle. Les histoires reflètent des situations proches du quotidien, du vécu de l'enfant, tout en laissant place à l'imaginaire(...) Il convient enfin de penser en priorité, si c'est possible, aux ouvrages en langues nationales même s'ils sont encore peu nombreux, par exemple aux Editions du Figuier, chez Afrique-Editions. » p.41

Nous avons déjà fait référence aux travaux du Professeur Huannou sur la littérature pour la jeunesse au Bénin. Nous y revenons pour nous intéresser particulièrement à son étude publiée dans la revue *Notre Librairie*, n° 124 d'Octobre-Décembre 1995, sous le titre : « L'enfant et l'enfance dans le roman béninois ». Cet article nous a permis de constater que le thème de l'enfance apparaît déjà dans les œuvres des pionniers de la littérature béninoise tels que Paul Hazoumè et Félix Couchoro. Dans son article, Huannou montre que l'enfant occupe une place de choix dans la famille négro-africaine. Il est le centre de ce qu'on appelle au Bénin la « petite famille », (qui comprend le père, la mère et les enfants). Il est l'objet de la sollicitude non seulement de ses parents et de ses grands frères et sœurs, mais aussi de la « grande famille », (qui comprend aussi les grands – parents du côté paternel, les oncles et tantes, les cousins et cousines). Dans une approche sociocritique, l'auteur a su démontrer que l'enfant est le chaînon par excellence qui relie ses parents à la postérité et leur assure ainsi l'immortalité.

A travers une analyse critique de la nouvelle « La voiture rouge » du recueil *L'arbre fétiche* et le conte *Le chimpanzé Amoureux* de Jean Pliya, le Professeur Huannou montre que les contes, les légendes, les mythes jouent un rôle assez important dans l'éducation de l'enfant. Son analyse dévoile en outre, le crucial problème des inégalités sociales qui minent nos sociétés africaines en général et la société béninoise en particulier.

Le second article de Huannou auquel nous avons aussi fait référence est « Olympe Bhêly-Quenum : pionnier de la littérature africaine pour enfants. ». Dans cet article, après avoir montré l'importance et l'émergence de la littérature africaine pour enfants, le professeur Huannou prend deux œuvres d'Olympe Bhêly-Quenum :

Un Enfant d'Afrique « roman pour les lecteurs et les lectrices de dix à quatorze ans » et « La reine au bras d'or », un conte du recueil *Liaison d'un été*. A travers ces œuvres, il a fait ressortir les deux fonctions majeures de la littérature pour enfants que sont : instruire et éduquer. Il a également analysé la part de l'oralité et de l'écriture dans cette branche de littérature.

Du 16 juin au 30 juillet 2009, dans le cadre de la 11^{ème} édition de la Semaine du Livre béninois de jeunesse (SELIBEJ, 2009), le Centre Culturel Français de Cotonou a abrité, une exposition-vente de livres de jeunesse. Cette foire du livre pour enfants, organisée par les éditeurs béninois pour enfants (Ruisseaux d'Afrique, Star éditions, CAAREC-éditions, Editions du Flamboyant), a rendu accessible le livre aux jeunes. A en croire les organisateurs, ils entendaient partager le plaisir de la lecture avec les enfants pour transmettre et perpétuer les valeurs du patrimoine béninois qui sont des valeurs universelles.

Dans son article intitulé « Semaine du livre béninois de jeunesse. Des ouvrages à coût réduit disponibles », Kékély montre qu'une douzaine d'auteurs et illustrateurs de livres béninois de jeunesse ont été ainsi mobilisés pour cette opération à travers 58 centres sur toute l'étendue du territoire national. Le journaliste souhaite enfin que cette initiative suscite le goût de la lecture chez les jeunes lecteurs. Si l'on sait qu'aujourd'hui cette jeunesse affectionne les nouvelles technologies de l'information et de la communication au détriment de la lecture, les organisateurs tiennent cette initiative comme un pari à gagner.

Au nombre des auteurs et illustrateurs qui ont participé aux activités, nous pouvons citer : Amour Gbovi, Ken Bugul, Hilaire Dovonon, Barbara Akplogan, Hervé Alladayé, Hervé Gigot, Georges Bada, etc.

Tout ceci montre bien qu'il existe une vaste littérature de jeunesse au Bénin que les didacticiens peuvent exploiter pour redonner le goût de lire aux jeunes.

En effet, lorsque l'on parcourt un peu la production littéraire pour la jeunesse au Bénin, on rencontre beaucoup de thèmes. Au nombre ces thèmes, nous pouvons citer la famille et la tradition, la psychologie, les jeux, l'amitié, la mort, l'éducation sexuelle, la nature, la scolarisation, etc.

Au nombre des genres, nous notons les romans, les nouvelles, les contes, les histoires illustrées, les bandes dessinées, les poèmes, les comptines, les chansons et les documentaires.

9.6 Nécessité d'un nouveau profil d'enseignants

Loin d'être des éternels manœuvres d'application de pratiques et d'outils conçus par d'autres à leur place, les enseignants auraient un comportement de construction vivante et autonome de leur classe. Une telle approche nous semble raisonnable car apprendre c'est construire son savoir et le seul outil qui puisse aider à cette construction, c'est le cerveau de celui qui apprend. Comme cette construction n'est ni spontanée ni facile, elle requiert l'intervention de l'enseignant dont la tâche n'est point uniquement de transmettre le savoir, mais de réunir les conditions nécessaires à sa construction par l'apprenant lui-même. Ces enseignants auraient comme options fondamentales :

- une exigence de formation théorique qui leur permette de maîtriser parfaitement ce qu'ils ont à enseigner ;
- une volonté de travailler en équipe, pour échanger et confronter observations, résultats et expériences ;
- une conception de l'apprentissage qui prenne réellement en compte les apprenants, ce qu'ils sont et ce qu'ils savent, en relation avec les connaissances actuelles sur le fonctionnement de l'apprentissage et de la construction des connaissances ;
- une volonté de lutter contre l'échec scolaire, à la lumière d'une analyse rigoureuse et scientifique des causes de celui-ci;
- une volonté de concevoir leur matériel didactique et autres supports d'enseignement/apprentissage ;
- une idée assez haute de leur métier et la conviction qu'il est difficile d'espérer développer l'autonomie des apprenants si les enseignants ne sont pas autonomes eux-mêmes.

Les professeurs de ce profil pourraient contribuer à faire varier les pratiques de lecture des apprenants. Ils pourraient imaginer de nouvelles approches du texte

littéraire. Le recours au conte, à la poésie, à la chanson et au support iconographique pourrait faire aimer la lecture par les apprenants et contribuer à leur faire changer de comportement vis-à-vis de la lecture afin de vaincre la désaffection qu'ils éprouvent pour l'écrit en général.

CONCLUSION

Notre recherche sur **les fondements d'une didactique de lecture des œuvres de jeunesse au Bénin**, nous a permis de mettre en lumière les véritables problèmes qui minent la didactique de la lecture au Bénin. Nous avons organisé l'étude en trois grandes parties.

La première partie a abordé le cadre théorique et physique de la recherche. Dans le premier chapitre, nous avons fait un état des lieux de l'enseignement/apprentissage du français dans les lycées et collèges au Bénin, présenté le cadre conceptuel et la littérature sur la question.. Le deuxième chapitre a exposé la problématique, les hypothèses et les objectifs de la recherche. Le troisième chapitre, le cadre physique et la population cible.

La deuxième partie de cette recherche comporte aussi trois chapitres. Le premier chapitre, « la démarche méthodologique », a décrit les instruments de collecte des données et leurs méthodes d'exploitation Enfin, un accent particulier a été mis sur les instruments destinés à exploiter et traiter les données recueillies. Le deuxième chapitre de cette deuxième partie a présenté les résultats des enquêtes tandis que le troisième chapitre a insisté sur les résultats des observations.

Dans la troisième partie, nous avons analysé les résultats obtenus et avons proposé un nouveau dispositif pédagogique en nous fondant sur des considérations théoriques. Le premier chapitre de cette partie a analysé les résultats obtenus. Le deuxième a exposé les fondements théoriques du nouveau dispositif pédagogique et le dernier chapitre, s'est consacré aux perspectives afin d'améliorer l'enseignement de la lecture des œuvres de jeunesse au Bénin.

Au terme de cette étude, nous pouvons affirmer que l'amélioration de la didactique de la lecture des œuvres de jeunesse au Bénin est sans doute tributaire du changement de comportement des professeurs et des apprenants vis-à-vis de l'acte de lecture. Ce changement dépend pour l'essentiel des facteurs tels que le milieu de résidence, la disponibilité des œuvres de lecture, l'amélioration et l'actualisation fréquentes des pratiques pédagogiques et une pratique régulière de la lecture. La lecture ne désigne pas seulement les mécanismes de déchiffrage, mais la

compréhension et la maîtrise des textes écrits, vecteurs incontournables de la réussite scolaire, de l'insertion sociale et souvent de l'épanouissement personnel.

Ainsi, l'apprenant doit chercher dans les signes écrits une information, au lieu de s'attacher au passage des signes graphiques aux sons, ce qui peut aboutir à une lecture mécanique à peu près dénuée de compréhension. Cela n'exclut pas, évidemment, la lecture à haute voix, qui est la lecture pour les autres : la communication d'une information, ou invitation à partager une émotion esthétique.

Nous avons essayé de montrer que ce sont les yeux qui perçoivent les signes sur un support. Ils procèdent par bonds et arrêts successifs. Au cours des pauses, ils voient des mots ou des groupes de mots. Ces ensembles graphiques sont transmis au cerveau, qui les reconnaît et les interprète. Le lecteur découvre un sens aux signes graphiques ou il le construit lui-même d'une façon personnelle. Ainsi, la lecture est une activité idéo-visuelle.

Pour être efficace, la didactique de la lecture des œuvres de jeunesse requiert que certaines conditions socioculturelles et économiques qui favorisent la pratique de la lecture chez les adolescents soient réunies pour assurer une possession et une appropriation effectives des œuvres au programme. Il faut aussi une actualisation et une adaptation des pratiques pédagogiques aux avancées des différents domaines de la science.

A propos des innovations pédagogiques, le choix de texte mérite d'être repensé. En effet, au lieu d'enseigner la lecture, il s'agit plutôt de former un lecteur polyvalent. Ainsi, en situation d'enseignement/apprentissage, l'apprenant doit être confronté aux différents genres littéraires et aux différents types de textes. Les principaux genres littéraires à aborder sont : le genre poétique, le genre romanesque et le genre dramatique. Les types de textes les plus usuels à présenter sont le texte descriptif, le texte historique, le texte narratif, le texte injonctif, le texte argumentatif et le texte informatif. A l'heure actuelle, il est important d'insister sur le texte fonctionnel parce qu'il a une prise réelle sur la vie sociale de l'apprenant. Il s'agit par exemple du mode d'emploi d'un appareil électroménager, d'une notice de produit pharmaceutique, d'une recette de cuisine ou d'un curriculum vitae. Aussi faut-il convenir que, quel que soit le type de texte ou le genre d'extrait choisi, il importe qu'il soit motivant, adapté, de longueur raisonnable et de préférence d'auteur. Il est utile de rappeler que le choix

des textes de lecture doit tenir compte aussi des intérêts et des motivations des apprenants, car véhiculant les intérêts et les fantasmes des apprentis lecteurs. Comme le mentionne Eveline Charmeux (1998), la lecture leur est facilement accessible « pourvu que ce soient ces intérêts et ces fantasmes qui nourrissent les textes de leur apprentissage ». Ces intérêts et ces fantasmes sont fréquents dans la littérature de jeunesse.

Il serait bon que les objectifs visés tiennent compte de ce que la lecture est avant tout, comme l'a précisé Foucambert (1980), une activité sociale avant d'être une discipline scolaire. Et dans le cas du Bénin, les objectifs poursuivis, qui ne sont autres que les capacités à asseoir, ne doivent pas perdre de vue que la lecture n'est pas un acquis culturel. Dans la préparation écrite, les stratégies didactiques doivent considérer qu'il s'agit de conduire l'apprenant à construire son savoir car apprendre, ce n'est pas seulement acquérir des savoirs, mais c'est aussi les construire soi-même. Apprendre c'est également modifier son comportement, ses représentations et ses schèmes d'action de façon durable. Pour apprendre à lire aux adolescents de la classe de troisième, il n'est pas absolument nécessaire de les considérer comme des individus qui ont tout à apprendre, ni de les obliger à lire des histoires qui ne tiennent aucun compte de leurs réalités et de celles de leurs parents.

L'aptitude à la lecture comporte les facteurs psychologiques, psychophysiologiques et psycholinguistiques. Dans le cas de la République du Bénin, les facteurs socioculturels ont longtemps été occultés dans la didactique de la lecture. Il s'agit d'installer les adolescents issus pour la plupart de la tradition orale dans l'univers du lire/écrire. Les activités de lecture méritent d'être organisées autour des tâches d'apprentissage pour favoriser l'émergence et la consolidation des mécanismes de lecture. Les mécanismes de lecture font référence à la prise d'indices (linguistiques et paralinguistiques), au balayage, à la discrimination, à l'identification, à la mémorisation immédiate, à l'anticipation, à la formulation d'hypothèses et à leurs vérifications.

Il serait souhaitable que les tâches d'apprentissage visent les compétences d'orientation et de repérage dans l'univers du lire/écrire, les compétences à construire du sens à partir de ce que l'on voit ainsi que les compétences d'ordre langagier. Les compétences d'orientation et de repérage impliquent de se sentir à l'aise dans les

lieux, les objets, les situations de lecture ainsi que dans la diversité des types de discours.

Les compétences d'ordre sémiotique supposent d'avoir des capacités perceptives : ampleur du champ visuel et finesse de discrimination. Elles impliquent aussi l'aptitude à formuler des hypothèses et leurs vérifications. Les compétences d'ordre langagier font référence à la diversité de types de discours, de faits de discours et de langue objets d'une saisie visuelle dans une organisation spatiale donnée. Elles visent aussi le fonctionnement linguistique diversifié dont les variations sont liées aux situations sociales de la communication et aux projets d'action du producteur d'écrits.

L'évaluation de tout acte pédagogique étant une nécessité, le processus d'évaluation doit être intégré à celui d'enseignement/apprentissage. En effet, la culture d'évaluation fait cruellement défaut à l'ensemble du système éducatif. Elle mérite d'être installée dans tout dispositif d'enseignement. L'évaluation, lorsqu'elle revêt une fonction d'aide à l'apprentissage, encourage une collaboration professeur-apprenant. Celle dernière permet à l'apprenant de se responsabiliser face à ses apprentissages. Le champ disciplinaire « lecture » devrait être appréhendé par le filtre de l'apprentissage. Un accent particulier devrait être mis sur l'installation chez l'adolescent de la classe de troisième des stratégies de lecture qui sont au nombre de trois, comme le préconise Torunczyk (2000), à savoir :

- la reconnaissance de mots que l'apprenant a mémorisés ;
- le décodage syllabe après syllabe ;
- le devinement lorsque le mot est plus complexe et le contexte le permet.

Dans le même ordre d'idées, il convient d'éduquer l'apprenti lecteur à éviter les écueils qui consistent en des fréquents retours en arrière inutiles, la sub-vocalisation et la précipitation qui freinent sa vitesse d'exécution de la lecture. Il serait bon de proposer à l'apprenant des exercices d'entraînement progressifs portant sur les compétences de lecteur : la vitesse, l'œil habile, l'œil panoramique, la capacité à anticiper et à reconstituer, et l'entraînement total, comme l'affirme Brigitte Chevalier (1986). Par ailleurs, la leçon de lecture devrait être aussi une modeste leçon de littérature. Elle doit montrer comment les phrases s'ordonnent dans un paragraphe,

comment les paragraphes sont mis en ordre entre eux dans un passage et quel est le lien qui permet d'établir la cohérence du texte. Ce dernier étant à la fois tissu de sens et matériau de communication. Il serait nécessaire que les activités de prolongement de la lecture préparent l'apprenant à l'autonomie, car il s'agit surtout de le doter d'un dispositif méthodologique particulier lui permettant d'exploiter, de s'approprier sa lecture et de la réinvestir dans un travail personnel, car « savoir travailler de façon indépendante, c'est savoir se servir des écrits disponibles pour les comprendre et construire, à partir d'eux, des productions adaptées à ses besoins » (Ministère Français de l'Éducation Nationale, 1984).

L'analyse des résultats comparatifs des groupes expérimentaux et témoins montre que tous les apprenants, qui avaient les compétences sensiblement identiques au départ, ont tous plus ou moins amélioré leurs compétences en lecture. Toutefois, ceux des groupes expérimentaux ont globalement plus perfectionné les leurs que leurs camarades des groupes témoins. Les améliorations concernent particulièrement la vitesse de lecture, la prise d'indices, le balayage, la capacité à anticiper et à reconstituer, à formuler des hypothèses et leurs vérifications ainsi que la représentation que les apprenants se font de la lecture.

La mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques nous a donné par ailleurs l'occasion d'observer l'éclosion des comportements nouveaux et l'émergence d'une relation nouvelle de l'apprenant à l'écrit. A notre avis, elles ont le mérite d'initier les apprenants à se prendre en charge et à faire de la lecture un véritable outil d'investigation et d'appropriation de la culture. Nous sommes conscients que les innovations pédagogiques n'échappent pas aux risques des dérives de toute innovation. Les contraintes rencontrées dans la mise en œuvre, des habituels obstacles institutionnels et psychologiques peuvent déformer les projets initialement satisfaisants. Toutefois, vu l'accueil que nous ont réservé les professeurs expérimentateurs et leurs apprenants, nous nous demandons, à juste titre, si les pratiques pédagogiques que nous avons fait expérimenter, ne pourraient pas être généralisées dans toutes les classes.

Naturellement, tous les aspects de l'acte de lire n'ont pu être analysés et tous les problèmes que suscite l'enseignement/apprentissage de la lecture n'ont pas été résolus non plus. Tout cela n'est pas possible dans une étude unique. Les résultats auxquels nos sujets expérimentaux sont parvenus restent modestes. Ils s'intègrent toutefois

parmi ceux qu'expose la littérature. Leur mérite est qu'ils sont obtenus dans un contexte particulier où la lecture n'est pas un acquis culturel et où domine la tradition orale.

Au Bénin, le français est une langue seconde. Elle se parle et s'enseigne dans un contexte multilingue où l'espace linguistique national est composé, en plus du français, de près d'une quarantaine de langues nationales.

Nous avons indiqué que nous aurions aimé étendre cette étude à tout le Bénin, mais la modicité de notre budget de recherche ne pouvait nous le permettre. Nous espérons qu'un échantillon plus large pourrait permettre de mieux évaluer les résultats de la présente étude. Cependant, la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques nous a permis de prendre conscience qu'enseigner à lire à un adolescent, est un exercice subtil et complexe qui ne saurait se réduire à l'application mécanique de quelques recettes désuètes.

L'acte pédagogique est complexe parce qu'il concilie la psychologie et l'intérêt de l'apprenant tout comme le savoir à dispenser, la compétence de l'enseignant ainsi que les finalités éducatives de la société dans laquelle a lieu l'enseignement/apprentissage.

L'enseignement est une entreprise humaine et sociale qui requiert de nombreuses interactions entre professeurs, apprenants et savoir d'une part, un renouvellement constant de pratiques d'autre part. En conséquence, nous considérons que la recherche pédagogique devrait être une quête de tous les instants, car l'enseignement/apprentissage de la lecture dépasse le cadre de la pédagogie. En effet, à propos de l'enseignement/apprentissage de la lecture, et il en est de même pour d'autres sous disciplines du français, nous reconnaissons que la rénovation procède à la fois de la réflexion pédagogique, des recherches psychologiques et du développement de la linguistique.

Nous avons indiqué que les difficultés accumulées en lecture au primaire ne sauraient se transformer en succès, sans un travail de longue haleine. Nous savons que les difficultés de lecture des élèves des classes de troisième sont tributaires pour l'essentiel des premiers apprentissages qu'il faut corriger en vue d'un parcours de formation efficace. Ainsi, nous considérons à sa juste valeur l'importance de l'enseignant et la nécessité pour lui de construire ses pratiques d'enseignement et de

les actualiser. Il ne devrait pas nécessairement faire appel aux pratiques surannées que les habitudes scolaires lui proposent. Mais à partir d'objectifs clairs, qu'une bonne formation lui aura permis de maîtriser, et en relation étroite avec les savoirs des apprenants, il doit élaborer ses stratégies d'approche d'enseignement/apprentissage de la lecture. Celles-ci devraient s'appuyer sur son souci d'amener les apprenants à trouver du sens à l'enseignement qu'ils reçoivent. Les savoirs des apprenants renvoient à ce qu'ils sont, ce qu'ils savent, ce qu'ils font et aux représentations qu'ils ont construites dans leurs expériences.

En somme, pour développer le goût de la lecture chez les apprenants et les professeurs, il importe de recourir aussi à l'approche par les compétences. Elle peut offrir à tout enseignant les moyens de donner du sens aux enseignements qu'il dispense.

BIBLIOGRAPHIE

- 1- Adam, J.-M. (1985). *Le texte narratif*. Paris : Nathan.
- 2- Adler, A. (1983). *L'éducation des enfants*, Paris, Payot.
- 3- Ahonnon, A. (2014). *Impact de l'utilisation des TICE sur l'ingénierie pédagogique des Universités Nationales du Bénin à l'ère de la réforme LMD*, Thèse de Doctorat, soutenue à l'INJEPS/ UAC.
- 4- Aries, P. (1960). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon.
- 5- Astolfi Jean-Pierre et Develay, M. (1998). *La didactique des sciences*. Paris: PUF, Que sais-je ?
- 6- Astolfi Jean-Pierre, Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences*, Bruxelles : De Boeck.
- 7- Attidoko, L. (2003). *Une cargaison d'enfants*, Cotonou : Ed. Ruisseaux d'Afrique.
- 8- Avimadjessi, D. (1998). *Le jeu de Carlos*. Lomé : Agence de la francophonie, BRAO.
- 9- Badian, S. (1973). *Sous l'orage*. Paris : Présence Africaine,
- 10- Bakhtine, M. (trad. fr. 1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- 11- Baleyudier, C. (1985). L'apprentissage continu de la lecture, *Le français aujourd'hui* n° 85, pp. 39 - 43.
- 12- Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris : Le Seuil.
- 13- Baroni, R. (2009). *L'œuvre du temps*. Paris : Le Seuil.
- 14- Barthes, R. (1973). *Le Plaisir du texte*, Paris, Editions du seuil.
- 15- Beaume, E. (1985). *La Lecture : préalables à sa pédagogie*, Paris, Association française pour la lecture.
- 16- Becchi, E. et Julia, D. (1998). *Histoire de l'enfance en Occident*, Paris, Ed. du Seuil, Tome 2.

- 17- Bedouet M, Frédérique C. (1974). *Lire : soyez rapide et efficace*, 2è édition, Paris, Editions ESF.
- 18- Beguin, A. (1982). *Lire-écrire*. Paris : Editions de l'Ecole.
- 19- Bellenger L. (1989). *Les Méthodes de lecture*, Paris, P.U.F, collection «Que sais- je ? ».
- 20- Bemba, S. (1995). Comment parvenir à une société de la lecture au Congo ?, *Etumba*, n° 807 et 808, septembre.
- 21- Benedetto P. (2007). *Méthodologie pour psychologue*, Editions De Boeck Université, Collections « Ouverture Psychologique », Bruxelles, p.29
- 22- Bentolila, A, et coll. (1976). *Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture*, Paris, Retz.
- 23- Bentolila, A. (1992). *Lecture et écriture*, Les entretiens Nathan, Actes II, Paris, Editions Nathan.
- 24- Bentolila, A. (1994). *Enseigner, apprendre, comprendre*, Les entretiens Nathan, Actes IV, Paris, Editions Nathan.
- 25- Bentolila, A. (1997). *L'Ecole et ses maîtres*, Les entretiens Nathan, Actes VII, Paris, Editions Nathan.
- 26- Bentolila, A. (1999). *Ecole et modernités*, Paris, Editions Nathan.
- 27- Bentolila, A. (2000). *L'Ecole face à la différence*, Les entretiens Nathan, Actes X, Paris, Editions Nathan.
- 28- Bentolila, A. (2001). *Elève et enfant*, Les entretiens Nathan, Actes XI, Paris, Editions Nathan.
- 29- Besse, H, Ngalasso, Mwatha, M., Vigner G. (1992). Français langue seconde, *Etudes de linguistique appliquée*, n° 88/12.
- 30- Bhêly-Quenum, O. (1970). *Un enfant d'Afrique*. Paris : Larousse
- 31- Birzea, C. (1979). *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris, P.U.F.
- 32- Bloom, B.S. (1969). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor.

- 33- Bloom, L. et coll., (1974). *Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome I : Domaine cognitif*, Montréal, Education Nouvelle.
- 34- Boko, C. G. (1993). *L'enseignement du français au Bénin : contribution à une dialectique du français langue seconde respectueuse des exigences socioculturelles locales actuelles*, Mons-Hainaut, Thèse de Doctorat, Vol I et II.
- 35- Boko, C. G. (2003). *La langue française à l'école africaine : ombre et lumière ?* P. U Mons-Hainaut, Coll « Savoir en partage »,
- 36- Boko, C. G. (2009), *Psychologie et guidance en milieu africain*, Cotonou, CAAREC-Ed.
- 37- Boko, C. G. (2011). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines. Brèves initiations aux principes opératoires*, UAC
- 38- Boltanski, L. (1982). *Dyslexie ou dyslatéralité*, Paris, P.U.F. collection « Que sais-je ? ».
- 39- Bourdieu, P, Passeron J.C. (1970). *La Reproduction, Eléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions Minuit.
- 40- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1964). *Les Héritiers*, Paris, Editions de Minuit.
- 41- Brazelton, T. B. (1993). *L'enfant et son médecin*, Paris, Editions Payot et Rivages.
- 42- Brougere, G. (1993). *Jeu et éducation*, Thèse, Université de Paris V.
- 43- Bruner, J. (1963). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Editions Retz.
- 44- Bruner, J. (1983). *Le Développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- 45- Burgos, M. (1993). Lectures privées et lectures partagées, *Pratiques*, n°80.
- 46- Cacérés, G. (1965). *La Lecture*, Paris, Editions du seuil.
- 47- Calot, G. (1973). *Cours de statistique descriptive*, Paris, Editions Dunod.
- 48- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

- 49- *Catalogue 2008*, (nov 2007). Ed. Ruisseaux d'Afrique ;
- 50- *Catalogue, Ed. Africaine pour la jeunesse 2002*, (nov, 2001). Ed. du Flamboyant,
- 51- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- 52- Charmeux, E (1998). *La lecture à l'école*, Paris, Editions Fernand Nathan.
- 53- Charmeux, E. (1976). « Construire une pédagogie de la lecture », in *Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture*, Paris, Editions Retz.
- 54- Charmeux, E. (1985). *La Lecture au collège*, Paris, Editions Cedic.
- 55- Charmeux, E. (1985). *Savoir lire au collège*, Paris, Editions Cedic-Nathan.
- 56- Charmeux, E. (1987). *Apprendre à lire, échec à l'échec*, Editions Milan.
- 57- Chartier, A.-M. & Hebrard, J. (1989). *Discours sur la lecture*. Paris : BPI-Centre Georges Pompidou.
- 58- Chauveau, G. (2004). *Comment l'enfant devient lecteur*. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture, Paris, Editions Retz.
- 59- Chauveau, G. (2004). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Recherches actuelles en psychologie de l'écrit, Paris, Editions Retz.
- 60- Chevalier, B. (1985). *Bien lire au collège*, Textes et exercices d'entraînement progressifs, Niveau 1, Paris, Nathan.
- 61- Chevalier, B. (1985). *Bien lire au collège*, textes et exercices d'entraînement progressifs, Niveau 2, Paris, Nathan.
- 62- Chevalier, B. (1986). *Bien lire au collège*, Guide méthodologique, Niveau 1, Paris, Nathan.
- 63- Chiss, J.L, David, J, Reuter, Y. (1995). *Didactique du français*, Etat d'une discipline, Paris, Nathan.
- 64- Clouzot, O. (1990). *Former autrement : apprentissages intellectuels, langage et structuration des connaissances*, Paris, Les éditions d'organisation.
- 65- Cohen, I., Mauffrey, Y. (1983). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*, Paris, Editions Armand Colin Bourrelrier.

- 66- Collectif, (1997). *Aballo, le petit Béninois*. Paris : l'Harmattan.
- 67- Confemen, (1995). *L'Education de base : vers une nouvelle école*, Dakar, S.T.P.
- 68- Confemen, (1996). *L'Insertion des jeunes dans la vie active par la formation professionnelle et technique*, Dakar, STP.
- 69- Confemen, (1999). *Les Facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan Indien*, Dakar, STP.
- 70- Confemen, (2000). *Dynamique partenariale et qualité de l'éducation/formation*, Dakar, STP.
- 71- Confemen, (2000). *Guide pour l'évaluation des facteurs de performance à l'école primaire : manuel pratique d'évaluation*, Dakar, STP.
- 72- Convention sur l'âge minimum, (Convention C 138, 1973) (Organisation Internationale du Travail).
- 73- Couao-Zotti, F. (1997). *Un enfant dans la guerre*. Lomé : ACCT/Haho
- 74- Couao-Zotti, F. (2001). *Charly en guerre*. Mayenne : Editions Dapper
- 75- Cuq, J. P. (1991). *Le Français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.
- 76- Dadonougbo, B. (1999). *Djidogbé et le Serpent-Dieu*. Cotonou : Les éditions. du Flamboyant, Vauves, Edicef
- 77- Dagnelie, P. (1975). *Théorie et méthodes statistiques, Volume 2, Les méthodes de l'inférence statistique*, Gribloux, Les presses agronomiques.
- 78- Déclaration des droits de l'enfant, 20 novembre 1959, (Texte intégral).
- 79- Delorme, C. (1987), *L'Evaluation en questions*, Paris, Editions ESF.
- 80- Demonque, C. (1994). *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?* Paris, Hachette.
- 81- Depover C, Giardina M, Marton P. (1998). *Les Environnements d'apprentissage multimédia, Analyse et conception*, Paris, Harmattan/ Montréal (Q.c), L'harmattan Inc.

- 82- Didactique du français langue seconde, [www. Educacet.com](http://www.Educacet.com)
- 83- Djihouessi, B., (2006). « *Le français, medium d'enseignement des disciples scientifiques, techniques et de formation professionnelle en situation unilingue et bilingue : étude de cas et perspectives.* (Le cas du Benin, du Mali et du Burkina-Faso), Thèse, Paris III,
- 84- Donnat, O, (1994). *Les Français face à la culture.* Paris : Éditions de la Découverte.
- 85- Donnat, O. (dir.) (2003). *Regards croisés sur les pratiques culturelles.* Paris : La Documentation française.
- 86- Donato. et Tolila, P. (2003). *Le(s) public(s) de la culture.* Paris : Presses de Sciences Po.
- 87- Duchet, C. (1974). *Sub-Stance*, n°15, Madison.
- 88- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996, rééd. 2005). *Pour une lecture littéraire.* Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- 89- Dufour, P. (2004). *La pensée romanesque du langage.* Paris : Éditions du Seuil.
- 90- Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction.* Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- 91- Dumortier, J.-L. (2005). *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues, mais des amateurs éclairés de récits de fiction.* Namur : Presses Universitaires de Namur.
- 92- Dumortier, J.-L. (2006). *La dentellière et les fils du discours*, dans J.-L. Dumortier et M. Lebrun (éd.) *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes « difficiles ».* Namur : Presses universitaires de Namur.
- 93- Dumortier, J.-L. et Dispy, M. (2006). *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction.* Namur : Presses Universitaires de Namur.

- 94- Dumortier, J.-L. et Marion, C. (2005). De la lecture à l'étude d'une nouvelle historique. *Enjeux*, n° 62.
- 95- Dumortier, J.-L. et Plazanet, F. (1980). *Pour lire le récit*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- 96- Dumortier, J.-L., Dispy, M. et Van Beveren, J. (2011). Pour le discours incitatif. Qu'apprendre aux maitres à dire à leurs élèves pour inciter ces derniers à lire les œuvres littéraires en leur prêtant la qualité d'attention requise par l'intention artistique. *Repères*, n°43.
- 97- Durkheim, E (1992). *Education et sociologie*, Paris, P.U.F.
- 98- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- 99- Eco, U. (1996). *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*. Paris, Grasset & Fasquelle.
- 100- Erny, P. (1972). *L'Enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, Payot.
- 101- Essai d'une pédagogie de la lecture en sixième (1981), *Sèvres*, n° 1.
- 102- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- 103- Fijalkow, J (1994). La didactique expérimentale de la lecture-écriture : un chaînon manquant, *Les entretiens Nathan*, Actes IV, pp. 51-65.
- 104- Fijalkow, J. (1986). *Mauvais lecteurs pourquoi ?* Paris : P.U.F.
- 105- Fily, D. (1997), *Faut-il enseigner la lecture ?* Paris, Editions SYROS.
- 106- Foucambert, J. (1974). Apprentissage et enseignement de la lecture, Paris, *Communication et langages*, Paris, n° 24, CEPL.
- 107- Foucambert, J. (1980). *La Manière d'être lecteur*, Paris, Ed. SERMAP, O.C.D.L.
- 108- Freinet, C. (1964). *Les Techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, Armand Colin.
- 109- Gamarra, P. (1974). *La lecture : pour quoi faire ?* Le livre et l'enfant, Paris, Casterman, Collection « Orientations /E3 ».

- 110- Gasparini, P. (2004). *Est-il je ? Roman autobiographique et autofiction*. Paris : Éditions du Seuil.
- 111- Gasparini, P. (2008). *Autofiction. Une aventure du langage*. Paris : Éditions du Seuil.
- 112- Gbado, B. (2000). *La Gifle*, Cotonou : Ed. Ruisseaux d'Afrique
- 113- Gbado, B. (1998). *Kouaba, le village en sursis*. Cotonou : Ed. Ruisseaux d'Afrique.
- 114- Gbado, B. (2001). *Le nénuphar de Bola*. Cotonou : Ed. Ruisseaux d'Afrique.
- 115- Gbado, B. (1999). *Le Rat et le serpent*. Cotonou : Ed. Ruisseaux d'Afrique.
- 116- Gbado, B. (2002). *Kaïvi, l'enfant placée*, Cotonou, Ed. Ruisseaux d'Afrique.
- 117- Gbado, B. (2003). *Mémé*, Cotonou, Ed. Ruisseaux d'Afrique.
- 118- Gbado, B. (2004). *Le bain de bébé*, Cotonou, Ed. Ruisseaux d'Afrique
- 119- Gbado, B. (2004). *Maman*, Cotonou, Ed. Ruisseaux d'Afrique.
- 120- Gbado, B. (2006). *Les chats de Christelle*, Cotonou, Ruisseaux d'Afrique.
- 121- Gbado, B. (2006). *Vacances au village*, Cotonou, Ruisseaux d'Afrique.
- 122- Gbado, B. L. (2003). *Sacré Python*. Cotonou, Ruisseaux d'Afrique.
- 123- Gbovi, A. (2009). *L'enfant qui voulait aller à l'école*, Cotonou, Ed. Ruisseaux d'Afrique. 32 p.
- 124- Genette, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris, Éditions du Seuil.
- 125- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris, Éditions du Seuil.
- 126- Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art*, tome II, *La relation esthétique*. Paris, Éditions du Seuil.
- 127- Gervais, B. (1990). *Récits et actions*. Longueuil, Le Préambule.
- 128- Gervais, B. (1992). Tensions et régies, *Poétique*, n°89.
- 129- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, Gaëtan Morin.
- 130- Girard, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, Armand Colin.

- 131- Giraud H. (1972). *Un Nouvel Enseignement du français*, Paris, Editions du Centurion.
- 132- Goigoux, R.(1994). Six (bonnes) raisons et deux (jolies) manières de décrire les pratiques d'enseignement initial de lecture, *Les entretiens_Nathan*, Actes IV, pp 17-49.
- 133- Goldenstein, J.-P. (1980). *Pour lire le roman*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- 134- Groupe français d'éducation nouvelle (1979), *Parler, écrire « pour de bon » à l'école*, Bruxelles, Casterman.
- 135- Guillon, C. (2004). *Les Evaluations scolaires*, Paris, Hachette.
- 136- GUIMFAC (1999-2000). *L'enseignement de la lecture expliquée en 6^{ème} dans une classe à large effectif* (Mémoire de DEA), Brazzaville.
- 137- Hainault (d'), L. (1975). *Concepts et méthodologie de la statistique*, Tome 1, Bruxelles, Labor.
- 138- Hainault (d'), L. (1985). *Des Fins aux objectifs de l'éducation, Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Paris, Nathan.
- 139- Hamaïde, A. (1976). *La Méthode Decroly*, Paris, Delachaux & Nestlé Neuchâtel.
- 140- Hameline, D. (1990). *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, E.S.F.
- 141- Hamon, P. (1984). *Texte et idéologie*. Paris : P.U.F.
- 142- Histoire de la littérature de jeunesse en France, www.wikipédia.com
- 143- Hounmenou, J-C., (1998). *Enseignement de la littérature et de la lecture : le cas de la littérature africaine d'expression française au Bénin*, Thèse, Université Mons-Hainaut, FSPP
- 144- Houssaye, J. (1990). *Questions pédagogiques*, Encyclopédie historique, Paris, Hachette Education.
- 145- Huannou, A. (1984). *La littérature béninoise de langue française*, Paris, ACCT et Khartala.

- 146- Huannou, A. (1999). *Le roman féminin en Afrique de l'Ouest*, Cotonou, Les Flamboyants.
- 147- Huannou, A. (2001). (Sous la direction de), *Olympe Bhêly-Quenum, l'appel de l'Afrique des profondeurs, Mélanges*, Cotonou, GRELEF.
- 148- IPAM (1978). *Pédagogie pour l'Afrique nouvelle*, Paris, EDICEF.
- 149- IPAM (1993). *Guide pratique du maître*, Paris, EDICEF.
- 150- IPAM (1996). *Enseigner le français au collège et au lycée*, Paris, EDICEF.
- 151- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture, théorie littéraire et esthétique*. Liège : Mardaga.
- 152- Jankelevitch, V. (1986). *L'innocence et la méchanceté*, Paris, Flammarion.
- 153- Jankelevitch, V. (1986). *Les vertus et l'amour*, Paris, Flammarion.
- 154- Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- 155- Javal, E. (1978), *Physiologie de la lecture et de l'écriture*, Paris, Retz.
- 156- Jolibert, J. (1976). *Pour une autre pédagogie de la lecture*, Paris, Casterman, Hachette.
- 157- Jolibert, J. (1981). *Former des enfants lecteurs de textes*, Paris, Hachette Education.
- 158- Jonnaert, P. (1995). Entrer dans l'apprentissage scolaire, in *Enfants issus de l'intégration et apprentissage du français langue seconde*, Editions Forges G. Didier- Erudition, pp.15-53.
- 159- Jonnaert, P. et Vander, B. (2003). Créer les conditions d'apprentissage. *Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 238-266.
- 160- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : P.U.F.
- 161- Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. Paris : P.U.F.
- 162- Kadima-nzujji, M (2004). Paroles et musiques : pérennité du lien, *Notre Librairie*, n°154, avril-juin, pp.14-19.
- 163- Ketele, (de) J.-M. (1982). *Docimologie : introduction aux concepts et aux pratiques*, Louvain-La-Neuve, Cabay.

- 164- Ketele, (de), J. M, Chastrette M, Cros D, Metellin, Thomas J. (1988). *Guide du professeur*, De Boeck - Wesmacl.
- 165- Koudou, K. R. (1996). *Education et développement moral de l'enfant et de l'adolescent africains*, Paris, L'Harmattan.
- 166- La Convention Internationale des droits de l'enfant, 1989- ONU.
- 167- La didactique du Français, [www. Wikipedia.com](http://www.Wikipedia.com)
- 168- La lecture au collège, (1998). *Nouvelle revue pédagogique*, n°8, mai.
- 169- La littérature africaine pour la jeunesse, www.ricochet.com
- 170- *La Nation* (quotidien), n°4766 du 22 juin 2009
- 171- *La revue des Livres pour Enfants, Francophonies*, n°227, Fév 2006.
- 172- *La Revue des Livres pour enfants*, n°244, déc 2008.
- 173- *La semaine africaine*, (1986), n° 1588 du 18 au 24 décembre.
- 174- *Label France*, Magazine trimestriel d'information du ministère français des affaires étrangères, (2004). n° 54, avril - juin, pp. 12 - 26.
- 175- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- 176- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- 177- Lahire, B. (2004). *La culture des individus*. Paris : Éditions de la Découverte.
- 178- Landsheere, (de), G (1976). *La Formation des enseignants de demain*, Paris, Casterman.
- 179- Landsheere, (de), G. (1970). *L'Introduction à la recherche en éducation*, Paris Armand Colin.
- 180- Landsheere, (de), G. (1973). *Le test de closure*, Paris, Nathan.
- 181- Landsheere, (de), G. (1978). *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, P.D.G.
- 182- Langlade, G. & Rouxel, A. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur. Lecture et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- 183- *Le Parisien*, (2005). n° 19051 du 8 décembre, pp. 10-12.

- 184- Lehmann D. (1988). *La Didactique des langues en face à face*, Paris CREDIF, Hatier.
- 185- Lehmann, D. et Moirand, S. (1980). Une approche communicative de la lecture, *Le Français dans le monde*.
- 186- Letin, L ; Clesse, C ; Hebrard, J ; Ian, I. (1977). *Du Parler au Lire*, Tome 3, Paris, Les éditions ESF.
- 187- L'évaluation des apprentissages, (1998). n° 111, pp. 28-45.
- 188- Lokonon, D. A. (2007). *Un bébé, une aventure*, Cotonou, Ruisseaux d'Afrique.
- 189- Lopez, J.A. (1997). Représentations identitaires et apprentissage du français, *Travaux de didactique du français langue étrangère*, pp 43-60.
- 190- Loriaux, M, Balaro, G. et Remy, D. (1988). *Méthodes d'analyse statistique multivariée entre population et développement*, Louvain-La neuve, CIFRPD en association avec les Nations Unies.
- 191- Macaire, F. (1993). *Notre Beau métier, Manuel de pédagogie appliquée*, Paris, Les classiques africains.
- 192- Macé, M. (2011). *Façon de lire, manières d'être*. Paris : Gallimard.
- 193- Mager, R. (1977). *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Paris, Villard.
- 194- Maingueneau, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Dunod.
- 195- Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire*. Paris : Armand Colin.
- 196- Makonda, A. (2004). Point sur la scolarisation des filles au Congo, Communication faite à Pointe-Noire le 16 février.
- 197- Makouta Mboukou, J.P. (1973). *Le Français en Afrique noire*, Paris, Bordas.
- 198- Malonga, B. (1986). Projection d'un cadre théorique pour l'étude de la lecture chez l'enfant congolais. Brazzaville, *Revue congolaise des sciences de l'éducation*, Volume 1, Numéro 1, Juin.
- 199- Mannoni, P. (1986). *Des Bons et des mauvais élèves*, Paris, Les éditions ESF.
- 200- Marchand, F. (1988). *Didactique du français, enseigner à l'école élémentaire*, Paris, Delagrave.

- 201- Marcus, C. (1999). *Français langue seconde : lectures pour les collèges*, CRDP, Paris, Delagrave.
- 202- Mareuil, A. (1977). *Le Livre et la construction de la personnalité chez l'enfant*, Paris, Casterman, Collection Orientations/E3.
- 203- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- 204- Mayaba, H. (2002). *Kokou devient sage*, Cotonou, Ed. Ruisseaux d'Afrique.
- 205- Mayaba, H. (2003). *Le syllabaire de Gadjò*, Cotonou, Ed. Ruisseaux d'Afrique.
- 206- Mayaba, H. (2004). *Une plante qui soigne*, Cotonou, Ed. Ruisseaux d'Afrique.
- 207- Medehouegnon, P., (1979). *Olympe Bhèly-Quenum : Idéologie et Esthétique*, Thèse de doctorat de 3^è Cycle, Université de Dakar, FLSH
- 208- Mentha, G. (1961). *Les Tests statistiques au service des affaires*, Paris, Editions « Homme et techniques ».
- 209- Merieu, P. (1987). *Apprendre ... oui, mais comment*, Paris, E.S.F.
- 210- Mialaret, G. (1975). *L'Apprentissage de la lecture*, Paris, PUF.
- 211- Mialaret, G. (1977). *La Formation des enseignants*, Paris, P.U.F.
- 212- Mialaret, G. (1989). *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF.
- 213- Mucchielli, R. (1978). *Le Sondage d'opinion*, Paris, Les éditions ESF.
- 214- *Notre Librairie* (Littérature béninoise), n°124, oct-nov 1995
- 215- *Nouvelle expression* (quotidien), n°143 du 23 juin 2009
- 216- Ntsila, A, Mandavo, J, Loumouamou, A (2002). *Les Objectifs d'apprentissage : Définition et formulation*, Brazzaville, INRAP.
- 217- Okiki Zinsou, E. (2000). *La plus belle maman*, Lomé Haho, Agence de la francophonie, BRAO.
- 218- Pardon, N. (1993). Lecture : les compétences à développer, *Dialogues*, n°95.
- 219- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Éditions Autrement.

- 220- Patron, S. (2009). *Le narrateur. Introduction à la théorie narrative*. Paris : Armand Colin.
- 221- Pavel, T. (1988). *Univers de la fiction*. Paris : Éditions du Seuil.
- 222- Pavel, T. (2003). *La Pensée du roman*. Paris : Gallimard.
- Pédagogie par objectifs, (1971). *Cahiers pédagogiques*.
- 223- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- 224- Pepel, P. (1986). *Se Former*, Paris, Dunod.
- 225- Perrenoud, P. (2003). Les Conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses, in *Education*, numéro spécial, Un siècle d'éducation en suisse romande, n°1, pp. 48-52.
- 226- Peytard, J, Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français, les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette.
- 227- Phelizon, J.- F. (1976). *Informatique opérationnelle*, Tome 1, Méthodes relevant de l'optimisation, Paris, Editions Economica.
- 228- *Phosphore*, (2003). n°46, février-mars.
- 229- Piaget, J. (1967). *La Psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin.
- 230- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Éditions de Minuit.
- 231- Picard, M. (1989). *Lire le temps*. Paris : Éditions de Minuit.
- 232- Pinhas, L. (2005). *Editer dans l'espace francophone*, Paris, Alliance de éditeurs indépendants.
- 233- Pocztar, J. (1973). *La Définition des objectifs pédagogiques*, Paris, E.S.F.
- 234- Porcar, M-H. (1997). *Un mot pour l'absence : une lecture de la mort dans la littérature de jeunesse contemporaine*, Thèse, Université de Toulouse, Le Mirail.
- 235- Poulain, M. (1988). *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs de la France contemporaine, le cercle de la librairie*, Paris, Collection Bibliothèque.
- 236- Prost, A. (2004). Apprentissage de la lecture : Les recommandations des experts, *La classe maternelle*, n° 127, mars.

- 237- Rabatel, A. (2004). *Argumenter en racontant*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- 238- Reuter, Y. (1991). *Introduction à l'analyse du roman*. Paris : Bordas.
- 239- Richaudeau, F, Gauquelin, M et F. (1988). *La Lecture rapide*, Paris, Editions Retz, Collection Marabout.
- 240- Ricoeur, P. (1983, 1984, 1985). *Temps et récit* (3 vol.). Paris : Éditions du Seuil.
- 241- Roegiers, X. (2000). *Une Pédagogie de l'intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, Editions De Boeck.
- 242- Roegiers, X. (2003). *Des Situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, Editions De Boeck.
- 243- Roland, D. (2000). Du français langue étrangère au français langue seconde : le grand écart, *Le français dans le monde*, n° 311, pp. 42-43.
- 244- Romain, H. (1989). *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF.
- 245- Rondal, J. A. et Esperet, E. (Sous la direction de), (1999). *Manuel de psychologie de l'enfant*, Bruxelles, Mardaga.
- 246- Rouxel, A. (1997). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : PUR
- 247- Schaeffer, J.-M. (1996). *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*. Paris : Gallimard.
- 248- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Éditions du Seuil.
- 249- Singly, F. (de) (1993). *Les jeunes et la lecture*. Paris : Ministère de l'Education nationale et de la culture, Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Direction du Livre et de la Lecture, Département des Etudes et de la Prospective.
- 250- Smith, F. (1980). *Comment les enfants apprennent à lire*, Paris, Editions Retz.
- 251- Smith, F. (1986). *Devenir lecteur*, Paris, Armand Colin, 1986.
- 252- Sotikon, G. E. (1996). *Le paysan et le palmier*, Lomè, Editions HAHO.
- 253- Steiner, G. (1991). *Réelles présences. Les arts du sens*. Paris : Gallimard.
- 254- Stierle, K. (1979). « Réception et fiction », *Poétique*, n°39.

- 255- Suleiman, S. (1983). *Le roman à thèse ou l'autorité fictive*. Paris : P.U.F.
- 256- Tadie, J.-Y. (1987). *La critique littéraire au XXème siècle*, Paris, Belfond.
- 257- *Takam Tikou*, le Bulletin de la joie par les livres, n°7, Oct 1998.
- 258- *Takam Tikou*, n°10, fév 2003.
- 259- *Takam Tikou*, n°12, nov 2005.
- 260- *Takam Tikou*, n°8, juin 2000.
- 261- Talansi, M. (1989). Qui lit quoi au Congo ?, *Notre librairie*, n°92 - 93, pp. 192-198.
- 262- Tauveron, C. (1996). *Le personnage ; Une clé pour la didactique du récit à l'école primaire*. Lausanne-Paris : Delachaux & Niestlé.
- 263- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- 264- Torunczyk, A. (2000). *L'Apprentissage de l'écrit chez les adultes*. Cheminement du savoir lire-écrire, Paris, L'Harmattan/Montréal (Qc), L'Harmattan Inc.
- 265- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*, Collection Education et Sociétés, Paris, L'Harmattan.
- 266- Vandavelde L. et Vanderelst, P. (1981). *Peut-on préciser les objectifs en éducation ?* 3è édition, Paris, Fernand Nathan.
- 267- Vecchi (de), G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette.
- 268- Verdelhan-Bourgade, M. (1997). Enseigner le français langue seconde, *Diagonales*, n° 43, pp. 13-33.
- 269- veslin, O. et J. (1992), *Corriger des copies*, Evaluer pour former, Paris, Hachette Education.
- 270- Vessereau, A (1977). *La Statistique*, Paris, P.U.F., collection « Que sais-je ? ».
- 271- Viala, A et Schmitt, M.-P. (1982). *Savoir lire*, Paris, Didier.
- 272- Viala, A. et Schmitt, M.-P. (1979). *Faire Lire*. Paris : Didier.
- 273- Vigner, G. (1979). *Lire : du texte au sens*, Paris, Clé International.

- 274- Vigner, G. (1988). Lecture : programmer les objectifs, *Diagonales*, EDICEF.
- 275- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde* (Didactique des langues étrangères), Paris, Clé International.
- 276- Wambach, M. (2001). *Méthodologie des langues en milieu multilingue. La pédagogie convergente à l'école fondamentale*, Bruxelles, Editions Claver.
- 277- Yebou, R. (2003). *La création romanesque au Bénin depuis 1984 : approche thématique et innovations esthétiques*, Mémoire de DEA, Université d'Abomey-Calavi.
- 278- Zannou, T. (2003). *Un cadeau pour maman*, Cotonou, Ed. Ruisseaux d'Afrique.

ANNEXES

ANNEXE 1

Questionnaire d'enquête auprès des élèves

Cher élève, nous venons vers toi dans le cadre d'une étude dont le thème est : « *Fondements d'une didactique de lecture des œuvres de jeunesse au Bénin* ». Nous t'adressons ce questionnaire auquel nous te prions de répondre.

Ce questionnaire comprend deux parties : les informations socioculturelles et les informations liées à ta pratique de la lecture.

1. Informations socioculturelles

Numéro d'identification de l'enquêté :

Classe : Etablissement

Age :

Quartier de résidence :

Profession du père (ou tuteur).....

Dernier niveau d'étude du père (ou tuteur).....

Profession de la mère (ou nourrice) :.....

Dernier niveau d'étude de la mère :

Langue parlée en famille :

Langue du père :

Langue de la mère :

Situation du ménage : MonogamiePolygamie.....

Nombre d'épouses du père (ou tuteur).....

Nombre d'enfants du père (ou tuteur).....

Comment votre maison est-elle éclairée ?

- avec une lampe tempête avec une lampe à gaz.....

- avec une lampe à pression..... avec le courant électrique.....

Où étudies-tu tes leçons à domicile ?

- dans ma chambre..... au salon.....

- à la véranda..... à la cuisine.....

As-tu une table de travail à la maison ?.....

2. Informations liées à la pratique de la lecture

As-tu ton livre de lecture ?.....

Que lis-tu d'autres ? Journal.....Bande dessinée.....livres de ton père (ou tuteur).....

Ton père (ou tuteur) vient-il à la maison avec les journaux ?.....

Fréquentes-tu une bibliothèque ?.....

Si oui laquelle ?

Ton père (ou tuteur) est-il abonné à une bibliothèque ?.....

Des moyens d'information suivants, lequel préfères-tu ?

- Lecture.....

- Radio.....

- Télévision.....

Merci pour ta participation

ANNEXE 2

5.1.2.2 La Situation d'apprentissage et la grille d'observation

5.1.2.2.1 La Situation d'apprentissage

Compétence disciplinaire n°2 : lecture

Titre de la situation d'apprentissage : Etude d'une œuvre complète : *Sous l'orage* de Seydou Badian

Thème : l'acculturation

Classe : 3è

Durée 1h30mn

Situation de départ :

La rencontre de l'Afrique et l'Occident a ébranlé les pratiques séculaires dont certaines sont devenues taboues pour les peuples noirs de sorte que la civilisation africaine a été reléguée à l'arrière-plan parmi tant d'autres. Toi aussi, tu constates que nos coutumes ancestrales sont taxées de termes à connotation péjorative à cette ère moderne. Ainsi, **Seydou Badian** aborde un aspect de la situation dans cet extrait de *Sous l'orage*. Lis-le afin d'en construire le sens. Pour ce faire :

- Exprime ta perception initiale
- Analyse la situation de lecture
- Construis le sens du texte
- Réagis par rapport au texte
- Evalue ta démarche de lecture.

Texte :

« Un jour, au cours d'une discussion chez Sira, le tribun avait déclaré :

- *L'exemple de Kany doit être suivi : quel que soit le « sacré » de certaines de nos institutions, il ne faut pas hésiter de leur faire la guerre, si elles doivent nous maintenir en état d'infériorité par rapport aux autres peuples. Nos parents hier avaient raison, mais aujourd'hui les choses ont changé, il faut qu'ils comprennent ; l'intérêt du pays le veut.*

- *Non, non avait répondu Samou : j'ai bien réfléchi à ce qui nous arrive, j'ai été aiguillé par un de nos aînés qui a été en Europe et y a vu beaucoup de choses. Voyez-vous, quelle que soit l'issue de cette affaire, je n'en voudrai jamais aux parents de Kany. Ils ne sont pas seuls responsables. Notre drame, c'est d'avoir été l'enjeu d'une bataille, d'avoir suivi le chemin le plus facile. Nous n'avons pas été élevés dans les valeurs de notre pays. On nous a éblouis et nous n'avons pas pu résister. Les Européens ont tout brisé en nous ; oui, toutes les valeurs qui auraient pu faire de nous les continuateurs de nos pères et les pionniers d'une Afrique qui, sans se renier, s'assimilerait l'enseignement européen. L'école, avouons-le, nous a orientés vers le monde européen. Le résultat a été que nous avons voulu transplanter l'Europe dans nos villages, dans nos familles. On ne nous a rien dit sur notre monde, sinon qu'il était arriéré. »*

Seydou Badian, *Sous l'orage*, édit. Présence Africaine, Paris, 1972, pp.155-156

Capacité1 : Exprimer sa perception initiale (T.G.5mn, T.C.10mn)

Consigne :

- 1-Dis ce que tu sais de l'argumentation.
- 2-Lis la situation de départ et dégage le problème posé.

Résultats attendus :

- 1-L'argumentation a l'intention de convaincre, de persuader quelqu'un.
- 2- Le problème posé dans la situation de départ est l'acculturation.

Capacité 2 : Analyser la situation de lecture (T.I.10 mn, T.G, 5 mn, T .C. 10 mn)

Consigne :

- 1- Dis pourquoi tu aimerais lire ce texte.
- 2- Choisis une forme de lecture (survol, sélective, intermittente, continue)

3- Lis silencieusement le texte en donnant le nom de l'auteur et le titre de l'œuvre

Résultats attendus:

- 1- J'ai suivi des débats divergents sur la culture africaine. Alors, je voudrais en savoir davantage à travers ce texte.
- 2-La lecture continue permet de saisir l'unité de sens du texte.
- 3- **Seydou Badian** est l'auteur de *Sous L'orage*, un roman, parce qu'il aborde un problème contemporain par la prose et la brièveté des images.

Capacité 3 : Construire le sens du texte (**T.I** 10mn ,**TG**. 5mn ,**T.C**. **10,mn**)

Consigne :

- 1- Dis ce dont il est question dans le texte
- 2- Indique le rapport qui existe entre les protagonistes du texte
- 3- Dis s'ils en ont la même opinion et justifie ta réponse,
- 4- Dédus-en le type de ce texte

Résultats attendus

- 1- Il est question de l'impact de l'éducation exotique sur la culture africaine
- 2- **Sidi** et **Samou** sont des camarades de classe.
- 3- Ils n'ont pas la même opinion de ce fait car **Sidi** réproue la tradition africaine tandis que **Samou** dénonce l'assimilationnisme intégral prôné par « l'école ».
- 4- C'est un texte argumentatif.

Capacité 4 : Réagir par rapport au texte (**T.I** 10mn, **T.C** **10mn**)

Consigne :

- 1- Parmi les points de vue, adopte une position et justifie ton choix
- 2- Comment penses-tu concilier les deux modes de vie, européen et africain ?

Résultats attendus :

1- Selon moi, l'assimilationnisme intégral prôné par l'école occasionne la perte de l'identité culturelle, facteur de sous-développement de l'Afrique

2- Je pense concilier les modes de vie européen et africain par l'équilibre qui doit s'observer de part et d'autre de peur que l'un se soulève contre l'autre.

Capacité 5 : Evaluer sa démarche de lecture : (T G. 5mn, TC.5mn)

Consigne :

1- Rappelle les notions acquises au cours de cet apprentissage.

2- Dis les domaines dans lesquels tu peux les investir

Résultats attendus :

1- Au cours de cet apprentissage il a été question de la polémique à propos de la tradition et la modernité en sachant que l'intention du texte argumentatif est la persuasion.

2- Entre autres domaines, je peux les utiliser en devoir et à l'examen.

ANNEXE 3

La grille d'observation

En nous appuyant sur les questions de recherche et les supports de travail des acteurs dans la classe, nous avons construit une grille d'observation constituée des cinq activités prévues pour l'enseignement/ apprentissage de la lecture.

Cette grille peut être présentée comme suit ;

Tableau : Grille d'observation

Activités prescrites	Libellé de la tâche	Descriptions recherchées
Exprimer sa perception initiale de la construction du sens d'un texte	1-1 Dire sa perception initiale	- Expression de sa perception
	1-2 Discuter de sa perception avec ses camarades	- Pertinence de l'intention de lecture
Analyser la situation de lecture	2-1 Préciser son intention de lecture	- Qualité de l'anticipation du contenu du texte - Pertinence des réponses trouvées
	2-2 Observer l'ouvrage où se trouve le texte	
	2-3 Observer les intitulés (selon le genre : titre, sous-titre, intertitre, sur-titre), les pages de couverture, les paratextes	
	2-4 Observer la silhouette du texte	
	2-5 Formuler des hypothèses	
	2-6 Examiner ses conditions de lecture (longueur du texte, temps disponible)	
	2-7 Choisir une forme de lecture (lecture continue, lecture intermittente, lecture sélective)	
Construire le sens du texte	3-1 Reconnaître le sujet de l'argumentation	- Pertinence des stratégies de lecture
	3-2 Identifier les éléments de l'argumentation	- Qualité de la

	3-3 Etablir des liens entre les éléments de l'argumentation	compréhension du texte
	3-4 Examiner les connotations	
	3-5 Examiner les types de raisonnement	
	3-6 Identifier les points de vue	
Réagir par rapport au texte	4-1 Etablir le lien entre la thèse défendue / réfutée et ses opinions personnelles	
	4-2 Etablir le lien entre la thèse défendue / réfutée et autres documents lus	
	2-4-3 Justifier sa réaction	
Evaluer sa démarche	5-1 Recenser les éléments qui ont facilité la compréhension du texte	Pertinence des indices prélevés - Pertinence des décisions prises en vue d'améliorer la qualité de la lecture et sa réaction
	5-2 Recenser les difficultés rencontrées	
	5-3 Trouver les causes des difficultés à comprendre le texte	
	5-4 Prendre des décisions pour améliorer la qualité de la lecture	
	5-5 Identifier d'autres domaines de réinvestissement des savoirs construits.	

ANNEXE 4

Histoire et situation géographique des sites de recherche

Le Lycée Mathieu Bouké

Le 09 octobre 1912, l'instituteur Mathieu Bouké est nommé dans l'enseignement et affecté à Ouidah. Il est successivement muté à Parakou (1913), Kandi (1914), Abomey (1915), Cotonou (1916). Pédagogue et chercheur averti, Mathieu Bouké, s'intéresse à la culture Batonou en publiant le fruit de ses nombreuses recherches dans tous les bulletins de l'enseignement, entre 1918 et 1929. Enseignant estimé dans tous les milieux concernés par sa carrière, Mathieu Bouké est sans doute le type d'intellectuel nationaliste hostile à l'injustice et à l'exploitation coloniale. Particulièrement, Mathieu Bouké est originaire de Pèrèrè, une ville qui a opposé une résistance farouche à la pénétration coloniale, le 31 décembre 1897 sous la direction du Wassangari Saka Yérìma.

En définitive, Mathieu Bouké aura été un fils unique au destin exceptionnel, un élève brillant et persévérant, un élève-maître saint-louisien distingué, un éducateur chevronné, le premier instituteur et probablement le premier fonctionnaire du Nord-Bénin.

C'est à juste titre, par reconnaissance, que le gouvernement dahoméen décide de baptiser le lycée nouvellement créé à Parakou, afin d'immortaliser l'œuvre de cet éducateur remarquable de la première génération. L'établissement ouvre ses portes à la rentrée du 1^{er} octobre 1964. L'arrêté de création intervient ultérieurement en guise de régularisation. L'article premier précise que « les Collèges Normaux Houffon d'Abomey et Mathieu Bouké de Parakou, sont transformés en Lycée de Jeunes Filles Houffon d'Abomey et Lycée de Garçons Mathieu Bouké de Parakou ». Ainsi, commence l'histoire du Lycée Mathieu Bouké.

Le Lycée Mathieu Bouké est un établissement d'enseignement général. Il est situé à Parakou, troisième ville à statut particulier plus précisément dans le quartier Wansirou et dont le portail central (sud) donne accès à la rue venant de l'aérodrome du troisième arrondissement. Assurément, le Lycée Mathieu Bouké a grandi. Ouvert avec un effectif de 34 élèves à la rentrée 1964-1965, l'établissement compte présentement 3610 élèves à la rentrée 2012-2013. Les lycéens regagnent leur nouveau site à la rentrée d'octobre 1969, c'est-à-dire, l'actuel espace. Il couvre une superficie de 17 hectares. Il est composé de deux paries : une parie pédagogique et

une partie des résidences comprenant le personnel administratif, le corps des enseignants et le domicile du DDESFTPRIJ Borgou-Alibori.

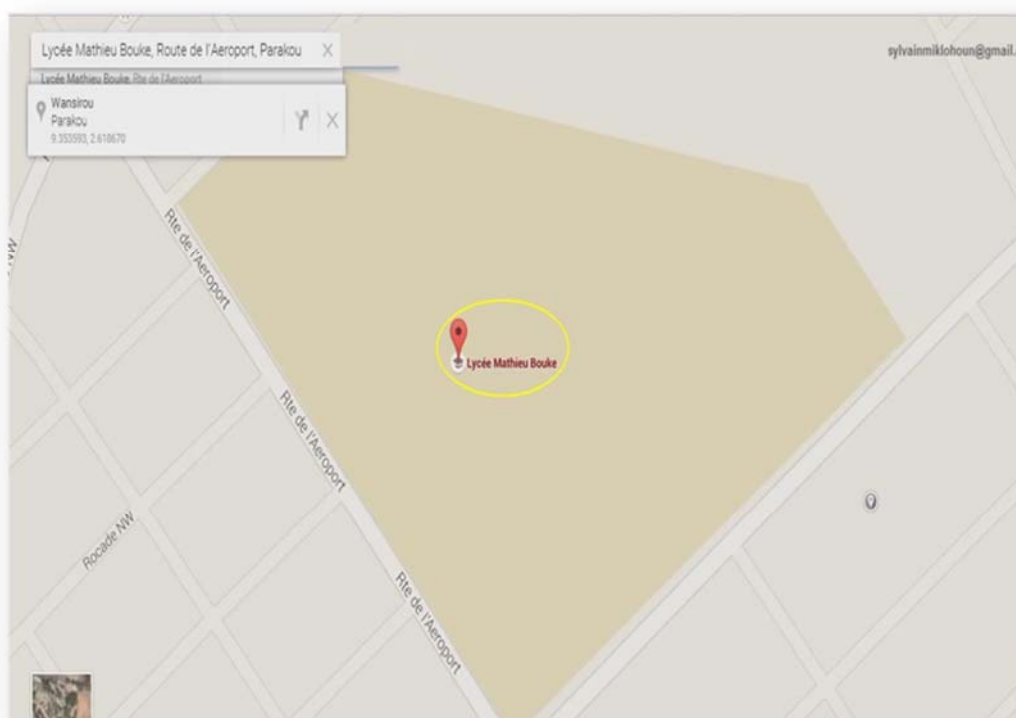


Figure: Localisation du Lycée Mathieu Bouké dans la commune de Parakou

(Source : photographie d’archives de la commune de Parakou)

Localisation de CEG Zogbodomey

La commune de zogbodomey est située dans le plateau d’Abomey et débouche dans la dépression de la Lama. Elle se localise dans le département du Zou, au sud de la République du Bénin. Elle est limitée au Nord par les communes de Bohicon et de Zakpota, au Sud par les communes de Toffo et de Lalo, à l’Est par les communes de Covè, de Zangnanado et de Ouinhi et à l’Ouest par la commune d’Agbangnizoun (MISD, 2001)

La commune de Zogbodomey comporte onze (11) arrondissements à savoir : Zogbodomey , Cana 1 , cana 2, massi , Akiza, Tanwé, Zoukou , Domè , Avlamè , Koussoukpa et Kpokissa . Zogbodomey est le chef lieu de la commune.

Depuis sa création en 1978, le CEG Zogbodomey ne cesse de se développer tant sur le plan humain qu’infrastructuel. Son premier Directeur fut le feu Pierre

Djonoukon et son directeur lors de nos recherches, est Monsieur Sébastien Chodaton Zinzindohoué. Le CEG est situé dans l'arrondissement de Zogbodomey et dans la commune du même nom

Un professeur agent permanent de l'Etat, une quarantaine de contractuels de l'Etat et une kyrielle de vacataires ont assuré pour l'année scolaire écoulée la régularité des cours aux 2130 élèves inscrits à la rentrée de 2012- 2013. Ces élèves qui fréquentent le CEG Zogbodomey viennent pour la plupart des écoles et collèges environnants (Publics et privés). Le CEG Zogbodomey est un établissement public.

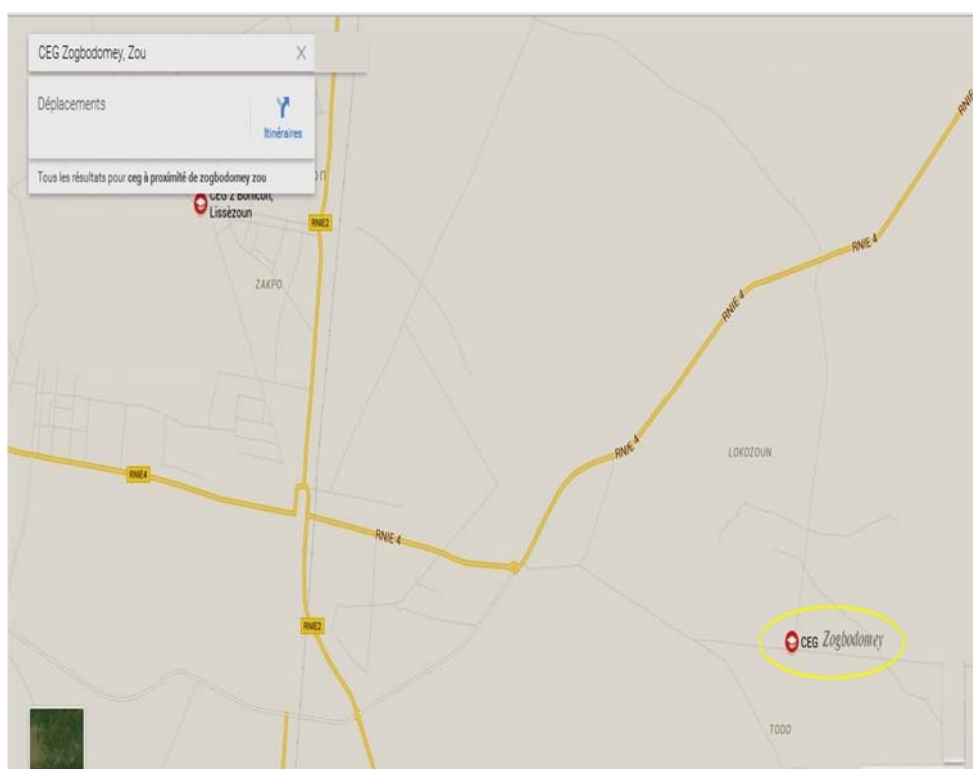


Figure : Localisation du CEG Zogbodomey dans la commune de Zogbodomey

(Source : photographie d'archives de la commune de Zogbodomey)

Présentation du CEG de Gbégamey dans la commune de Cotonou

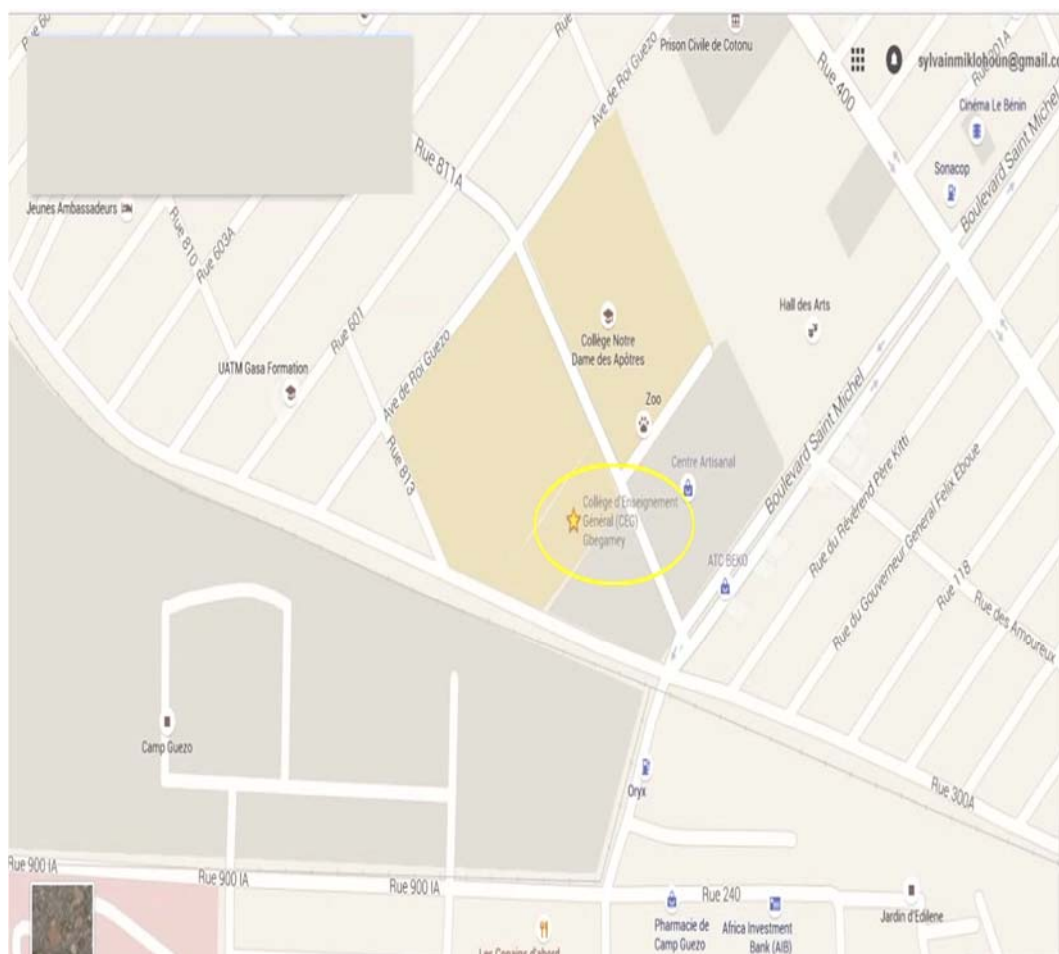


Figure : Localisation du CEG de Gbégamey

Source : <http://www.worldmapfinder.com/>

Caractéristiques de la commune de Cotonou

La commune de Cotonou est constituée de 13 arrondissements et 144 quartiers de ville. D'une superficie de 79 km² dont les limites géographiques sont :Nord : Commune de So-ava (lac Nokoué), Sud : Océan Atlantique, Est : Commune de Sèmè-Kpodji, Ouest : Commune d'Abomey-Calavi, cette commune est constituée d'une population de plus de 800000 habitants dont les principales ethnies sont: Fon, Gun, Mina, Yorouba. Sa densité est de 8.419 habitants/km². Les religions pratiquées par les populations sont : le Catholicisme (63,8%) ; l'Islam (10,7%) ; le Protestantisme (4,8%) ; les religions endogènes (4,7%) ; Autres (16,0%). Son relief est constitué de dépressions longitudinales parallèles à la côte et de bas-fonds érodés par l'écoulement des eaux pluviales qui communiquent avec le lac Nokoué et la Lagune de Cotonou. Elle a un climat sud-équatorial dit béninien avec deux saisons sèches (novembre à mars et mi juillet à mi septembre), et deux saisons de pluie (Avril à mi juillet et mi septembre à octobre). Sa végétation est dense et très dégradée, jalonnée de marécages, de lacs et de lagunes.

Le Collège d'Enseignement Général de Gbégamey

Le collège d'enseignement général de Gbégamey a été créé en 1964 et fut le premier collège d'enseignement général de Cotonou. Sa devise est : Discipline Travail Succès. Il comprend 48 groupes pédagogiques. Le personnel enseignant est composé de 70 enseignants permanents et 53 vacataires. A la rentrée de 2012-2013, 2686 élèves y sont inscrits dont 1467 filles 1218 garçons. Leur âge varie entre 10 et 25 ans.

ANNEXE 5

ANNEXE 6

Evaluation initiale et finale

Texte : La scolarisation des enfants

Boni désirait aller à l'école, il le désirait de toutes ses forces. Avec l'aide de maman, il avait pu convaincre Papa qu'il ne pouvait pas attendre le retour de l'oncle. Le lendemain matin au premier chant du coq, maman était allée au marché de Tchaorou lui acheter du tissu kaki. Pendant ce temps, papa l'avait accompagné s'inscrire en cours initiatique...Ce fut le deuxième jour marquant sa petite vie. Il était très heureux. Boni avait donc commencé l'école. En classe, il suivait très bien et il bavardait peu. Le maître était très content de lui et lui offrait souvent des bonbons qu'il partageait avec ses cousins. Quand il rentrait les soirs, il travaillait, puis il lisait ses leçons et faisait ses exercices à la lumière d'une lampe au beurre de karité. Souvent, son maître disait : « C'est en apprenant ses leçons que l'on devient un bon citoyen, utile à la société. » Boni aimait beaucoup son travail. Mais c'était surtout dans les calculs qu'il excellait. Il savait faire les additions, les soustractions, les divisions et les multiplications. Son maître l'encourageait, et le félicitait. A l'issue des compositions, il était le premier de la classe. Le directeur de l'école était très content. Il avait réuni tous les écoliers autour du drapeau pour remettre les prix aux meilleurs. Boni avait reçu le premier prix : un lot de cahier, un livre et une ardoise. Toute l'école l'avait applaudi. Peu après, oncle Bolalé est rentré de Cotonou. Il était surpris, mais fier de son neveu. Ses parents étaient aussi venus fêter son succès. Le maître leur avait dit que « Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne » ; Ils avaient compris. Boni était heureux d'aller désormais à l'école parce qu'il sentait dans son petit cœur que pour vivre confortablement demain, il faut aller à l'école aujourd'hui. Oncle Bolalé lui avait promis que s'il travaillait bien, il irait continuer ses études au Lycée Mathieu Bouké. Il ne portera plus la culotte kali mais le pantalon... Boni continua ses études et devient un cadre supérieur de banque. Dans son travail, il aidait les communautés à mieux organiser l'agriculture et

à construire des écoles, des centres de santé, des routes, etc. Souvent, lors des visites de chantiers, il prenait du plaisir à échanger avec les élèves. Puis un jour, ses compatriotes l'élisent Président. Il fit construire beaucoup d'école. Il déclara l'instruction gratuite pour les cours primaire. Il mit en œuvre la construction de routes et de ponts. Il fit octroyer des crédits aux femmes pour leurs activités génératrices de revenus. De temps en temps, il visite les écoles. A son arrivée, les élèves alignés chantent avec ferveur. Dans la cour, il y a une ambiance solennelle. Mais lui veut être près des populations, il s'approche d'eux et leur parle. Il dit aux parents : « Laisser les enfants venir à l'école, nous n'avons que l'école pour réussir aussi bien individuellement que collectivement. » Il est possible d'aimer à la fois l'école et le champ, la classe et forge, la cour de récréation et le marché. Laisser à chaque enfant sa chance, car nul ne connaît le destin des plus petits.

Amour GBOVI, *Boni, l'enfant, qui voulait aller à l'école*, Editions Ruisseaux d'Afrique

1. Texte à trous

Consigne : Après avoir lu le texte d'évaluation ci-dessus, remplis les espaces vides par les mots qui conviennent

Boni désiraità l'école, il le désirait de toutes ses forces. Avec l'aide de maman, il avait pu convaincre Papa qu'il ne pouvait pas attendre lede l'oncle. Le lendemain matin au premier chant du coq, maman était allée au marché de Tchaorou lui acheter du tissu kaki. Pendant ce temps, papa l'avait accompagné s'inscrireCe fut le deuxième jour marquant sa petite vie. Il était très heureux.avait donc commencé l'école. En classe, il suivait très bien et il bavardait peu. Le maître était très content de lui et lui offrait souventqu'il partageait avec ses cousins. Quand il rentrait....., il travaillait, puis il lisait ses leçons et faisait sesà la lumière d'une lampe au beurre de karité. Souvent, son maître disait : « C'est en apprenant ses leçons que l'on devient un bon citoyen, utile à la société. » Boni aimait beaucoup son..... Mais c'était surtout dans lesqu'il excellait. Il savait faire les additions, les soustractions, les divisions et les multiplications. Son maître l'encourageait, et le félicitait.

2. Texte lacunaire

Consigne : Dans ce texte, il y a des mots mal écrits. Corrige-les et réponds aux questions

A l'issue des composition, il était le premier de la classe. Le directeur de l'école était très content. Il avait réuni tous les écoliers autour du drapeau pour remettre les prix aux meilleurs. Boni avait reçu le premier prix : un lot de cahier, un livre et une ardoise. Toute l'école l'avait applaudi. Peu après, oncle Bolalé est rentré de Cotonou. Il était surpris, mais fier de son neveu. Ses parents étaient aussi venus fêter son succès. Le maître leur avait dit que « Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne » ; Ils avaient compris. Boni était heureux d'aller désormais à l'école parce qu'il sentait dans son petit cœur que pour vivre confortablement demain, il faut aller à l'école aujourd'hui. Oncle Bolalé lui avait promis que s'il travaillait bien, il irait continuer ses études au Lycée Mathieu Bouké. Il ne portera plus la culotte kaki mais le pantalon... Boni continua ses études et devient un cadre supérieure de banque.

Questions :

- De quoi parle le texte ?
- Qui est le personnage principal ?
- Selon toi, pourquoi a-t-il pu continuer les classes ?

3. Texte puzzle

Consigne : Voici un ensemble de 5 paragraphes. Reconstitue-les afin d'obtenir un texte cohérent

NB : Utilise seulement les numéros

1. Souvent, son maître disait : « C'est en apprenant ses leçons que l'on devient un bon citoyen, utile à la société. » Boni aimait beaucoup son travail. Mais c'était surtout dans les calculs qu'il excellait. Il savait faire

les additions, les soustractions, les divisions et les multiplications. Son maître l'encourageait, et le félicitait.

2. Boni désirait aller à l'école, il le désirait de toutes ses forces. Avec l'aide de maman, il avait pu convaincre Papa qu'il ne pouvait pas attendre le retour de l'oncle. Le lendemain matin au premier chant du coq, maman était allée au marché de Tchaorou lui acheter du tissu kaki. Pendant ce temps, papa l'avait accompagné s'inscrire en cours initiatique...Ce fut le deuxième jour marquant sa petite vie.

3. Il était surpris, mais fier de son neveu. Ses parents étaient aussi venus fêter son succès. Le maître leur avait dit que « Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne » ; Ils avaient compris. Boni était heureux d'aller désormais à l'école parce qu'il sentait dans son petit cœur que pour vivre confortablement demain, il faut aller à l'école aujourd'hui. Oncle Bolalé lui avait promis que s'il travaillait bien, il irait continuer ses études au Lycée Mathieu Bouké.

4. A l'issue des compositions, il était le premier de la classe. Le directeur de l'école était très content. Il avait réuni tous les écoliers autour du drapeau pour remettre les prix aux meilleurs. Boni avait reçu le premier prix : un lot de cahier, un livre et une ardoise. Toute l'école l'avait applaudi. Peu après, oncle Bolalé est rentré de Cotonou.

5. Il était très heureux. Boni avait donc commencé l'école. En classe, il suivait très bien et il bavardait peu. Le maître était très content de lui et lui offrait souvent des bonbons qu'il partageait avec ses cousins. Quand il rentrait les soirs, il travaillait, puis il lisait ses leçons et faisait ses exercices à la lumière d'une lampe au beurre de karité.

ANNEXE 7

Les supports pédagogiques actuels

Les supports pédagogiques sont essentiellement constitués d'extraits du programme et du guide pédagogique.

Programme d'études de français en classe de troisième

3.5.1.1 Intentions pédagogiques : les objectifs

L'enseignement du français au premier cycle de l'enseignement secondaire général doit :

- 1- Donner à tous les élèves la capacité de s'exprimer correctement en français, oralement et par écrit dans toutes les situations de la vie scolaire et de la vie courante.
- 2- Leur faire acquérir des méthodes de travail, la rigueur dans les méthodes et approches d'analyse et de résolution des problèmes.
- 3- Développer leurs capacités d'attention, de mémoire et de curiosité intellectuelle, leur permettre d'exercer leur jugement pour éveiller leur esprit critique, stimuler et développer leur imagination créatrice, féconde, vive et spontanée.
- 4- Les amener à acquérir une autonomie affirmée et vécue de la pensée personnelle.
- 5- Leur faire prendre conscience du statut et du rôle du français dans la société aux côtés des langues nationales.
- 6- Leur permettre l'accès à une culture dynamique et ouverte, en leur faisant découvrir, non seulement les richesses du patrimoine culturel national et les apports de différentes civilisations, mais aussi l'usage du français dans les transactions et les échanges aux niveaux national et international, afin qu'ils puissent participer à la réalisation des objectifs de développement durable nationaux, régionaux et internationaux.

Instructions et méthodologie générales : les finalités

Les élèves doivent accéder à la maîtrise de la langue, facteur important de l'autonomie dans la pensée et le comportement.

La finalité du programme au premier cycle est la production et la compréhension du discours signifiant de types et de fonctions variés. Dans la mesure où l'apprentissage de la langue implique que ne soit négligé aucun de ses aspects, le programme de 3^{ème} reprend et consolide le développement des trois compétences qui conditionnent la maîtrise de l'outil de communication qu'est la langue, à savoir :

- communiquer oralement (écouter, parler)

- lire (construire des sens de textes)
- écrire (produire des textes)

Le programme de français en 3^{ème}, constitué de production de divers discours oraux, écrits et de la compréhension de l'écrit, vise à développer :

- les compétences transversales
- les compétences transdisciplinaires
- les compétences disciplinaires
- des stratégies d'apprentissage
- des éléments de connaissances langagières et de techniques.

Les élèves accèderont à la maîtrise de la langue par :

1- un travail sur la langue :

- les connaissances grammaticales
- les automatismes et des contraintes orthographiques
- le vocabulaire
- la morphologie verbale et la valeur des temps verbaux.

2- l'acquisition de techniques et de méthodes :

- des méthodes de travail
- des connaissances et des techniques nécessaires pour lire, analyser et produire des textes.
- des activités d'expression orale
- des activités de lecture
- des activités d'expression écrite.

Principes

3.5.1.3.1 Intégration et contextualisation

3.5.1.3.1.1 Intégration

Le principe de l'intégration implique que les capacités d'une compétence soient étudiées de façon intégrée. C'est dire que les éléments étudiés sont liés entre eux et liés à la compétence. L'intégration implique donc que la connaissance doive être procédurale.

Ce principe induit un modèle d'apprentissage intégré.

3.5.1.3.1.2 Contextualisation

Contextualiser un apprentissage, c'est créer un contexte motivant pour l'apprenant. C'est un contexte situationnel signifiant pour lui.

- Pratique du constructivisme

On pratiquera une pédagogie de la découverte résolument active et participative qui permettra à l'élève de construire son savoir. L'approche constructiviste implique la mise en relation des nouvelles connaissances avec les connaissances anciennes.

- pratique du socioconstructivisme

L'élève élabore sa compréhension d'une réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles de l'enseignant.

- pratique du cognitivisme

Le cognitivisme se préoccupe de la façon dont l'apprenant acquiert et utilise les connaissances et les savoir-faire. Il vise à comprendre et à utiliser le processus d'acquisition de nouveaux savoirs.

- pratique de la pédagogie par compétence

Une compétence est une méga connaissance qui regroupe des capacités systémiques. L'approche par compétence est une connaissance procédurale et qui fait prendre des actions de la procédure.

Compétences

3.5.1.4.1 Compétences transversales

Elles sont caractérisées par un haut degré de généralisation. Au nombre de huit, elles sont regroupées en trois ordres :

- ordre intellectuel ;
- ordre méthodologique ;
- ordre socio affectif

Contexte de réalisation et d'évaluation

- en s'appuyant sur les situations d'apprentissage prévues en classe de 3^{ème} ;
- en s'engageant dans des projets en classe, dans son établissement et dans sa communauté.

Compétence transversale n°1

Enoncé de la compétence

Exploiter l'information disponible

Composantes de la compétence : capacités

1.1 Rechercher l'information disponible au regard d'un besoin à satisfaire ou d'une tâche à réaliser

1.2. Organiser l'information

1.3. Utiliser l'information

1.4. Objectiver les savoirs construits et les démarches utilisées ;

1.5. Améliorer, au besoin, sa production

1.6. Réinvestir les acquis dans une situation de la vie courante

Compétence transversale n°2

Enoncé de la compétence

Résoudre une solution- problème

Composantes de la compétence : capacités

2-1 Analyser la situation - problème

2.2 Formuler des idées de solution

.

2.3. Choisir une solution

.

2.4. Mettre en œuvre la solution

2.5. Objectiver les savoirs construits et les démarches utilisées ;

2.6. Améliorer, au besoin, sa production

2.7. Réinvestir les acquis dans une situation de la vie courante

Compétence transversale n°3

Enoncé de la compétence

Exercer sa pensée critique

Composantes de la compétence : capacités

3.1. Analyser la situation

3.2. Construire une opinion personnelle

3.3 Exprimer un jugement personnel

3.4. Objectiver les savoirs construits et les démarches utilisées ;

3.5 Améliorer, au besoin sa production

3.6. Réinvestir les acquis dans une situation de la vie courante

Compétence transversale n°4

Enoncé de la compétence

Exercer sa pensée créative

Composantes de la compétence : capacités

4.1. Explorer différentes représentations d'idées ou d'autres créations

4.2. Prendre position

4.3. Concrétiser son potentiel de création

4.4. Rendre compte de son expérience créative

4.5. Améliorer, au besoin, sa création.

4.6. Réinvestir les acquis dans une situation de la vie courante

Compétence transversale n°5

Enoncé de la compétence

Gérer ses apprentissages ou un travail

Composantes de la compétence : capacités

5.1. Analyser l'activité d'apprentissage ou le travail à accomplir

5.2. Inventorier des façons de faire, des stratégies et des moyens applicables à l'activité d'apprentissage

ou au travail à accomplir

5.3. Planifier la démarche d'apprentissage ou de réalisation la plus appropriée

5.4. Mettre en œuvre la démarche d'apprentissage ou de réalisation

5.5. Objectiver les savoirs construits et les démarches utilisées

5.6. Améliorer, au besoin, sa création.

5.7. Réinvestir les acquis dans une situation de la vie courante

Compétence transversale n°6

Enoncé de la compétence

Travailler en coopération

Composantes de la compétence : capacités

6.1. Exécuter le travail avec d'autres

6.2. Objectiver les savoirs construits et les démarches utilisées

6.3. Améliorer, au besoin, ses comportements

6.4. Réinvestir les acquis dans une situation de la vie courante

.

Compétence transversale n° 7

Enoncé de la compétence

Faire preuve de sens éthique

Composantes de la compétence : capacités

7.1. Analyser la situation comportant un enjeu éthique

7.2 Choisir des attitudes et des comportements à l'aide de référents pertinents.

7.3 Appliquer ses choix d'attitudes et de comportements, s'il y a lieu.

.

7.4. Objectiver les savoirs construits et les démarches utilisées ;

.

7.5. Améliorer, au besoin, ses choix d'attitudes et de comportements.

7.6. Réinvestir les acquis dans une situation de la vie courante

Compétence transversale n° 8

Enoncé de la compétence

Communiquer de façon précise et appropriée

Composantes de la compétence : capacités

8.1 Analyser la situation de communication

8.2. Planifier la situation de communication

8.3. Réaliser la situation de communication

8.4. Objectiver les savoirs construits et les démarches utilisées ;

8.5. Améliorer, au besoin, sa production

8.6. Réinvestir les acquis dans une situation de la vie courante

3.5.1.4.2 Compétences transdisciplinaires

Elles couvrent les domaines de la vie courante. Au nombre de six, leur acquisition et leur développement se réalisent à travers toutes les disciplines.

Contexte de réalisation et d'évaluation :

- en s'appuyant sur les situations d'apprentissage prévues en classe de 3^{ème} ;
- en s'engageant dans des projets en classe, dans son établissement et dans sa communauté.

Compétence transdisciplinaire n° 1

Enoncé de la compétence

Affirmer son identité personnelle et culturelle dans un monde en constante évolution.

Composantes de la compétence : capacités

1.1 Exprimer, selon les modes appropriés, sa perception d'une situation - problème relative à l'identité personnelle et culturelle

1.2 Analyser la situation – problème.

1.3 Communiquer sa vision (position personnelle) de la situation – problème

1.4 Argumenter sa vision de la situation – problème

1.5 Construire des réponses personnelles aux questions soulevées par la situation – problème

1.6 Reconnaître son identité personnelle et culturelle face à la situation – problème

1.7 Réinvestir les acquis dans une situation de la vie courante.

Connaissances et techniques

Thèmes possibles à aborder
Identité personnelle
Questionnement sur des théories scientifiques, des expériences spirituelles, des activités artistiques et culturelles...
Sens de la vie
Etc.

Compétence transdisciplinaire n° 2

Enoncé de la compétence

Agir individuellement et collectivement dans le respect mutuel et l'ouverture d'esprit.

Composantes de la compétence : capacités

2.1. Exprimer, selon les modes appropriés, sa perception d'une situation – problème impliquant des aspects interpersonnels relatifs, à la vie démocratique ou aux droits de la personne.

2.2. Analyser la situation – problème

2.3. Explorer des points de vue relatifs à la situation – problème

2.4. Prendre position

2.5 S'engager dans l'action

2.6. Evaluer la démarche suivie et les résultats obtenus

2.7. Améliorer, au besoin, l'action réalisée

2.8. Réinvestir les acquis dans une situation de la vie courante

Connaissances et techniques

Thèmes possibles à aborder
Apprentissage et travail avec les autres
Vie démocratique
Ouverture sur le monde
Diversité chez les êtres humains
Différence des individus et des groupes
Rapports égalitaires
Coopération et solidarité
Eveil à l'autre
Pauvreté et analphabétisme
Stéréotype et autres formes de discrimination et d'exclusion
Résolution pacifique
Dynamique d'entraide
Culture de la paix
Problématiques mondiales
Etc.

Compétence transdisciplinaire n° 3

Enoncé de la compétence

Se préparer à intégrer la vie professionnelle dans une perspective de réalisation de soi et d'insertion dans la société.

Composantes de la compétence : capacités

3.1. Définir un projet personnel ou à caractère professionnel

3.2 Elaborer le projet

3.3. Planifier la mise en œuvre du projet

3.4. Mener à terme le projet

3.5. Evaluer le projet

3.6. Améliorer, au besoin, l'action réalisée

3.7. Réinvestir les acquis dans une situation de la vie courante.

Connaissances et techniques

Thèmes possibles à aborder
Réalisation de soi
Insertion dans la société
Insertion dans le monde du travail
Métiers et professions
Entrepreneuriat
Monde de travail et métier d'élève
Discrimination d'ordre sexuel dans le monde du travail

Métiers, professions et disciplines scolaires
Etc.

Compétence transdisciplinaire n° 4

Enoncé de la compétence

Pratiquer de saines habitudes de vie sur les plans de la santé, de la sexualité et de la sécurité.

Composantes de la compétence : capacités

4.1. Exprimer selon les modes appropriés, sa perception d'une situation – problème liée à la santé, à la sexualité

4.2. Analyser la situation – problème

4.3. Explorer des points de vue ou des idées de solution

4.4. Prendre position

4.5. S'engager dans l'action

4.6. Evaluer la démarche suivie et les résultats obtenus

4.7. Améliorer, au besoin, son engagement dans l'action

4.8. Réinvestir les acquis dans une situation de la vie courante

Connaissances et techniques

Thèmes possibles à aborder
Santé

Sécurité
Sexualité
Alimentation
Hygiène
Stress
Prévention des maladies et des blessures
Activité physique
Bien-être
Etc...

Compétence transdisciplinaire n° 5

Enoncé de la compétence

Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable.

Composantes de la compétence : capacités

5.1. Exprimer, selon les modes appropriées, sa perception d'une situation – problème relative à la protection ou à la sauvegarde de l'environnement ou à l'amélioration de sa qualité

5.2. Analyser la situation – problème

5.3. Explorer des points de vue ou des idées de solution

5.4. Prendre position

5.5. S'engager dans la construction d'un environnement viable dans une perspective de développement durable

5.6. Evaluer la démarche suivie et les résultats obtenus

5.7. Améliorer, au besoin, son engagement dans l'action

5.8. Réinvestir les acquis dans une situation de la vie courante

Connaissances et techniques

Thèmes possibles à aborder
Environnement naturel
Environnement construit (fabriqué)
Développement durable (viable)
Interdépendance entre les systèmes liés à l'environnement
Sensibilité à l'égard de la nature
Limites des ressources disponibles
Activités humaines et environnement
Pratiques actuelles et anciennes
Réduction, récupération, recyclage, réutilisation des ressources
Etc.

Compétence transdisciplinaire n° 6

Énoncé de la compétence

Agir en consommateur averti de l'utilisation responsable de biens et de services.

Composantes de la compétence : capacités

6.1. Exprimer, selon les modes appropriés, sa perception d'une situation – problème, impliquant la consommation et / ou l'utilisation des biens, des services, des médias ou de la publicité.

6.2. Analyser la situation – problème

6.3. Explorer des points de vue ou des idées de solution

6.4. Prendre position

6.5. S'engager dans l'action

6.6. Evaluer la démarche suivie et les résultats obtenus

6.7. Améliorer, au besoin, son engagement dans l'action

6.8. Réinvestir les acquis dans une situation de la vie courante

Connaissances et techniques

Thèmes possibles à aborder
Consommation et utilisation de biens et de services
Consommation et utilisation des médias
Consommation et utilisation de la publicité
Respect des droits individuels et collectifs
Distinction désir – besoin
Rapport consommation – vie économique
Producteur de biens et de services
Respect de la vie personnelle et collective
Sources d'influences liées à la consommation
Liens entre consommation et utilisation de biens, de services, des médias, de la publicité, santé, sécurité, sexualité, environnement, relations interpersonnelles, bien-être personnel et collectif
Etc...

3.5.1.4.3 Compétences disciplinaires

Compétence disciplinaire n°2

Enoncé de la compétence

Lire des textes de types, de genres, de fonctions variés et d'un niveau approprié.

Sens de la compétence

Lire des textes de types, de genres et de fonctions variés, c'est comprendre un message écrit, utiliser des connaissances et stratégies pour accéder au sens de divers textes et satisfaire différents besoins. C'est manifester le plaisir de lire, de se découvrir, de s'ouvrir sur le monde extérieur.

Contexte de réalisation et d'évaluation de la compétence

En construisant le sens des textes :

- littéraires ;
- non littéraires
- possédant un niveau de lisibilité adapté aux élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire général ;
- traduisant des intentions de communication diverses : textes argumentatifs, informatifs, explicatifs, descriptifs, narratifs, injonctifs.

N°	CAPACITES	HABILETES ASSOCIEES A CHAQUE CAPACITE	CRITERES D'EVALUATION DE CHAQUE CAPACITE ET DE SES HABILETES ASSOCIEES
2-1	Exprimer sa perception initiale de la construction du sens d'un texte	2-1-1 Dire sa perception initiale	- Expression de sa perception
		2-1-2 Discuter de sa perception avec ses camarades	- Pertinence de l'intention de lecture
2 -2	Analyser la situation de lecture	2-2-1 Préciser son intention de lecture	- Qualité de l'anticipation du contenu du texte - Pertinence des réponses trouvées
		2-2-2 Observer l'ouvrage où se trouve le texte	
		2-2-3 Observer les intitulés (selon le genre : titre, sous-titre, intertitre, sur-titre), les pages de couverture, les paratextes	

		2-2-4 Observer la silhouette du texte	
		2-2-5 Formuler des hypothèses	
		2-2-6 Examiner ses conditions de lecture (longueur du texte, temps disponible)	
		2-2-7 Choisir une forme de lecture (lecture continue, lecture intermittente, lecture sélective)	
2-3	Construire le sens du texte	2-3-1 Reconnaître le sujet de l'argumentation	<ul style="list-style-type: none"> - Pertinence des stratégies de lecture - Qualité de la compréhension du texte
		2-3-2 Identifier les éléments de l'argumentation	
		2-3-3 Etablir des liens entre les éléments de l'argumentation	
		2-3-4 Examiner les connotations	
		2-3-5 Examiner les types de raisonnement	
		2-3-6 Identifier les points de vue	
2-4	Réagir par rapport au texte	2-4-1 Etablir le lien entre la thèse défendue / réfutée et ses opinions personnelles	
		2-4-2 Etablir le lien entre la thèse défendue / réfutée et autres documents lus	
		2-4-3 Justifier sa réaction	
2-5	Evaluer sa démarche	2-5-1 Recenser les éléments qui ont facilité la compréhension du texte	<ul style="list-style-type: none"> - Pertinence des indices prélevés - Pertinence des décisions prises en vue d'améliorer la qualité de la lecture et sa réaction
		2-5-2 Recenser les difficultés rencontrées	
		2-5-3 Trouver les causes des difficultés à comprendre le texte	
		2-5-4 Prendre des décisions pour améliorer la qualité de la lecture	

		2-5-5 Identifier d'autres domaines de réinvestissement des savoirs construits.	
--	--	--	--

LECTURE

1. Connaissances

1.1. Types de texte

- Le type de texte argumentatif (renforcement)
- Le type de texte explicatif (renforcement)
- Le type de texte narratif (révision et renforcement)
- Le type de texte descriptif (révision et renforcement)
- Le type de texte injonctif (renforcement)
- Le type de texte informatif (apprentissage)

1.2. Genres de textes lus

- Bande dessinée
- Image
 - Texte publicitaire
 - Article de journal
 - Genres littéraires au programme

2. Éléments syntaxiques et lexicaux

2.1. Grammaire de la phrase et du texte

2.1.1. Le groupe du nom et ses constituants

- Le nom
 - l'apport du groupe du nom au sens de la phrase
 - L'adjectif qualificatif
 - Les apports de l'adjectif qualificatif au sens de la phrase

2.1.2. Le groupe du verbe et ses constituants

- Les apports sémantiques de l'emploi des temps verbaux

le texte -Les apports sémantiques de l'emploi des modes dans la phrase et dans

2.1.3. La subordonnée sujet

-les apports sémantiques de la subordonnée sujet

2.1.4. La subordonnée circonstancielle

-les apports sémantiques de la subordonnée circonstancielle

2.1.5. Les caractéristiques des différents types de textes.

- Critères d'organisation

- Critères lexicaux

- Critères grammaticaux

2.1.6. Les marques de relation

-Fonction syntaxique

-Valeurs sémantiques

-Rôles dans un texte

2.1.7. Le marqueur de modalité

-Vocabulaire connotatif

-Auxiliaires de modalité

2.1.8. La progression de l'information dans la phrase

-Le thème de la phrase

-Le rhème dans la phrase

-La place de l'information nouvelle

2.1.9. Orthographe grammaticale et conjugaison

- Les temps simples

- les temps composés

- les apports sémantiques

2.1.10. Le lexique

. La dérivation

- Les procédés de dérivation
- La signification des principaux suffixes et préfixes

2.2. La composition

-Les procédés de composition

- o union de deux mots autonomes
- o fragment d'un groupe de mots

-Les diverses formes graphiques des mots composés

- o la soudure
- o l'emploi d'un trait d'union
- o l'absence d'un trait d'union

2.2.1. Les champs lexicaux : les procédés de composition

- Le champ lexical de sens
- le champ lexical des sentiments joyeux
- Le champ lexical des sentiments pénibles
- Le champ lexical des sensations douces.
- Le champ lexical des lieux et des marqueurs de lieu.
- Le champ lexical des temps et des marqueurs de temps.
- Le champ lexical des mots jouant un même rôle linguistique dans un type de texte donné.
- Le champ lexical des opinions.
- Le champ lexical des goûts.

3- Techniques d'expression

- Le texte théâtral : caractéristiques
- L'identification du ton d'un texte
- La synthèse sur les genres littéraires connus des élèves.
- La lecture et l'analyse de l'image

3. Contenus de formation planifiés

La troisième partie est aux contenus de formation planifiés. Ces contenus se composent d'une part du continuum des connaissances et d'autre part des situations d'apprentissage dont les développements indiquent avec précision les éléments de planification retenus, le cheminement d'apprentissage et les indications pédagogiques.

3.1 Continuum des connaissances

A partir du continuum des connaissances du premier cycle, il a été dégagé celui de la classe de 3^{ème} qui a pour caractéristique particulière de permettre à l'apprenant de faire le point sur les connaissances acquises depuis la 4^{ème}. Les nouveaux apprentissages sont construits autour des textes de type argumentatif, explicatif et injonctif à aborder dans les trois compétences disciplinaires. On retrouve les rubriques suivantes :

- a) Les connaissances qui se composent des types et des genres de textes ;
- b) Les éléments syntaxiques et lexicaux ;
- c) Les techniques ;
- d) Les stratégies (cf. guide).

3.2. Description d'une situation d'apprentissage

Une situation d'apprentissage se présente sous la forme d'une activité intégratrice, décomposable en plusieurs séries de tâches réalisables dans un temps relativement long, favorisant chez l'élève une mobilisation intégrale de capacité et d'habiletés, de contenus précis et de stratégies variées.

3.3. Les éléments de planification

Ils comprennent :

- a) des contenus de formation qui regroupent :
 - . les compétences, les capacités et les habiletés ;
 - . les contenus disciplinaires ;
 - . la ou les stratégies à enseigner ;
- b) des stratégies d'enseignement et d'apprentissage ;
- c) une durée de l'activité ;
- d) une évaluation envisagée : énoncée des critères ;
- e) du matériel (recommandé) nécessaire ;
- f) des documents de référence suggérés.

4. Le déroulement

Une situation de départ est un énoncé qui permet d'introduire le déroulement des activités à mener dans une situation d'apprentissage. Elle est conçue pour

présenter à l'apprenant une situation-problème à résoudre, une tâche à exécuter et les consignes à suivre.

La situation d'apprentissage se déroule en trois phases selon une démarche qui intègre harmonieusement la démarche d'apprentissage de l'élève (cheminement d'apprentissage) à la démarche pédagogique suivie par l'enseignant (indications pédagogiques).

4.1 La démarche d'apprentissage

Elle se résume en trois principales phases :

a) Introduction

L'élève

- prend connaissance de la situation d'apprentissage à l'aide d'un texte dans lequel un problème est posé, d'une image présentant une situation, à l'aide aussi d'actions, de faits divers, d'interviews, de bandes dessinées, de jeu de rôles ;

- manifeste son niveau d'information par rapport à la situation – problème qui s'appuie sur une situation de la vie courante et qui est donc en relation avec une (ou des) compétence(s) transdisciplinaire(s) ;

- se pose des questions et formule des hypothèses sur la situation – problème ;

- définit à sa manière les objectifs d'apprentissage.

b) Réalisation

C'est la phase de construction de nouveaux savoirs ; l'élève :

- s'exerce à la résolution du problème posé ;

- s'initie à l'utilisation de la nouvelle notion ;

- réalise ou résout le problème avec les moyens dont il dispose ;

- identifie, tout au long de l'activité, ses difficultés d'ordre lexical, syntaxique, orthographique, ses difficultés de déchiffrement, de compréhension ou de prononciation d'un mot, d'une phrase... ;

- propose seul ou en groupe, des solutions pour surmonter la / les difficulté(s) ;

- applique la solution retenue ;

- dit si les difficultés sont surmontées ;

- essaie au besoin une autre solution.

Tout au long de cette phase, à l'aide de stratégies qu'il développe progressivement, il exploite les ressources de l'environnement et peut devenir lui-même une ressource pour un ou plusieurs autres élèves. Cette phase permet à l'élève de résoudre des problèmes et de se familiariser avec de nouvelles notions.

c) Retour et projection

L'élève :

- dit ce qu'il a appris aux plans des capacités, des habiletés, des connaissances et des stratégies ;

- dit comment il a procédé pour construire ses nouveaux savoirs, pour communiquer oralement, lire un texte, composer un message écrit en surmontant les éventuelles difficultés ;

- dit ce qu'il a trouvé facile, ce qu'il a trouvé difficile ;

- précise ce qu'il a aimé, ce qu'il n'a pas aimé ;

- précise ce qu'il a réussi, ce qu'il n'a pas réussi ;

- identifie ses erreurs et propose des activités pour les corriger ;

- exécute des tâches pour prouver son niveau de compréhension de ce qu'il a appris ;

- mène, au besoin, des activités de consolidation ou d'enrichissement ;

- énonce des idées sur ce qu'il peut faire avec les savoirs construits ;

- participe à des activités de réinvestissement à court terme.

Les deux derniers tirets correspondent au moment de la projection qui se situe à la fin du temps imparti au déroulement de la situation d'apprentissage. Les élèves proposent alors des situations de la vie courante dans lesquelles ils pourront réinvestir leurs acquis. Le réinvestissement des acquis pourrait s'envisager à court, à moyen ou à long terme.

Dans le cadre d'un réinvestissement à court terme, l'élève aura seul ou en groupe avec ses camarades, une activité à mener.

Cette activité dont la durée d'exécution peut varier de quelques heures à plusieurs jours prend nécessairement appui sur une ou plusieurs compétences transdisciplinaires. Elle offrira aux élèves de nouveaux savoirs et savoir-faire (capacités, habiletés, attitudes, stratégies, connaissances, techniques) tout en développant la (ou les) compétence(s) transdisciplinaire(s) concernée(s).

Une telle démarche d'apprentissage exige de la part de l'enseignant l'adoption d'une démarche pédagogique précise.

5. La démarche pédagogique

Cette démarche comporte également trois phases :

a) Introduction

L'enseignant :

- prend conscience des acquis antérieurs de l'élève à partir d'une mise en situation ;
- présente et précise les objectifs d'apprentissage à atteindre ;
- suscite le questionnement de l'élève ;
- propose ou fait proposer par l'élève des situations d'apprentissage stimulantes et les stratégies les meilleures pour faire progresser l'apprentissage.

b) Réalisation

L'enseignant :

- propose des activités, guide et questionne l'élève ;
- aide l'apprenant à objectiver son action ; à exprimer sa/ ses difficulté(s) ;
- fait des suggestions ;
- assiste l'élève cherchant à surmonter ses difficultés ;
- donne l'information jugée trop difficile à découvrir ;
- incite l'élève à poursuivre certaines tâches ;
- observe et soutient l'apprenant qui éprouve des difficultés.

c) Retour et projection

L'enseignant :

- aide l'élève à faire un retour sur ce qu'il a appris et sur comment il l'a appris ;
- organise des activités d'évaluation ;
- organise des activités de consolidation et/ou d'enrichissement ;
- suscite la réflexion de l'élève sur la situation d'apprentissage et sur son fonctionnement, sur son degré de satisfaction et sur les améliorations qui peuvent être apportées ;
- invite l'élève à dire ce qu'il peut faire des savoirs qu'il a construits ;
- propose des pistes d'investissement à court terme.

6. Description des compétences disciplinaires : La compréhension de l'écrit ou la lecture

Cette compétence vise à renforcer les capacités de l'élève à lire des textes simples, adaptés et variés.

Aussi les programmes se préoccupent-ils de renforcer chez l'élève la capacité de recherche de sens d'un texte en utilisant des stratégies appropriées, en tenant compte de l'intention de lecture et du type de texte lu. Dans ce cadre, l'élève est placé dans des situations de lecture authentiques, fonctionnelles et variées avec un contenu concret, en grande partie connu de l'élève ou facilement accessible. A la fin de la classe 3^{ème} la compétence « lire des textes de types et de genres variés et d'un niveau approprié » devra se traduire chez l'élève par la capacité à construire le sens des textes :

- littéraires ;
- non littéraires ;
- possédant un niveau de lisibilité adapté aux élèves de 3^{ème} ;
- traduisant des intentions de communication diverses : textes explicatif, argumentatif et informatif.

7. Mise en œuvre des programmes

Les enseignants se regroupent périodiquement pour mettre en commun leurs expériences et acquérir de nouvelles connaissances à travers les animations pédagogiques, les recyclages, la formation continue, la formation diplômante, les séminaires, les stages, la formation à la carte etc...

7.1 Matériel pédagogique

Au départ, les concepteurs doivent élaborer le matériel pédagogique. Mais, dans un bref délai, ils doivent initier les enseignants à la conception de leurs propres outils en s'inspirant des modèles existants ou en les créant eux-mêmes à partir des ressources du milieu.

7.2 Evaluation des apprentissages

Toutes les formes d'évaluation sont prises en compte. Mais les évaluations formative et sommative sont à privilégier.

En effet, la formation par compétences qui ne peut fonctionner en dehors de la trilogie enseignement / apprentissage/ évaluation, exige que l'apprenant construise progressivement son savoir sous la guidance d'un enseignant. Cette construction sera solide et définitive grâce aux évaluations formative et sommative.

L'évaluation formative permet à l'enseignant de suivre l'apprentissage des élèves et d'ajuster au besoin son enseignement. Elle aide l'élève à se situer par rapport à ses acquisitions et à prendre des décisions responsables compte tenu des résultats attendus et obtenus.

L'évaluation sommative porte sur la compétence considérée comme un tout et non sur des éléments pris isolément. Elle est réalisée à l'aide des tâches intégratrices.

Les capacités des trois compétences disciplinaires

Communication orale	Lecture	Communication écrite
1-Exprime sa perception de l'initiale de l'objet de communication 2-Préparer la communication 3-Réaliser la communication 4-Réagir bien à propos 5-Evaluer sa démarche de la communication	1-Exprime sa perception de l'initiale de la construction du sens d'un texte 2-Analyser la situation de lecture 3-Construire le sens du texte 4-Réagir par rapport au texte 5- Evaluer sa démarche de lecture	1-Exprimer sa perception initiale de la production du texte 2-Analyser la situation de communication 3-Rédiger son texte 4-Evaluer sa démarche d'écriture

3.6 Situation d'apprentissage n°2 : lecture

TITRE DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE : LECTURE DU TEXTE NARRATIF

1- Eléments de planification

1.1 Contenus de formation

1.1.1 Compétences

Compétences disciplinaires	Compétences transversales	Compétences transdisciplinaires
Lire de façon intelligente des textes de types, de genres et de fonctions variés et d'un niveau approprié	Exploiter l'information disponible. N°1 (capacités n°1 et 2) Résoudre une situation problème. N°2 (capacités n°1, 2 et 3) Exercer sa pensée critique n°3 (capacité n°1, 2 et 3) Gérer ses apprentissages ou un travail à accomplir. N°5 (capacités n°1 et 2) Travailler en coopération. N°6 (capacités n°1, 2 et 3)	Agir individuellement et collectivement dans le respect mutuel et l'esprit d'ouverture. N°2 (capacités n°1, 2, 3 et 4) Affirmer son identité personnelle et culturelle dans un monde en constante évolution n°1 (capacités n°1, 2, 3 et 4)

1.1.2 *Connaissances et techniques*

- Structure du récit dialogique
- Temps verbaux et modes prédominants
- Champ lexical des opinions et des goûts.

1.1.3 *Stratégie objet d'apprentissage*

- repérage des indices du récit dialogique
- formulation d'intention de lecture.

1.2 **Stratégies d'enseignement / apprentissage / évaluation**

1.2.1 Stratégies d'enseignement / apprentissage

- Stratégies sociales
- Stratégies cognitives
- Stratégies compensatoires

1.2.2 Stratégies d'évaluation

- Stratégies formatives informelles, interactives avec l'enseignant(e)
 - Stratégies formatives informelles, interactives entre les élèves.
 - Stratégies formatives formelles

1.3 Matériel

Texte prévu

1.4 Evaluation

- Fonctionnement du récit dialogique
- Construction du sens du texte.

2- Documents de référence suggérés

- Programme d'étude de 3^{ème}
- Textes littéraires et non littéraires possédant un niveau de lisibilité adapté aux élèves de 3^{ème} et traduisant les intentions de communication retenues et tout autre document utile aux professeurs..

2.1 - Déroulement

Situation de départ

Le grand-père de ton ami Paul a dit à ce dernier que la jeunesse d'aujourd'hui ne partage plus le point de vue de la vieille génération, alors qu'en leur temps, ils étaient toujours en accord avec ce que leur disaient leurs parents.

Tu te poses la question de savoir si ce phénomène est réel.

Voici un texte qui met en relief l'ambiance qui prévaut entre la vieille et la jeune génération dans une famille. Je t'invite à le lire de façon intelligente.

Pour le faire :

- 1) exprimes ta perception initiale de la construction du sens du texte,.
- 2) construis le sens du texte.
- 3) réagis par rapport au texte
- 4) évalue ta démarche de lecture.

TEXTE : Un débat en famille.

En réalité, l'harmonie de la famille Benfa n'était qu'apparente et cette affaire de Samou permit de voir au grand jour une division qui avait toujours existé. Bien souvent, à propos d'école, de vaccination ou d'autre chose, les jeunes n'étaient pas de l'avis des anciens et, s'ils ne manifestaient pas bruyamment leur désaccord, c'était par égard ou simplement par crainte de représailles. Ils riaient entre eux et poussaient

des exclamations parfois irrévérencieuses lorsque le père Benfa disait que les tourbillons rouges charriaient des graines de maladie ou que la rareté des pluies était la réponse divine à l'inconduite de la jeune génération. Ils riaient lorsque le père Benfa faisait des offrandes pour conjurer le mauvais sort en période d'épidémie.

De l'autre côté, le père Benfa et Sibiri riaient également quelquefois. Ils riaient lorsque les jeunes leur disaient que les maladies étaient dues à des êtres, si petits qu'on ne pouvait les voir à l'œil nu.

- Et comment les as-tu vus, toi petit menteur ? dit un jour le père Benfa à Birama.

- Ils riaient lorsque Birama refusait de boire dans la calebasse commune parce qu'elle contenait ces maudits petits êtres. Un jour, Birama reçut un soufflet pour avoir dit qu'il n'était pas prudent de manger à plusieurs dans le même plat.

- Mon père et le père de mon père ont fait ainsi ; si tu t'en trouves mal, va-t'en avec les Blancs. Je t'ai mis à l'école pour que tu saches lire. Je n'ai jamais voulu que tu deviennes un Blanc.

- Le père Benfa riait de bon cœur lorsqu'on lui disait que les Blancs aimaient se promener avec leur femme.

- Et qui reste à la maison, alors ? Répondait-il. Le chien !!!

SEYDOU BADIAN, Sous l'orage P : 25 - 26

Cheminement d'apprentissage	Indications pédagogiques	Critères d'évaluation
Introduction		
<p>L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exprime sa conception initiale d'un récit dialogique. • Dit sa perception initiale • Discute de sa perception avec ses camarades 	<p>L'enseignant(e)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présente à l'élève la situation de départ ci-dessus énoncée et lui demande d'exprimer à sa manière sa perception de la tâche à réaliser. - invite l'élève à discuter de sa perception avec ses camarades, à deux ou en groupe et en plénière. - Tient compte de la 	<p>* Expression de sa perception.</p> <p>* Pertinence de l'intention de lecture.</p>

	perception de l'élève et lui propose un cheminement d'acquisition de nouveaux savoirs.	
Réalisation		
<p>- Analyse la situation de lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> • précise son intention de lecture, • observe les intitulés, • observe la silhouette du texte, • émet des hypothèses, • examine ses conditions de lecture (longueur du texte, temps disponible). • Choisit une forme de lecture (lecture continue, lecture intermittente, lecture sélective). <p>- Construit le sens du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconnaît l'objet de la narration dialogique, • établit des liens entre les éléments de la narration dialogique, • examine les manifestations, les causes et les conséquences du phénomène évoqué, • examine les temps verbaux et les modes, • émet des 	<ul style="list-style-type: none"> • invite l'élève à analyser la situation problème en liaison avec le texte qui lui est proposé, • invite l'élève à préciser son intention, • demande à l'élève d'observer les intitulés et la silhouette du texte. • Invite l'élève à émettre des hypothèses. • invite l'élève à construire le sens du texte (définition du phénomène, identification de ses causes et conséquences, solutions possibles...) • invite la classe à échanger en agissant par rapport au texte • fait le point avec les élèves, • procède à l'enseignement / apprentissage de quelques connaissances (champ lexical des 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualité de l'anticipation du contenu du texte • Pertinence des réponses trouvées • Pertinence des stratégies de lecture • Qualité de la compréhension du texte.

<p>hypothèses en relation avec leur apport sémantique,</p> <ul style="list-style-type: none"> • discute des résultats de son travail avec ses camarades • confirme ou infirme les résultats à partir des indices textuels <p>- réagit par rapport au texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • établit des liens entre le texte et ses opinions personnelles • établit des liens entre le texte et d'autres documents lus sur le thème <p>justifie sa réaction</p>	<p>opinions).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invite l'élève à réagir par rapport au texte, • Demande à l'élève d'établir des liens entre le texte, ses opinions et autres documents lus, • Invite l'élève à justifier sa réaction. 	
<p>Retour et projection</p>		
<p>- évalue sa démarche de lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> • recense les éléments qui ont facilité la compréhension du texte • recense les difficultés rencontrées • trouve les causes des difficultés à comprendre le texte • prend des décisions pour améliorer la qualité de la lecture <p>- identifie d'autres domaines de réinvestissement des savoirs construits</p>	<ul style="list-style-type: none"> • invite l'élève à évaluer sa démarche de lecture <p>* invite l'élève à donner d'autres preuves de ce conflit de génération</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Pertinences des indices relevés * Pertinences des décisions prises en vue d'améliorer la qualité de la lecture et sa réaction.

EVALUATION

L'enseignant(e) propose aux élèves des exercices d'évaluation formative qu'il ou qu'elle fait corriger ensuite par les élèves eux-mêmes.

L'évaluation se fonde sur les deux points retenus dans la situation d'apprentissage :

- utilisation judicieuse des stratégies,
- construction du sens du texte.

Elle doit aussi prendre en compte les critères d'évaluation formative, les deux points à évaluer retenus dans la situation d'apprentissage et les critères d'évaluation qu'on pourrait formuler des items.

Exemple

Nous sommes dans l'évaluation formative.

Les points à évaluer sont :

- Utilisation judicieuse des stratégies c'est-à-dire le repérage des indices du récit dialogique et la formulation d'intention de lecture.
- construction du sens du texte.

Nous considérons la capacité : construire le sens du texte. Les critères d'évaluation de cette capacité sont :

- pertinence des stratégies de lecture,
- qualité de la compréhension du texte.

Pour les stratégies de lecture, nous pouvons avoir comme items :

Exercice n°1

Comment est faite la mise en relief des intervenants dans le texte ?

Exercice n°2

Comment répond-on aux interrogations du père Benfa ?

Exercice n°1 (QCM)

Les jeunes ne manifestent pas bruyamment leur désaccord envers les anciens :

- a) - parce qu'ils les respectent,
- b) - parce qu'ils ont peur,
- c) - parce qu'ils les détestent,
- d) - parce qu'ils ont pitié d'eux.

Exercice n°2

Qu'est-ce qui justifie le comportement du père Benfa décrit dans le deuxième tiret du dialogue ?

3.1 Activités complémentaires

Selon les réactions des élèves par rapport à l'évaluation, l'enseignant(e) propose des activités complémentaires de consolidation et/ou d'enrichissement.

3.2 Réinvestissement

L'enseignant(e) propose aux élèves des situations de vie courante liées aux nouveaux savoirs construits.

Réinvestissement dans l'expression écrite

ANNEXE 8

EFFETS DES FACTEURS INDEPENDANTS SUR LES RESULTATS

Nous rappelons que l'application du test F de Fischer Snédecor que nous avons choisi pour le traitement des données, permet de montrer que la différence des moyennes est non significative (NS), significative (S*) ou très significative (S**). Il s'agit de comparer la valeur de F calculée (Fc) à celle de F de référence (Fr).

Si $F_c < F_r = 1,96$, la différence entre les moyennes n'est pas significative.

Si $F_c = F_r = 1,96$, la différence entre les moyennes est significative.

Si $F_c = F_r = 2,58$, la différence entre les moyennes est très significative.

1. L'effet de l'âge

L'effet de l'âge sur les variables «oeil et esprit exercés», « capacité à anticiper, à reconstituer» et « entraînement total» montre respectivement que :

1) Premièrement, au test initial, les apprenants âgés de 17 à 20 ans ont une moyenne de 4,17, supérieure à celle de leurs camarades âgés de 12 à 16 ans (4,14). La différence de ces deux moyennes n'est pas significative. Au test final, les apprenants âgés de 12 à 16 ans ont une moyenne de 4,31 significativement plus forte que celle de leurs camarades âgés de 17 à 20 ans (4,21). Il est tout à fait possible que l'effet de routine et l'esprit hypothéticodéductif présent chez les apprenants plus âgés aient joué au départ pour qu'ils réalisent les meilleures moyennes par rapport à leurs camarades moins âgés. Toutefois, au cours de l'année scolaire, la fraîcheur d'esprit, les bonnes prédispositions mentales des apprenants plus jeunes ont dû favoriser l'augmentation du nombre de signes graphiques qu'ils perçoivent à chaque fixation. Il en est de même de l'aptitude à distinguer de plus en plus sûrement les signes graphiques et de la capacité à retenir les groupes de mots qu'ils parcourent en vue de la construction du sens lors de la lecture.

La sollicitation permanente des apprenants plus âgés pour des activités extrascolaires parmi lesquelles les tâches ménagères pour les filles âgées, un

environnement enclin à la facilité et les pesanteurs psychologiques pourraient constituer les facteurs de régression du travail scolaire des apprenants plus âgés, comme le montre le tableau n° 1.

Tableau 1 : Distribution des moyennes de la variable «oeil et esprit exercés » selon l'âge

Age	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
12- 16 ans	4,14	4,31
17- 20 ans	4,17	4,21
Moyenne	4,15	4,26

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable « oeil et esprit exercés » indique une différence non significative du test de pré apprentissage ($F=0,20$) et une différence significative ($F = 2,03$) de celui de post apprentissage. Ces différences trouveront leur explication au chapitre intitulé interprétation des résultats.

a)- Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degré de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	0,76	1	0,07	0,20	0,64
Intragroupe	109,56	298	0,36		
Totale	110,32	299			

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	0,81	1	0,81	2,03	0,15
Intragroupe	118,72	298	0,39		
Totale	119,53	299			

2) Deuxièmement, une configuration semblable à celle de la variable «oeil et esprit exercés».

Au test initial, les apprenants âgés de 12 à 16 ans ont réalisé une moyenne de 2,21, inférieure à celle de leurs camarades âgés de 17 à 20 ans (2,34). Mais la différence de ces deux moyennes n'est pas significative.

Il est probable qu'au test initial, seule la maturité mentale des apprenants âgés de 17 à 20 ans ait favorisé leur réussite aussi bien pour le texte à trous que pour le texte puzzle. Au cours de l'année scolaire, la prédisposition des apprenants plus jeunes à se consacrer au travail scolaire peut avoir favorisé leur aptitude à compléter dans le texte les mots qui ont été enlevés et remplacés par des numéros. Il en est de même de leur prise de conscience du fonctionnement d'un texte comme le montrent les résultats du test final, où ils ont réalisé une moyenne de 2,97 contre 2,92, celle de leurs aînés.

Tableau n° 2 : Distribution des moyennes de la variable «capacité à anticiper, à reconstituer» selon l'âge

Age	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
12 - 16 ans	2,21	2,97
17 - 20 ans	2,34	2,92
Moyenne	2,26	2,95

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable «capacité à anticiper, à reconstituer» selon l'âge révèle une différence non significative aussi bien du test de pré apprentissage ($F = 1,64$) que de celui de post apprentissage $F (0,32)$.

a)- Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	1,15	1	0,15	1,64	0,20
Intragroupe	209,51	298	0,70		
Totale	210,66	299			

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergroupes	0,22	1	0,22	0,32	0,57
Intragroupe	206,21	298	0,69		
Totale	206,43	299			

3) Troisièmement, une configuration semblable à celle de la variable « capacité à anticiper, à reconstituer ». En effet, au test initial, les apprenants âgés de 12 à 16 ans obtiennent une moyenne de 4,62, inférieure à celle de leurs camarades âgés de 17 à 20 ans (4,76). La supériorité de la moyenne des apprenants de la seconde modalité sur celle de la première tient pour l'essentiel du renforcement du raisonnement hypothéticodéductif qui s'acquiert ordinairement au-delà de 15 ans.

Au test final, les apprenants âgés de 12 à 16 ans réalisent une moyenne de 4,60, supérieure à celle de leurs camarades âgés de 17 à 20 ans (4,57). Les deux moyennes ne sont pas significativement différentes.

Tableau n° 3 : Distribution des moyennes de la variable « entraînement total » selon l'âge

Age	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
12 - 16 ans	4,62	4,60
17 - 20 ans	4,76	4,57
Moyenne	4,68	4,59

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable « entraînement total » selon l'âge met en évidence une différence très significative ($F = 2,86$) du test de pré apprentissage et une différence non significative de celui de post apprentissage ($F = 0,1$). Le passage de la différence très significative (S^{**}) des

moyennes du test de pré apprentissage à celle non significative (NS) des mêmes moyennes du test de post apprentissage fait remarquer que les moyennes très dispersées au départ ont dû être harmonisées. Cette harmonisation est due à l'amélioration progressive des pratiques pédagogiques car par osmose tout ce qui se fait dans une classe expérimentale est souvent reproduit dans la classe témoin, même si les deux classes appartiennent à des vagues opposées.

a)- Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	1,43	1	1,43	2,86	0,91
Intragroupe	149,84	298	0,50		
Totale	151,27	299			

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	0,68	1	0,06	0,15	0,69
Intragroupe	143,12	298	0,45		
Totale	143,80	299			

2. L'effet de l'arrondissement de résidence

L'effet de l'arrondissement de résidence sur les variables « oeil et esprit exercés », « capacité à anticiper, à reconstituer » et « entraînement total » indique respectivement que :

1) au test de pré apprentissage, les apprenants vivant dans l'arrondissement 2 (Cotonou) réussissent à se faire accorder la plus forte moyenne (4,39). Ils sont suivis par leurs camarades de Zogbodomey (4,21), puis de ceux de l'arrondissement 1 (4,17). Mais ces moyennes ne sont pas significativement différentes. Au test final, les apprenants de Zogbodomey améliorent leur moyenne

(4,33). Ceux de Cotonou régressent. Leur moyenne baisse de 4,39 à 4,32. Ceux de Parakou en font autant : la leur passe de 4,17 à 4,20. Mais ces moyennes ne sont pas significativement différentes.

Tableau n° 4 : Distribution des moyennes de la variable «oeil et esprit exercés» selon l'arrondissement

Arrondissement	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
Parakou	4,17	4,20
Cotonou	4,39	4,32
Zogbodomey	4,21	4,33
Moyenne	4,15	4,27

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable «oeil et esprit exercés» selon l'arrondissement indique une différence non significative aussi bien du test initial (F=1,85) que de celui final (F =0,57).

a)- Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	2,83	4	0,70	1,85	0,10
Intragroupe	106,80	295	0,36		
Totale	109,63	299			

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	0,93	4	0,23	0,57	0,67
Intragroupe	118,60	295	0,40		
Totale	119,53	299			

2) Deuxièmement, au test initial, les apprenants résidant dans Parakou réalisent la plus forte moyenne (2,39). Ils sont suivis de leurs camarades de Cotonou (2,28), puis de ceux de Zogbodomey (2,24).

Au test final, les apprenants de Parakou et de Cotonou améliorent significativement leur moyenne. Elles augmentent respectivement de 2,39 et 3,14 à 3,35 et 3,38.

Tableau n° 5 : Distribution des moyennes de la variable « capacité à anticiper, à reconstituer » selon l'arrondissement

Arrondissement	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
Parakou	2,39	3,35
Cotonou	2,38	3,14
Zogbodomey	2,24	2,76
Moyenne	2,26	2,95

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable «capacité à anticiper, à reconstituer » selon l'arrondissement indique une différence non significative du test de pré apprentissage ($F= 0,93$) et une différence très significative de celui de post apprentissage ($F= 8,22$).

a)- Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	2,64	4	0,66	0,93	0,44
Intragroupe	208,01	295	0,70		
Totale	210,65	299			

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	20,71	4	5,17	8,22**	0,00
Intragroupe	185,72	295	0,62		
Totale	206,43	299			

3) Troisièmement, au test initial, les apprenants habitant Parakou ont obtenu (4,73), puis de ceux de Cotonou (4,71) et ceux de Zogbodomey (4,69). Toutefois, ces moyennes ne sont pas significativement différentes.

Au test final, les apprenants vivant dans Zogbodomey améliorent leur moyenne (4,68), puis de ceux de Cotonou (4,57), ensuite de ceux de Parakou (4,47). Ces moyennes sont significativement très différentes.

Tableau n° 6 : Distribution des moyennes de la variable « entraînement total » selon l'arrondissement

Arrondissement	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
Parakou	4,73	4,47
Cotonou	4,71	4,57
Zogbodomey	4,69	4,68
Moyenne	4,68	4,59

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable « entraînement total » met en évidence une différence non significative du test de pré apprentissage (F= 1,28) et une différence très significative de celui de post apprentissage (F= 2,63).

a)- Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	2,58	4	0,64	1,28	0,27
Intragroupe	148,69	295	0,50		
Totale	151,27	299			

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	4,62	4	1,15	2,63**	0,34
Intragroupe	129,57	295	0,43		
Totale	134,19	299			

3. L'effet de la profession du père

L'effet de la profession du père sur les variables « œil et esprit exercés », « capacité à anticiper, à reconstituer » et « entraînement total » révèle respectivement que :

1) premièrement, au test initial, les apprenants dont les pères appartiennent à la catégorie de personnel commercial et vendeur réalisent la plus forte moyenne (4,22). Ceux dont les pères sont issus de celle des travailleurs spécialisés dans les services obtiennent une moyenne de 4,18. Ceux dont les pères sont des ouvriers et manoeuvres non agricoles et des conducteurs d'engins de transport ainsi que ceux dont les pères appartiennent à la catégorie des travailleurs spécialisés dans les services parviennent à une moyenne de 4,18. Ceux dont les pères sont des ouvriers et des manoeuvres non agricoles et des conducteurs d'engins de transport ainsi que ceux dont les pères sont les personnes des professions scientifiques, techniques, libérales et assimilées obtiennent 4,17 de moyenne. Ceux dont les pères sont issus de la catégorie des personnels administratifs et travailleurs

assimilés se font attribuer 3,95 de moyenne. Ces moyennes ne sont pas significativement différentes.

Au test final, les apprenants dont les pères sont issus des professions scientifiques, techniques, libérales et assimilées perfectionnent considérablement leur score et réussissent à se faire accorder la plus forte moyenne (4,30). Ils sont suivis de ceux dont les pères sont des travailleurs spécialisés dans les services (4,28), puis de ceux dont les pères appartiennent à la catégorie de personnel commercial et vendeur (4,26), ensuite de ceux dont les pères sont directeurs et cadres supérieurs (4,23) enfin de ceux dont les pères sont issus de la catégorie socioprofessionnelle des ouvriers, des manoeuvres non agricoles et des conducteurs d'engins de transport (4,15). Ces moyennes ne sont pas significativement différentes.

Tableau n° 7 : Distribution des moyennes de la variable « oeil et esprit exercés » selon la profession du père

Profession du père	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
1 - cat. 1	4,17	4,30
2 - cat.3	3,95	4,23
3 - cat.4	4,22	4,26
4 - cat.5	4,18	4,28
5 - cat. 7	4,17	4,15
Moyenne	4,15	4,27

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable « oeil et esprit exercés » selon la profession du père fait remarquer une différence non significative aussi bien du test de pré apprentissage ($F = 1,09$) que de celui de post apprentissage ($F = 0,30$).

a)- Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	1,60	4	0,40	1,09	0,35
Intragroupe	108,02	295	0,36		
Totale	109,62	299			

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	0,49	4	0,12	0,30	0,87
Intragroupe	119,04	295	0,40		
Totale	119,53	299			

1) Deuxièmement, au test initial, les apprenants dont les pères sont des ouvriers, des manoeuvres non agricoles et des conducteurs d'engins de transport obtiennent la meilleure moyenne (2,60). Ils sont suivis de leurs camarades dont les pères appartiennent à la catégorie de personnel commercial et vendeur (2,50), puis de ceux dont les pères sont des travailleurs spécialisés dans les services (2,23) enfin de ceux dont les pères sont issus de la catégorie des personnes des professions scientifiques, techniques, libérales et assimilées (2,17). Ces moyennes sont significativement différentes.

Au test final, les apprenants dont les pères sont des ouvriers, des manoeuvres non agricoles et des conducteurs d'engins de transport améliorent considérablement leur moyenne (3,45). Ils sont suivis de leurs camarades dont les pères appartiennent à la catégorie de personnel commercial et vendeur (3,17), puis de ceux dont les pères sont des personnels administratifs et travailleurs assimilés (3,02), ensuite de ceux dont les pères sont des travailleurs spécialisés dans les services (2,92), enfin de ceux dont les pères sont issus de la catégorie socioprofessionnelle des personnes des professions scientifiques, techniques, libérales et assimilées (2,83). Ces moyennes sont significativement très différentes.

Tableau n° 8 : Distribution des moyennes de la variable « capacité à anticiper, à reconstituer» selon la profession du père

Profession du père	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
1 - catégorie 1	2,17	2,83
2 - catégorie 3	2,32	3,02
3 - catégorie 4	2,50	3,17
4 - catégorie 5	2,23	2,92
5 - catégorie 7	2,60	3,45
Moyenne	2,26	2,95

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable «capacité à anticiper, à reconstituer» selon la profession du père fait constater une différence significative du test de pré apprentissage ($F=2,03$) et une différence très significative de celui de post apprentissage $F= (3,31)$.

a)- Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	5,65	4	1,41	2,03*	0,08
Intragroupe	205,01	295	0,69		
Totale	210,66	299			

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	8,88	4	2,22	3,31**	0,11
Intragroupe	197,54	295	0,66		
Totale	206,42	299			

1) Troisièmement, au test initial, les apprenants dont les pères sont des ouvriers, des manoeuvres non agricoles et des conducteurs d'engins de transport

réalisent la meilleure moyenne (4,95). Ils sont suivis de leurs camarades dont les pères appartiennent à la catégorie de personnel commercial et vendeur (4,94), ensuite de ceux dont les pères sont des personnels administratifs et travailleurs assimilés (4,64), puis de ceux dont les pères sont issus de la catégorie des travailleurs spécialisés dans les services (4,63), enfin de ceux dont les pères sont des personnes des professions scientifiques, techniques, libérales et assimilées (4,61). Ces moyennes sont significativement différentes.

Au test final, les apprenants dont les pères sont des ouvriers, des manoeuvres non agricoles et des conducteurs d'engins de transport se maintiennent au premier rang avec une moyenne de 4,75. Ils sont suivis de ceux dont les pères appartiennent à la catégorie de personnel commercial et vendeur (4,67) ensuite de leurs camarades dont les pères sont des personnes des professions scientifiques, techniques, libérales et assimilées (4,62) puis de ceux dont les pères sont des travailleurs spécialisés dans les services (4,54), enfin de ceux dont les pères appartiennent à la catégorie des personnels administratifs et travailleurs assimilés (4,50). Ces moyennes ne sont pas significativement différentes.

Tableau n°9 : Distribution des moyennes de la variable « entraînement total » selon la profession du père

Profession du Père	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
1 - catégorie 1	4,61	4,60
2 - catégorie 3	4,64	4,50
3 - catégorie 4	4,94	4,67
4 - catégorie 5	4,63	4,54
5 - catégorie 7	4,95	4,75
Moyenne	4,68	4,59

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable « entraînement total » selon la profession du père indique une différence significative du test de pré apprentissage ($F=2,33$) et une différence non significative de celui de post apprentissage ($F=0,64$).

a)- Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	4,64	4	1,76	2,33*	0,05
Intragroupe	146,63	295	0,49		
Totale	151,27	299			

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	1,16	4	0,29	0,64	0,63
Intragroupe	133,03	295	0,45		
Totale	134,19	299			

4. L'effet de l'établissement

L'effet de l'établissement sur les variables « oeil et esprit exercés », « capacité à anticiper, à reconstituer » et « entraînement total » fait constater respectivement qu'au test initial, les moyennes des apprenants des établissements 2 (4,22) et 1 (4,21) sont assez proches. Celle de l'établissement 3 (4,04) paraît plus faible. Ces moyennes sont significativement très différentes.

Au test final, les moyennes des apprenants de l'établissement 2 (4,35) et celles de l'établissement 1 (4,21) restent identiques alors que celles de l'établissement 3 (4,26) s'améliorent. Cependant ces moyennes ne sont pas significativement différentes.

Tableau n° 10 : Distribution des moyennes de la variable «oeil et esprit exercés» selon l'établissement

Etablissement	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
1	4,21	4,21
2	4,22	4,35
3	4,04	4,26
Moyenne	4,15	4,27

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable «oeil et esprit exercés» selon l'établissement établit une différence très significative du test de pré apprentissage ($F=2,82$) et une différence non significative de celui de post apprentissage ($F=1,28$).

a) - Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	2,04	2	1,02	2,82**	0,06
Intragroupe	107,59	297	0,36		
Totale	109,63	299			

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	1,02	2	0,51	1,28	0,27
Intragroupe	118,51	297	0,39		
Totale	119,53	299			

Deuxièmement, au test initial, la moyenne des apprenants de l'établissement 1 (2,36) est la plus forte. Elle est suivie de celle des apprenants de l'établissement 2 (2,29) et de celle des apprenants de l'établissement 3 (2,13). Ces moyennes sont significativement différentes.

Au test final, la moyenne des apprenants de l'établissement 1 s'améliore considérablement. Elle passe de 2,36 à 3,33. Celle des apprenants de l'établissement 2 s'améliore également mais pas autant que celle des apprenants de l'établissement 1. Elle passe de 2,29 à 2,82. Celle de l'établissement 3 progresse de 2,13 à 2,72. Ces moyennes sont significativement très différentes.

Les moyennes de tous les établissements s'améliorent de façon considérable du test de pré apprentissage à celui de post apprentissage. Par ailleurs, les établissements gardent le même classement aussi bien au test de post apprentissage qu'à celui de préapprentissage. Cette stabilité du classement signifie que les apprenants qui avaient eu de bons scores au test de préapprentissage ont de fortes chances de réaliser de bons scores à celui de post apprentissage ainsi que le montre le tableau suivant.

Tableau n° 11: Distribution des moyennes de la variable « capacité à anticiper, à reconstituer » selon l'établissement

Etablissement	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
1	2,36	3,33
2	2,29	2,82
3	2,13	2,72
Moyenne	2,26	2,95

a)- Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	3,20	2	1,60	2,29*	0,10
Intragroupe	207,46	297	0,69		
Totale	210,66	299			

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable «capacité à anticiper, à reconstituer » selon l'établissement indique une différence significative du test de pré apprentissage ($F= 2,29$) et une différence très significative de celui de post apprentissage ($F=17,18$).

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	21,40	2	10,70	17,18**	0,00
Intragroupe	185,03	297	0,62		
Totale	206,43	299			

Troisièmement, au test initial, les moyennes des apprenants des établissements 1 et 2 sont identiques (4,74) alors que celle des apprenants de l'établissement 3 est différente (4,56). Ces moyennes sont significativement différentes.

Au test final, la moyenne des apprenants de l'établissement 1 s'améliore et passe de 4,74 à 4,83. Celles des apprenants des établissements 1 et 3 régressent et passent respectivement de 4,74 à 4,50 et de 4,56 à 4,46. Ces moyennes sont significativement très différentes.

Tableau n°12: Distribution des moyennes de la variable «entraînement total» selon l'établissement

Etablissement	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
1	4,74	4,50
2	4,74	4,83
3	4,56	4,46
Moyenne	4,68	4,59

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable «entraînement total» selon l'établissement montre une différence significative du test de pré apprentissage ($F=2,15$) et une différence très significative de celui de post apprentissage ($F=9,72$).

a)- Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	2,16	2	1,08	2,15*	0,11
Intragroupe	149,12	297	0,50		
Totale	151,28	299			

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	8,24	2	4,12	9,72**	0,00
Intragroupe	125,95	297	0,42		
Totale	134,19	299			

5. L'effet de la classe

L'effet de la classe sur les variables « oeil et esprit exercés », « capacité à anticiper, reconstituer » et « entraînement total » fait observer respectivement que :

premièrement, au test initial :

- 1^{er} - classe témoin de l'établissement 1(4,39),
- 2^{ème} - classe témoin de l'établissement 2 (4,25),
- 3^{ème} - classe expérimentale de l'établissement 2 (4,19),
- 4^{ème} - classe expérimentale de l'établissement 3 (4,16),
- 5^{ème} - classe expérimentale de l'établissement 1 (4,03),
- 6^{ème} - classe témoin de l'établissement 3 (3,92).

Ces moyennes sont significativement très différentes.

Au test final :

- 1^{er} - classe expérimentale de l'établissement 3 (4,66),
- 2^{ème} - classe expérimentale de l'établissement 2 (4,59),
- 3^{ème} - classe expérimentale de l'établissement 1 (4,32),
- 4^{ème} - classe témoin de l'établissement 2 (4,12),
- 5^{ème} - classe témoin de l'établissement 1 (4,11),
- 6^{ème} - classe témoin de l'établissement 3 (3,86).

Ces moyennes sont significativement très différentes.

Tableau n° 13 : Distribution des moyennes de la variable «oeil et esprit exercés » selon la classe

Classe	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
Classe expérimentale de l'établissement 1	4,03 4,39	4,11 4,32
Classe témoin de l'établissement 1	4,19	4,59
Classe expérimentale de l'établissement 2	4,25 4,16	4,12 4,66
Classe témoin de l'établissement 2	3,92	3,86
Classe expérimentale de l'établissement 3		
Classe témoin de l'établissement 3		
Moyenne	4,15	4,27

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable «oeil et esprit exercés » selon la classe fait constater une différence très significative du test de pré apprentissage ($F=3,98$) tout comme de celui de post apprentissage ($F=14,50$).

a)- Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	6,81	5	1,36	3,89**	0,00
Intragroupe	102,82	294	0,34		
Totale	109,63	299			

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	23,64	5	4,72	14,50**	0,00
Intragroupe	95,89	294	0,32		
Totale	119,53	299			

Deuxièmement, au test initial :

- 1^{er} - classe expérimentale de l'établissement 1 (2,45),
- 2^{ème} - classe expérimentale de l'établissement 2 (2,43),
- 3^{ème} - classe témoin de l'établissement 1 (2,31),
- 4^{ème} - classe témoin de l'établissement 2 (2,15),
- 5^{ème} - classe témoin de l'établissement 3 (2,14),
- 6^{ème} - classe expérimentale de l'établissement 3 (2,12).

Ces moyennes ne sont pas significativement différentes.

Au test final:

- 1^{er} - classe expérimentale de l'établissement 1 (3,76),
- 2^{ème} - classe expérimentale de l'établissement 2 (3,12),
- 3^{ème} - classe expérimentale de l'établissement 3 (3,02),
- 4^{ème} - classe témoin de l'établissement 1 (2,90),

- 5^{ème} - classe témoin de l'établissement 2 (2,52),

- 6^{ème} - classe témoin de l'établissement 3 (2,42).

Ces moyennes sont significativement très différentes.

Tableau n° 14 : Distribution des moyennes de la variable «capacité à anticiper, à reconstituer » selon la classe

Classe	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
Classe expérimentale de l'établissement 1	2,45	3,76
Classe témoin de l'établissement 1	2,31	2,90
Classe expérimentale de l'établissement 2	2,43	3,12
Classe témoin de l'établissement 2	2,15	2,52
Classe expérimentale de l'établissement 3	2,12	3,02
Classe témoin de l'établissement 3	2,14	2,42
Moyenne	2,26	2,95

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable «capacité à anticiper, à reconstituer» selon la classe indique une différence non significative du test de pré apprentissage ($F=1,62$) et une différence très significative de celui de post apprentissage ($F=22,91$).

a)- Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergroupes	5,66	5	1,13	1,62	0,15
Intragroupe	205	294	0,69		
Totale	210,66	299			

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergroupes	57,89	5	11,57	22,91**	0,00
Intragroupe	148,54	294	0,50		
Totale	206,43	299			

Troisièmement, au test initial:

- 1^{er} - classe expérimentale de l'établissement 1 (4,86),
- 2^{ème} - classe témoin de l'établissement 2 (4,80),
- 3^{ème} - classe expérimentale de l'établissement 2 (4,68),
- 4^{ème} - classe expérimentale de l'établissement 3 (4,64),
- 5^{ème} - classe témoin de l'établissement 1 (4,62),
- 6^{ème} - classe témoin de l'établissement 3 (4,48).

Ces moyennes ne sont pas significativement différentes.

Au test final :

- 1^{er} - classe expérimentale de l'établissement 1 (4,96),
- 2^{ème} - classe expérimentale de l'établissement 2 (4,92),
- 3^{ème} - classe expérimentale de l'établissement 3 (4,76),
- 4^{ème} - classe témoin de l'établissement 2 (4,74),
- 5^{ème} - classe témoin de l'établissement 3 (4,16),
- 6^{ème} - classe témoin de l'établissement 1 (4,04).

Ces moyennes sont significativement très différentes.

Tableau n° 15 : Distribution des moyennes de la variable «entraînement total » selon la classe

Classe	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
Classe expérimentale de l'établissement 1	4,86	4,96
Classe témoin de l'établissement 1	4,62	4,04
Classe expérimentale de l'établissement 2	4,68	4,92
Classe témoin de l'établissement 2	4,80	4,74
Classe expérimentale de l'établissement 3	4,64	4,76
Classe témoin de l'établissement 3	4,48	4,16
Moyenne	4,68	4,59

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable «entraînement total » révèle une différence non significative du test de pré apprentissage ($F=1,84$) et une différence très significative de celui de post apprentissage ($F=24,27$).

a)- Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	4,60	5	0,92	1,84	0,10
Intragroupe	146,68	294	0,49		
Totale	151,28	299			

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergroupes	39,21	5	7,84	24,27**	0,00
Intragroupe	94,98	294	0,32		
Totale	134,19	299			

6. L'effet du type de classe

L'effet du type de classe sur les variables « oeil et esprit exercés », « capacité à anticiper, à reconstituer » et « entraînement total » fait remarquer respectivement que :

premièrement, au test initial, la moyenne des classes expérimentales (4,12) n'est pas significativement différente de celle des classes témoins (4,10).

Au test final, la moyenne des classes expérimentales (4,45) est significativement très différente de celle des classes témoins (4,10).

Tableau n° 16 : Distribution des moyennes de la variable « oeil et esprit exercés » selon le type de classe

Type de classe	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
Classes expérimentales	4,12	4,45
Classes témoins	4,18	4,10
Moyenne	4,15	4,27

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable « oeil et esprit exercés » selon le type de classe rend compte d'une différence non significative du test de pré apprentissage ($F=0,73$) et d'une différence très significative de celui de post apprentissage ($F=25,32$).

a)- Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	0,27	1	0,27	0,73	0,39
Intragroupe	109,36	298	0,36		
Totale	109,63	299			

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	9,36	1	9,36	25,32**	0,00
Intragroupe	110,17	298	0,36		
Totale	119,53	299			

Deuxièmement, au test initial, la moyenne des classes expérimentales (2,33) n'est pas significativement différente de celle des classes témoins (2,20).

Au test final, la moyenne des classes expérimentales (3,30) est significativement très différente de celle des classes témoins (2,61).

Tableau n° 17: Distribution des moyennes de la variable «capacité à anticiper, à reconstituer » selon le type de classe

Type de classe	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
Classes expérimentales	2,33	3,30
Classes témoins	2,20	2,61
Moyenne	2,26	2,95

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable «capacité à anticiper, à reconstituer» selon le type de classe fait remarquer une différence non

significative du test de pré apprentissage ($F=1,89$) et une différence très significative de celui de post apprentissage ($F=61,60$).

a)- Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	1,33	1	1,33	1,89	0,16
Intragroupe	209,33	298	0,70		
Totale	210,66	299			

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	35,36	1	35,36	61,60**	0,00
Intragroupe	171,07	298	0,57		
Totale	206,43	299			

Troisièmement, au test initial, la moyenne des classes expérimentales (4,72) n'est pas significativement différente de celle des classes témoins (4,63).

Au test final, la moyenne des classes expérimentales (4,88) est très différente de celle des classes témoins (4,31).

Tableau n° 18 : Distribution des moyennes de la variable «entraînement total» selon le type de classe

Type de classe	Test de pré apprentissage	Test de post apprentissage
Classes expérimentales	4,72	4,88
Classes témoins	4,63	4,31
Moyenne	4,68	4,59

L'analyse de variance de la distribution des moyennes de la variable «entraînement total » selon le type de classe met en évidence une différence non significative du test

de pré apprentissage (F=1,29) et une différence très significative de celui de post apprentissage (F=65,17).

a)- Test initial

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	0,65	1	0,65	1,29	0,25
Intragroupe	150,62	298	0,50		
Totale	151,27	299			

b)- Test final

Variation	Somme des carrés des écarts	Degrés de liberté	Somme des carrés moyens	F	P
Intergruppes	24,08	1	24,08	65,17**	0,00
Intragroupe	110,11	298	0,36		
Totale	134,19	299			

La distribution des moyennes des variables «oeil et esprit exercés», «capacité à anticiper, à reconstituer» et «entraînement total » selon le type de classe établit une amélioration constante des moyennes des classes expérimentales par rapport à celles des classes témoins du test de post apprentissage. Cette amélioration constante des moyennes d'un type de classe par rapport à un autre, pourrait être en partie le fait de la nature de ces classes dans lesquelles une intervention pédagogique particulière a eu lieu, malgré le phénomène d'osmose, fréquent dans les classes de même niveau dans les établissements scolaires.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	ii
DEDICACE	iv
IN MEMORIAM	v
REMERCIEMENTS.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES GRAPHIQUES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
SIGLES ET ACRONYMES.....	ix
RESUME.....	xii
INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET PHYSIQUE DE LA RECHERCHE	6
CHAPITRE 1 : ANALYSE DE LA SITUATION, CADRE CONCEPTUEL ET ETAT DE LA QUESTION.....	7
1.1 Présentation du système éducatif béninois	7
1.2 Les suggestions de la coopération suisse.....	9
1.3 Les causes de l'échec massif au baccalauréat session 2013	10
1.3.1 Faire la promotion des matières scientifiques.....	10
1.3.2 Améliorer la qualité de l'enseignement.....	11
1.4 Baisse de niveau des écoliers dans le Zou: Les Directeurs d'école accusent les Normaliens	11
1.5 Cadre conceptuel et état de la question.....	13
1.5.1 Cadre conceptuel.....	14
1.5.1.1 Les différentes approches de l'enseignement-apprentissage	13
1.5.1.1.1 L'approche transmissive	13
1.5.1.1.2 L'approche behavioriste ou comportementaliste.....	15
1.5.1.1.3 L'approche constructiviste.....	17
1.5.1.1.4 L'approche socioconstructiviste	20

1.5.1.1.5 Les interactions didactiques	24
1.5.1.1.6 Structures et modèles de représentations	25
1.5.1.1.7 Formes de l'apprentissage	27
1.5.1.1.8 Implications didactiques.....	29
1.5.1.2 Communication et Langage : Conceptions classiques de la communication et du langage.....	29
1.5.1.3. Nouvelle conception de la communication.....	31
1.5.1.4 Changement de point de vue sur la connaissance	32
1.5.1.5 Conséquence pour les interactions didactiques.....	33
1.5.1.5.1 Comment laisser sa place à l'élève ?.....	33
1.5.1.5.2 La place du professeur.....	33
1.5.1.5.3 La tutelle	33
1.5.1.5.4 La médiation.....	36
1.5.1.5.5 Médiation scolaire - Professeur médiateur	38
1.5.2 Etat de la question.....	39
1.5.2.1 De la didactique du français à la didactique de la littérature	40
1.5.2.1.1 La constitution d'une didactique du français dans les années 70..	40
1.5.2.1.2 L'émergence d'un champ de recherche en didactique de la littérature dans les années 90.....	42
1.5.2.1.2.1 Les causes.....	42
1.5.2.1.2.2 Un renouveau théorique	42
1.5.2.1.2.3 Des raisons plus institutionnelles	43
1.5.2.1.2.4 Les rencontres des didacticiens de la littérature	44
1.5.2.2 Les objets spécifiques de la recherche en didactique de la littérature	45
1.5.2.2.1 La lecture littéraire et la place du sujet lecteur dans l'enseignement de la littérature.....	45
1.5.2.2.2 Une redéfinition des notions d'interprétation et de compréhension ...	45
1.5.2.2.3. Les corpus	46
1.5.2.3 Les recherches sur le sujet lecteur.....	48
1.5.2.3.1 Cadre général des recherches sur le sujet lecteur : la réflexion didactique sur la lecture littéraire	48
1.5.2.3.1.1 Les différentes théories et approches sur le lecteur.....	48
1.5.2.3.1.1.1 Théories regroupées par commodité	48
1.5.2.3.1.1.2 Approche psychanalytique de Michel Picard.....	49

1.5.2.3.1.1.3	Modèle repris et précisé par Vincent Jouve	50
1.5.2.3.1.2	Définition de la lecture littéraire.....	50
1.5.2.3.1.3	Les enjeux de la lecture littéraire.....	51
1.5.2.3.2	La question du sujet lecteur	52
1.5.2.3.2.1	L'implication du lecteur dans l'œuvre.....	52
1.5.2.3.2.2	Une théorie qui résiste	53
1.5.2.3.3	Approches didactiques.....	54
1.5.2.3.3.1	La construction du sujet lecteur.....	54
1.5.2.3.3.1.1	Méthodes expérimentées avec des élèves	54
1.5.2.3.3.1.2	Méthodes expérimentées avec des enseignants en formation.....	55
1.5.2.3.3.2	Le sujet lecteur : une motivation pour élèves	56
1.5.2.3.3.2.1	Comment susciter l'implication des élèves-lecteurs ?.....	57
1.5.2.3.3.2	Une expérience conduite par Dominique Bucheton.....	60
1.5.2.4	L'enseignement du Français au Bénin : Contribution à une dialectique du Français, langue seconde, respectueuse des exigences socioculturelles locales actuelles.....	61
1.5.2.5	Le français, medium d'enseignement des disciplines scientifiques, techniques et de formation professionnelle en situation unilingue et bilingue.....	62
1.5.2.6	L'interprétation des structures dynamiques du milieu social.....	65
1.5.2.7	Point des travaux sur la lecture chez les jeunes au Bénin.....	65

CHAPITRE 2: PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	68
2.1 Problématique	68
2.2 Hypothèses	70
2.3 Objectifs de l'étude.....	71
2.3.1 Objectif général	71
2.3.2 Objectifs spécifiques	71
2.4. Théories relatives à l'Approche Par les Compétences (APC).....	72
2.4.1. Fondements théoriques de l'Approche Par les Compétences	72
2.4.1.1. Le cognitivisme	72
2.4.1.2. Le constructivisme	73
2.4.1.3. Le socioconstructivisme	74

2.4.2. Nouvelles orientations du programme de formation	76
2.4.2.1. Pédagogie de l'intégration	76
2.4.2.2. La compétence	77
2.4.2.3. La notion de ressources	80
2.4.2.3.1. Ressources internes	80
2.4.2.3.2. Ressources externes.....	81
2.4.2.4. Les Situations d'Apprentissage (SA)	81
2.4.2.5. Évaluation des compétences	83
2.4.2.5.1. Pratiques et outils d'évaluation.....	84
2.4.2.6. Régulation et différenciation.....	85
2.4.3. Approche par les compétences: principes et pratiques	87
2.4.3.1 Principes de l'APC	87
2.4.3.1.1 La globalité	87
2.4.3.1.2 La construction.....	88
2.4.3.1.3 L'alternance.....	88
2.4.3.1.4 L'application.....	88
2.4.3.1.5 La distinction	88
2.4.3.1.6 La signifiante.....	89
2.4.3.1.7 La cohérence	89
2.4.3.1.8 L'intégration.....	89
2.4.3.1.9 L'itération	90
2.4.3.1.10 Le transfert	90
CHAPITRE 3: CADRE PHYSIQUE ET POPULATION CIBLE.....	91
3.1 Les sites de recherche	91
3.2 Populations-cibles et échantillonnage.....	91
3.2.1 Les populations-cibles.....	91
3.2.2 Echantillon soumis à l'étude	92
DEUXIEME PARTIE : DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET	
PRESENTATION DES RESULTATS.....	95
CHAPITRE 4: DEMARCHE METHODOLOGIQUE.....	96
4.1 Les instruments de collecte de données.....	96

4.1.1 La compilation documentaire	97
4.1.2 L'observation.....	98
4.1.2.1 Les grilles d'observation.....	101
4.1.2.2 Durée et mode d'observation	104
4.1.3 Le questionnaire d'enquête	104
4.1.4 Les tests	108
4.1.5.2 Variable « capacité à anticiper, à reconstituer ».....	112
4.1.5.3 Variable «entraînement total»	114
4.1.5.4 La durée d'administration du test	114
4.1.6 Modalités d'attribution des scores.....	115
4.2 Les instruments et méthodes d'exploitation des données.....	116
4.2.1 L'analyse de contenu	116
4.2.1.1 Procédure	117
4.2.1.2 Limites de la méthode	117
4.2.2 L'analyse de l'énonciation.....	118
4.2.2.1 Procédure	118
4.2.2.2 Limites de l'instrument	119
4.2.3 L'analyse des correspondances.....	119
CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE ET DES EVALUATIONS INITIALES ET FINALES	124
5.1 Présentation des résultats du questionnaire d'enquête	124
5.1.1 La répartition des sujets d'enquête	124
5.1.1.6 Répartition des apprenants selon la possession des manuels de lecture	128
5.1.1.7 Répartition des apprenants selon la possession du roman au programme	128
5.1.1.8 Répartition des apprenants selon l'abonnement à une bibliothèque	129
5.1.1.9 Répartition des apprenants selon le moyen d'information utilisé	130
5.1.1.10 Répartition des apprenants selon le moyen d'éclairage utilisé	131
5.1.1.12 Répartition des pères selon le niveau d'étude.....	132
5.1.1.13 Répartition des pères selon la situation matrimoniale	133
5.1.1.14 Répartition des mères selon la profession.....	134
5.1.1.15 Répartition des mères selon le niveau d'étude.....	135
5.1.1.16 Répartition des apprenants selon l'établissement	135

5.1.1.17 Répartition des apprenants selon le type de classe	136
5.1.1.18 Répartition des apprenants selon la classe	137
5.1.2 Le traitement des données.....	137
5.1.2.1 Le traitement des données qualitatives	138
5.1.2.1.1 Le traitement des données relatives aux conditions de vie des apprenants.....	138
5.1.2.1.2 Le traitement des données relatives à la pratique de la lecture...144	
5.2 La présentation des résultats des tests d'évaluation et le traitement des données quantitatives.	
5.2.1 Tableaux synoptiques des résultats des tests.....	148
5.2.1.1 Le LMB	148
5.2.1.2 Le CEG de Gbégamey	149
5.2.1.3 Le CEG de Zogbodomey	150
5.2.2 Résultats des vitesses de lecture	152
5.2.3 Graphiques	153
CHAPITRE 6 : PRESENTATION DES RESULTATS DE L'OBSERVATION	155
6.1 Résultats des observations.....	155
6.1.1 Observation de l'enseignant A au CEG de Gbégamey.....	155
6.1.2 Observation de l'enseignant B au LMB.....	156
6.1.3 Observation de l'enseignant C au CEG de Zogbodomey.....	157
6.1.4 Observation des élèves du CEG de Gbégamey.....	158
6.1.5 Observation des élèves du LMB.....	159
6.1.6 Observation des élèves du CEG de Zogbodomey.....	160
TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES RESULTATS, FONDEMENTS THEORIQUES DU NOUVEAU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE ET PERSPECTIVES	161
CHAPITRE 7 : ANALYSE DES RESULTATS	162
7.1 Analyse des résultats des observations.....	162

7.2 Analyse des résultats des enquêtes	163
7.2.1 Facteurs dont l'effet est non significatif	165
7.2.2. Facteurs secondairement significatifs	166
7.2.3. Facteurs principalement significatifs	166
7.3 Les facteurs dépendants et les facteurs indépendants	168
7.4 Analyse des résultats de vitesse de lecture	173

**CHAPITRE 8 FONDEMENTS THEORIQUES DU NOUVEAU DISPOSITIF
PEDAGOGIQUE POUR LA LECTURE DES ŒUVRES DE JEUNESSE..... 183**

8.1 Lecture d'amateur et lecture de spécialiste	184
8.2 Les homologues structurales	192
8.2.1 L'homologie entre les positions et les	193
8.2.2 Une théorie de l'espace social.....	193
8.2.3 Les homologues structurales : un maillon causal.....	195
8.3 Le nouveau dispositif pédagogique à proprement parler	196
8.3.1 Biographie de l'auteur et références de l'œuvre.	196
8.3.2 Le résumé-apéritif.....	197
8.3.3 La lecture-tremplin	197
8.3.4 Les suggestions pour une lecture approfondie de l'œuvre complète.....	199
8.4 Comment utiliser le dispositif ?	201

CHAPITRE 9 : LES PERSPECTIVES..... 215

9.1 Que nous révèlent les pratiques des enseignants ?	215
9.1.1 Le choix des textes : dispersion ou fidélité aux classiques ?	216
9.1.2 Les Humanités en opposition avec les Méthodes.....	217
9.1.3 Une conception restreinte de la littérature et de son étude	217
9.1.4 Au niveau des apprenants	218
9.1.5 Que faire concrètement ?	220
9.2 Composantes de l'acte de lecture.....	221
9.2.1 Vitesse de lecture.....	222
9.2.2 Compréhension.....	222
9.2.3 Efficacité de la lecture.....	223
9.2.4 Méthodes d'apprentissage.....	223

9.2.4.1 La méthode synthétique.....	223
9.2.4.2 La méthode globale.....	224
9.2.4.3 La méthode mixte.....	224
9.3 Approche des textes	228
9.4 Utilité de la contribution du milieu.....	229
9.5 Nécessité d'un renouvellement du support d'apprentissage.....	233
9.6 Nécessité d'un nouveau profil d'enseignants	238
CONCLUSION.....	240
BIBLIOGRAPHIE.....	246
ANNEXES.....	263