

EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AU NIVEAU I DU CYCLE PRIMAIRE.

THERESE BENOGO

Département de Didactique des disciplines, Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I.

tbenogo4@gmail.com

Edmond Biloa

*Département de Linguistique Appliquée,
Faculté des Lettres Université de Yaoundé I.*

Edmondbiloa@yahoo.com

Abada Medjo Jean Claude.

*Département de français : Ecole Normale de Yaoundé,
Faculté des Lettres, Université de Yaoundé I.*

abadamedjo@yahoo.com

Résumé

Au Cameroun précisément, le secteur de l'éducation est confronté à un réel problème d'échec dans les premiers apprentissages, largement tributaire au manque d'acquisition des habiletés en lecture. Et ces manquements freinent considérablement la marge de progression des élèves et les exposent à une durée de vie scolaire courte, car ils ne vont pas très souvent au bout de leurs études. C'est dans cette optique que la présente recherche se focalise sur les pratiques d'enseignement et apprentissage de la lecture au niveau I du cycle primaire au Cameroun. En tant que discipline instrumentale, la lecture conditionne l'apprentissage de toutes les autres disciplines. Ainsi, cet article tente d'évaluer ce qui se passe en salle de classe au cours de l'apprentissage de la lecture. Le questionnaire et les données de l'observation montrent bien qu'il existe une inadéquation entre ce que les enseignants enseignent en classe et ce qu'ils déclarent. Par conséquent, nous avons opté pour une démarche mixte avec triangulation des données. Et ces données ont fait l'objet d'une analyse inférentielle avec le logiciel SPSS. Les résultats des hypothèses montrent que les pratiques de lecture jouent un rôle significatif dans l'acquisition de la lecture, nos hypothèses se voient confirmées.

Mots clés : *évaluation, pratiques de lecture, cycle primaire.*

Abstract

In Cameroon exactly, the education sector is faced with a real problem of failure in early learning, largely reliant on the lack of acquisition of reading skills. And these shortcomings considerably slow down the progress of students and expose them to a short school life, because they do not very often

complete their studies. In this light, our research focuses on the teaching and learning practices of reading at level I of the primary school in Cameroon. As an instrumental discipline, reading conditions the learning of all other disciplines. Thus, this article attempts to assess what happens in the classroom during learning to read. The questionnaire and the observation data show that there is a mismatch between what teachers teach in class and what they say. Therefore, we opted for a mixed approach with data triangulation. These data were subjected to inferential analysis using SPSS software. The results of the hypotheses show that reading practices play a significant role in the acquisition of reading, our hypotheses are confirmed.

Keywords: *assessment, reading practices, primary school.*

Introduction

L'école est le levier le plus important pour faire progresser un pays, il faudrait donc qu'il soit à l'écoute des besoins de la société (Rogier 2006 :2a). Elle passe par l'éducation qui est un processus de transmission des savoirs permettant à l'individu de développer ses aptitudes intellectuelles, morales et critiques. L'apprentissage de la langue se retrouve alors au centre de la transmission de ces savoirs. Il constitue un moyen permettant une insertion harmonieuse dans la société et une voie de transmission d'un héritage culturel de génération en génération. Elle est enfin un processus de construction des identités mettant en jeu l'enseignant et l'enseigné (Mimche 2016 :10). La connaissance de la lecture apparaît alors comme un élément inéluctable quant à l'intégration de ces valeurs.

La lecture est une discipline clé dans le domaine de l'éducation. Selon (Reuter 1996 :11), « le développement de la compétence en lecture est une clé de la réussite, aussi bien personnelle, scolaire, sociale que professionnelle ». Cela sous-entend que pour atteindre une certaine cime, il est primordial de développer des compétences en lecture. Pour renforcer la perception de l'importance accordée à cette discipline instrumentale, (Giasson 2003a) soulignait qu'« il est difficile de nos jours d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance au moins fonctionnelle de la langue orale et écrite (...) C'est pourquoi la lecture a toujours été, et sera encore longtemps, une préoccupation majeure pour les enseignants. Malheureusement plusieurs élèves n'arrivent pas à atteindre le seuil suffisant ou compétences requises en lecture. Ce manque d'acquisition des habiletés se manifeste par la dysorthographe et une règle insuffisante de la syntaxe (Assala 2013 :1).

Cette situation affecte également l'élaboration du langage, la construction de la phrase, l'agencement des idées et la rigueur du raisonnement. Un élève qui ne sait pas lire ne pourra pas acquérir ces habiletés et ne saura donc pas apprendre ses leçons, parce que dépourvu d'aptitudes pour y parvenir. Il revient alors à l'enseignement de base, en tant que siège des acquisitions fondamentales, d'amener l'enfant du niveau I de ce cycle primaire à s'approprier les mécanismes et les automatismes en lecture. Or, une enquête menée dans les écoles primaires de l'arrondissement de Ndikinimeki révèle que 71% des élèves n'ont pas un niveau satisfaisant en lecture, cela entraîne des répercussions sur l'ensemble des notes des élèves. Malgré les réformes instituées sur les démarches efficaces conduisant à l'acquisition de la lecture et engagées par le système éducatif pour prévenir l'échec dans les premiers apprentissages, l'épineux problème persiste. Dans le souci de fournir une explication rationnelle à ce phénomène, nous avons résolu d'interroger les pratiques de la lecture en situation d'enseignement/apprentissage.

I. Problématique

La communauté internationale s'est engagée à promouvoir l'éducation, considérée comme un moteur incontournable. Cela sous-entend que l'éducation est un droit fondamental. C'est le levier d'un pays (Rogiers2006 :2b), elle est la clé de voute de croissance et de réduction de la pauvreté, aide à améliorer la santé, contribue à la prospérité et contribue au développement économique et social.

Mais le secteur de l'éducation dans le monde et en particulier en Afrique se heurte à de nombreuses difficultés à savoir un faible de taux d'alphabétisation, les décrochages et bien d'autres. L'analphabétisme dans notre contexte renvoie à : « une faible capacité de traitement de l'écrit qui nuit au bon fonctionnement en société tant sur le plan social que professionnel ». Pour Zodo, repris par (Lepine 2012 :14), cette perception inclut non seulement les personnes qui ne savent ni lire, ni écrire, mais aussi dans un sens plus large celles qui ne savent pas calculer. Depuis une dizaine d'année, le pourcentage d'élèves en difficulté a augmenté de manière significative ; près d'un élève sur cinq souffre de la dyslexie selon Brigheli, cité par (Benogo 2018 :10). Parmi les enfants en âge de frapper aux portes de l'école primaire, 95% seulement entrent effectivement dans ce cycle, 57% seulement d'enfants qui s'inscrivent en

première année du primaire atteindront le CM2 dans 6 ans. Dans ce sens, les études réalisées par le PASEC en 2015 révèlent que le taux d'accès au primaire est de 94% et le taux d'achèvement est de 59,6%. Ces statistiques témoignent à suffisance que le niveau d'apprentissage des élèves ne donne pas satisfaction. Ces élèves éprouvent des difficultés en lecture (Giasson 2013 :4b). Selon le rapport du (MENES 2005 :2), la lecture courante est non acquise par la moyenne des élèves et les expose à la dyslexie. Cette situation affecte les compétences de l'apprenant. Dans le même ordre d'idée, le conseil supérieur de l'éducation soulignait qu'un pourcentage élevé des élèves ne possède pas les compétences pour accéder au secondaire. Selon le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS, 2008 :8), 25% des élèves du CM2 se trouvent en situation de risque. Cette situation a une influence sur leur marge de progression scolaire et les expose à l'échec et au décrochage scolaire (Morin et Montésinos-Gelet, 2007 ; Nadon 2002).

II. Cadre de référence

Théorie d'apprentissage : théorie de la communication et de la motivation

Les recherches en science du langage ont montré qu'au cours du processus enseignement apprentissage, la communication était le moteur de l'acquisition du savoir, et cette communication doit générer la compréhension pour qu'il y ait apprentissage. (Jakobson 1969 : 36) a estimé que pour qu'il y ait communication, il faut six facteurs qui renvoient à l'intersubjectivité et six fonctions qui renvoient à la compréhension de ceux qui interagissent. Et dans le cadre de notre recherche, l'enseignant interagit avec les élèves. Ces fonctions s'imbriquent de la manière suivante :

L'émetteur est l'enseignant, et c'est lui qui déclenche la conversation à travers sa leçon de lecture pour entrer en contact avec les récepteurs qui sont les élèves. En retour, ces élèves sont susceptibles de devenir des émetteurs dans le cas d'une réponse à une question, d'une remarque des élèves ou d'une prise de parole. En fait, un émetteur est un potentiel récepteur et vice versa. En linguistique, cela porte la dénomination de changement de pôle énonciatif. Ici, nous avons à faire à une fonction expressive. Pour ce qui est de la fonction expressive, l'enseignant agit sur les élèves, influence leur comportement vis-à-vis du savoir, les amène à

assimiler la lecture. Et en retour, les élèves agissent sur l'enseignant soit en assimilant, ne soit en n'assimilant pas et l'enseignant se sent obligé de modifier son comportement. Puis vient le référent qui est ce dont il est question dans l'apprentissage. Le référent peut correspondre à l'alphabet ou au lexique, il s'agit de la fonction référentielle. L'enseignant utilise comme code la langue française, parlée et écrite, celui-ci est commun aux deux interlocuteurs. Le code correspond à la fonction poétique centrée sur le message que l'enseignant véhicule sur la lecture. La fonction phatique, elle, est centrée sur le code ; le locuteur doit se rassurer de la compréhension de l'interlocuteur à travers les expressions telles que : vous avez entendu ? Je me fais comprendre ? Pour ce qui est de la fonction métalinguistique, le locuteur et l'interlocuteur doivent avoir un code commun pour qu'il y ait apprentissage. Dans le cadre de l'intersubjectivité, Benveniste parle de la corrélation de subjectivité, primordiale en apprentissage.

2. La théorie de la motivation

(Vallerand et Thill 1993 :18) appréhendent la motivation comme « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, l'intensité et la persistance sur un comportement ». Elle a donc pour objectif de découvrir le pourquoi du comportement d'un individu. Celle-ci est la composante ou le processus qui règle l'engagement dans un organisme vivant pour une action précise. Elle détermine le déclenchement dans une certaine direction avec l'intensité souhaitée et en assure la prolongation jusqu'à l'aboutissement ou l'interruption. Au cours l'apprentissage de la lecture, il est important de stimuler l'action des élèves vers l'objectif de la lecture, l'enseignant doit mettre en évidence la consistance entre ce que les élèves font par rapport au but recherché. La lecture est une activité qui n'est pas aisée à cause de son caractère abstrait, il est donc nécessaire pour l'enseignant de susciter la motivation et dévoiler la finalité de celle-ci aux enfants.

3. Les travaux en didactique de la lecture

Plusieurs chercheurs en didactique du français ont abordé les questions sur l'enseignement de la lecture. Les travaux de (Giasson 1990 : 30c) et ceux de (Boyer 1993 :14), se sont appesantis sur la pratique

de l'enseignement explicite de la lecture et estiment qu'au cours de la pratique, le rôle de l'enseignant est essentiel. Il doit illustrer et apporter du soutien à l'élève dans un premier temps, celui-ci doit décroître au fur et à mesure que l'enseignement progresse. Cet enseignement explicite, sous l'angle épistémologique, s'assimile aux trois types de connaissances : déclaratives, procédurales, pragmatiques (Tardif 1992). L'enseignement explicite des stratégies de la lecture, prépare l'enfant à devenir un lecteur autonome, c'est-à-dire un sujet qui lit et comprend sans avoir recours à l'aide (Giasson 1990 :45d). Lui-même met en œuvre des stratégies qui constituent une partie fondamentale dans un acte important comme l'acte de lire. La stratégie, entendue comme « une suite d'opérations qui peuvent être mise à la conscience et expliquée sous un mode cognitif » (Martinez1999 :5). De manière simple, la stratégie est perçue comme « la manière de procéder pour atteindre un but spécifique », Legendre cité par (El Bina 2000 :1184). Cette mise en œuvre des stratégies nécessite ou fait appel aux habiletés. Dans le champ de la recherche, la stratégie et l'habileté sont deux notions complémentaires dans la mise en œuvre ; il est très important de les cerner. (William, 1989) cité par (Cornaire & Germain, 1999 :20), a résumé les deux notions en une seule définition. Pour lui, « ... une habileté est maintenant perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par la réception ou par la répétition, tandis qu'une stratégie serait une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif ». L'enseignement explicite vise donc les stratégies et les habiletés ne sont que des moyens à mettre en œuvre pour utiliser la stratégie. (Grunderbeeck 1994 :12a) perçoit la stratégie sous un ensemble. Pour lui, « il existe trois ensembles de stratégies. Le premier correspond aux stratégies qu'on peut utiliser lors de l'identification des mots : le deuxième ensemble englobe les stratégies qu'on peut adapter lors de la compréhension du texte : le troisième ensemble regroupe les stratégies auxquelles recourt le bon lecteur en fonction du but qu'il poursuit et qui indique qu'il adapte sa façon de lire à la situation ». Cette vision met en exergue les mécanismes cognitifs qu'un lecteur doit mettre en place au cours de l'acte de lire ; face à une difficulté par exemple, il doit faire appel à ses prérequis d'une manière efficace en développant un ensemble de stratégies lui permettant de surmonter la difficulté.

3.1 Les difficultés de lecture

Les difficultés en lecture peuvent être perçues sous l'angle du profil de lecteur. Les sujets éprouvant des difficultés en lecture n'ont pas une conscience claire concernant l'écrit. Ces derniers ne parviennent pas à établir le rapport qui existe entre le langage oral et le langage écrit (Grunderbeeck, 1994 :53b), ce qui a pour conséquence la dépendance de l'élève vis-à-vis de son enseignant, souligne le même auteur. L'apprentissage de la lecture nécessite beaucoup de motivation et d'endurance. A la base, l'école offre les mêmes chances, les mêmes droits aux filles et aux garçons, aux enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques d'accéder à un enseignement primaire obligatoire. Cette vision est le résultat du forum des différents gouvernements, représentants de la société civile réunis au forum de Dakar au Sénégal en 2000. Cela sous-entend que dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, tous les enfants apprennent la lecture, mais il arrive que bon nombre de sujets éprouvent des difficultés. (Grunderbeeck 1994 : 60c) a investi sa carrière dans la recherche des lecteurs en difficulté et il a pu relever six profils. Le premier profil concerne le lecteur centré sur le code : c'est celui qui inverse les lettres et qui ne sait pas que lire c'est construire du sens. Un autre profil est le lecteur centré exclusivement sur le sens. Ce dernier ne lit pas toujours ce qui est écrit, mais il devine des mots voisins, il ne vérifie pas la netteté des mots. Un tout autre profil est lié au lecteur centré sur la reconnaissance lexicale. Ce dernier confond les mots voisins sur le plan graphique, il néglige le sens des mots. Le lecteur centré prioritairement sur le code quant à lui lit sans tenir compte de la syntaxe et du contexte. Cependant, le lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens est celui qui n'arrive jamais à faire interagir ses stratégies. Le dernier profil, c'est le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification. Ce lecteur est capable d'identifier un mot en faisant appel au code et au sens, mais ses regards ne vont pas au-delà de la phrase. Amrani (2003) fait une synthèse des difficultés de plusieurs spécialistes et souligne que : « la dyslexie est un trouble qui altère les modalités habituelles d'apprentissage dès les premières années scolaires de l'enfant ». Pour lui, ces modalités se manifestent par :

- Inversions des lettres ou des nombres.
- Inversions des lettres à l'intérieur d'une syllabe donnée.
- Difficultés de syllabation en lecture et écriture.

- Omissions des graphies résultant de l'épellation des consonnes (ex bb... pour bébé).
- Economie des lettres (ex : semble..... Semblable etc).

Ces aspects sur évoqués par les spécialistes permettent de comprendre que les lecteurs ou alors les apprentis lecteurs en difficulté manifestent ces difficultés de manière différente. A priori, ces derniers apprennent la lecture sur les mêmes bases, mais a posteriori manifestent les difficultés différemment. D'où la nécessité d'une pédagogie différenciée en situation de classe à la suite du repérage des difficultés.

4. La pédagogie différenciée : un facteur qui offre les mêmes chances à tous les élèves

La pédagogie différenciée est le propre de l'approche par les compétences. Son objectif est d'offrir les mêmes chances de réussite à tous les élèves. Pour les élèves d'une même salle de classe ayant un profil différent, elle vise à adapter les programmes, des contenus et des évaluations au profit de chaque catégorie. (Raymond1987) perçoit la pédagogie différenciée comme : « une démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âge, d'aptitude, de comportement, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, ou en partie communs ». Cela sous-entend que l'enseignant ne doit pas gérer la classe de manière monotone, avec une seule méthode et le même contenu. L'école est alors appelée à s'adapter à tous les besoins des apprenants afin de donner la chance à toutes les catégories de la société. Dans ce cas de figure, les mêmes dispositifs d'enseignement ne doivent pas être appliqués à tous les élèves. La pédagogie différenciée s'appuie sur cinq principes à savoir : 1) l'évaluation diagnostique, celle-ci permet de détecter les besoins spécifiques de chaque apprenant. 2) la fixation des objectifs selon la situation souhaitée. 3) la préparation d'un plan d'action selon les objectifs fixés. 4) la mise en place du plan d'action. 5) l'évaluation des acquis pour vérifier l'efficacité du plan d'action. La pédagogie différenciée est une démarche porteuse, mais elle pose le problème d'applicabilité, car plusieurs facteurs causent préjudice à savoir : le facteur temps, le cas des effectifs pléthoriques, etc.

5. Méthodologie

La démarche entreprise pour cette recherche est la méthode mixte, c'est-à-dire qualitative et quantitative, avec le technique de la triangulation qui selon (Karsenti et Demers 2004 :222) est « une méthode courante pratique et pertinente pour contrer les biais » afin de rendre compte des données qui ne sont pas mesurables. Plus précisément, nous avons opté pour le questionnaire et l'observation. Ces approches visent à vérifier nos objectifs de départ et de répondre à notre question principale de recherche à partir des informations recueillies auprès de nos participants. Nous avons fait le choix de 5 enseignants au hasard afin rendre de manière efficace leur pratique ; nous avons recueilli des données au moyen du questionnaire, de l'observation et de la grille d'analyses au Cameroun en Mai 2022, dans la localité de N'dikinimeki. Les questions administrées aux participants comportent deux rubriques : l'identification de l'enseignant et ses pratiques de la lecture ; la grille d'analyse elle consiste en la confrontation des fiches pédagogiques pour vérifier s'il y a adéquation entre ce que l'enseignant déclare dans le questionnaire et ce qu'il enseigne en salle de classe. L'observation comporte 3 rubriques : la pré action, l'action et la post action : modèle de Altet (2000 :5) les participants interrogés ont une ancienneté comprise entre 05 ans et 34 ans. Trois sont de sexe féminin et deux de sexe masculin. A l'aide de notre questionnaire, les enseignants ont dévoilé leurs pratiques de classe et nous avons observé des séances de cours de lecture, pour mieux s'enquérir de ce qui se passe en salle de classe, afin de confronter avec les réponses des enseignants. Pour ce travail, nous avons choisi l'analyse multi variée pour mesurer l'incidence des variables indépendantes sur la variable dépendante. Pour cette raison, la régression simple à plusieurs variables a été utilisée et les données collectées sur le terrain ont été introduites dans le logiciel SPSS (logiciel de traitement de données). Ceci a permis d'obtenir des résultats qui seront analysés.

Tableau 1 : le récapitulatif du pouvoir explicatif des variables

Variabes	R2 Variance	Gain de variance
Genre	0,08	0.08
Classe	0,10	0.02

Ancienneté	0,16	0.06
Méthode utilisée en lecture	0,21	0.05
Difficultés rencontrées	0,23	0.02
Remédiation	0,25	0.02
Usage de la pédagogie différenciée	0,29	0.4
Conception des dispositifs selon la diversité de profil	0,31	0.02
Recours à l'intervention éducative auprès des élèves en difficulté	0,34	0.03
Enseignement stratégique de la lecture	0,38	0.02
Enseignement explicite	0,44	0.02
Enseignement stratégique de la lecture	0,46	0.4
Rapport au savoir	0,31	0.02
Pratique de l'APC	0,49	0.03
Erreur comme outil d'apprentissage	0,36	0.04
Champ d'expérience riche	0.51	0.02

Source : enquête de terrain 2022

$R^2=0,51$ explicatif

L'ensemble des variables explique le modèle à concurrence de 0,51%

$F=27$ significatif est élevé conclusion, il y a un lien significatif.

Tableau 2 : récapitulatif des hypothèses

Hypothèse	R2	F	Significativité	Décision
H1	2%	27	$F>1\%$	Confirmée
H2	2%	27	$F>1\%$	Confirmée
H3	2%	27	$F>1\%$	Confirmée

Source : enquête de terrain 2022

HR1 : la majorité des enseignants n'appliquent pas la pédagogie différenciée

HR2 : usage d'un dispositif standard

HR3 : défaillance dans l'application de l'A.P.C

Le thème de notre recherche portant sur l'évaluation des pratiques de la lecture nous conduit à la conclusion de l'hypothèse ci-dessus, beaucoup d'enseignant n'ont pas encore entendu parler de la pédagogie. En revanche, d'autres en ont déjà entendu parler, mais ne l'implémentent pas.

Les données de l'observation

L'observation entreprise consistait à scruter les pratiques des enseignants en situation de classe. En s'appuyant sur les rubriques ci-après :

Réaction qui consiste en la préparation de la leçon depuis la maison jusqu'à l'entrée en salle de classe, l'action qui consiste en l'applicabilité du canevas et de son anticipation (éveil, révision, situation problème, résolution de la situation, la confrontation, la synthèse, évaluation remédiation, la post action qui concerne l'après leçon, ici nous avons le prolongement.

Nous avons observé trois pratiques de classe

Enseignant A

Préaction : nous avons fait le constat selon lequel la leçon de lecture n'avait pas été préparée à l'avance. On pouvait le ressentir à travers le tâtonnement, le manque de précision, il était dépendant du livre. Lors de l'administration du questionnaire, il affirme n'avoir jamais entendu parler de la pédagogie différenciée. Par conséquent, il serait difficile pour lui de l'implémenter, cela sous-entend que la pratique de l'APC est défaillante parce que la pédagogie différenciée est le principe de cette approche. Au même titre que l'erreur qui est un outil pédagogique, l'enseignant doit transformer l'erreur en ressource. Il n'est pas créatif.

Enseignant B

Pour ce qui est de cet enseignant dans le cadre de :

- La pré action, il a préparé normalement sa leçon.

Son entrée en salle de classe était froide et terrifiante. Il a commencé par la révision de la leçon précédente ; il a montré aux apprenants le

rapport savoir. Il est dynamique, créatif, il fait recours à plusieurs stratégies quand les enfants ne comprennent pas

Action : nous avons fait le constat selon lequel son cours était réservé uniquement à une catégorie des élèves : les élèves moyens, les doués et les moins doués étaient lésés. Ledit enseignant a déjà entendu parler de la pédagogie différenciée mais ne l'applique pas. Il estime que c'est une perte de temps.

Post action : cet enseignant évalue en classe et donne des exercices à faire à la maison.

Enseignant C

Préaction : la leçon a été bien préparée à la maison. L'entrée de l'enseignant était douce, il a commencé par l'éveil, le climat socioaffectif était convivial, un cadre adéquat pour qu'il y ait apprentissage.

Action : l'enseignant a conçu sa leçon pour toutes les catégories d'élèves, en fonction de leur besoin, il avait la maîtrise de la pédagogie différenciée, sa démarche était de type A.P.C. Quand il se rendait compte que l'enseignement ne passait pas, il changeait de stratégie, il exploitait les erreurs comme outil d'apprentissage.

Au regard de nos observations dans les salles de classe, nous nous rendons compte que ce que l'enseignant déclare n'est pas toujours ce que ce passe dans la salle de classe.

Nous remarquons que les pratiques des enseignants ne tiennent pas compte des besoins des apprenants. Une minorité s'efforce, ce qui expose les élèves à la dyslexie.

La validité de nos trois hypothèses de recherche démontre que les pratiques des enseignants ne sont pas efficaces, la majorité ignorent comment appliquer et d'autres n'appliquent pas.

Conclusion

L'analyse des données collectées auprès des participants amène à tirer plusieurs conclusions sur les pratiques des enseignants. L'inspection nationale de pédagogie peut implémenter les stratégies et les approches pédagogiques, ils peuvent innover, mais tout se joue dans la salle de classe. Nous avons fait le constat selon lequel la majorité des enseignants sont en déphasage par rapport aux pratiques mises à leur disposition par l'inspection générale. Ces enseignants ont recours aux

démarches passéistes. Certains ne sont pas suffisamment informés des nouvelles stratégies, d'autres résistent aux innovations. Ces attitudes influencent négativement les acquis des élèves en général et en particulier en lecture.

ANNEXE :

Questionnaire

I. Identification de l'enseignant

Les pratiques de la lecture

Bibliographie

Altet Marguérite (2000), *Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique*. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles. Nouvelle édition revue et corrigée* (PP. 15-33). Paris : L'Harmattan.

Assala Moanang Juliette (2013), Les déterminants socio-pédagogiques et acquisitions des habiletés en lectures Mémoire de DIPES II en Didactique du Français, Ecole Normale de Yaoundé I

Boyer Christian. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture Boucherville* (Quebec) : GRAFICOR.

Benogo Thérèse (2018), Les méthodes pédagogiques de lecture et les performances des apprenants du cycle primaire cas du niveau I Mémoire en Didactique du Français, Université de Yaoundé I.

Cornaire Claudette & Germain Claude (1999), *le point sur la lecture*. Montréal : CLE International.

Giasson Jocelyne (1990), *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaétin Morin.

Grunderbeeck Van Nicole (1994), *Difficulté de lecture*. Montréal : Gaétin Morin.

Martinez Pierre (1999), *Didactique des langues étrangères*. Paris : que sais-je ?

Roegiers Xavier (2006), *La pédagogie d'intégration en bref*. Rabat : tata l. c. la.

Roman Jakobson (1963). *Les fondements du langage; Essai de linguistique générale*, Paris, édition de minuit, Tome 1.

Tardif Jacques (1992), *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : LOGIQUES.

Amrani Salima (2003), *Difficultés d'apprentissage de la lecture en langue française chez l'écolier algérien*. (U.d. Batna, Ed.) *Revue des sciences sociales et humaines* (8)

El Bina Abdelkader (2000), *Stratégie de lecture en classe d'accueil*. Consulté le 14 Août 2022, sur université du Québec

Reuter Yves (1996), *Enseigner et apprendre à lire*. Paris ESF Editeur.
www.uqam.com

Rakia Laroui, Magali Morel et Stéphanie Leblanc, « des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire et écrire, déclarées par des enseignants du primaire » *Education et socialisation* (En ligne), 35/ 2014, mis en ligne le 30 mars, consulté le 18 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/663> ; DOI : 10.4000/edso.663

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement supérieur n° 123 Novembre 2005.

PASEC (2015), *Performances du système éducatif Camerounais*.

Mimche Honoré (2016), *Cours de sociologie de l'éducation* Université de Yaoundé I.

Nadon Yves *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie*, Montréal, cheneière/McGraw-Hill, 2002.

Morin Marie France et Montesinos-Gelet I., *Approcher l'écrit à pas de loup : la littérature de jeunesse pour apprendre à lire et écrire au préscolaire et au primaire*, Montréal, cheneière Education 2007.

Ministère de l'Éducation, du loisir et des sports, *mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*, Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, 2008. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/section/publication/index.asp?page=fiche&id=219>

Karsenti Thierry et Demers, Savoie-Zajc (2004), *L'étude de cas*. Dans T. Karsenti et L. Savoie (Dir.) *La recherche en éducation : étapes et approches* Sherbrooke : Edition du CRP.

Vallerand Ryan et Thill Edgar (1993), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Edition Etudes vivantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 411-414.

[Http://doi.org/10.7202/031ar](http://doi.org/10.7202/031ar).

Annexe1 : Questionnaire enseignant

Mesdames et Messieurs

Dans le cadre de notre sur l'évaluation des pratiques de la lecture au niveau I du cycle primaire, nous sollicitons votre contribution. Nous travaillons dans l'esprit de la loi n° 91/023 du 16 Décembre 1991 sur les recensements et les enquêtes statistiques au Cameroun qui stipulent en son article que « les renseignements individuels, d'ordre économiques, financiers ou sociaux figurant sur tout questionnaire d'enquêtes statistiques ne peuvent en aucun cas être utilisés à des fins de répression » nous vous remercions pour votre immense collaboration.

I- Identification de l'enseignant

1. Votre genre F M
2. Votre classe-----
3. Votre ancienneté au poste-----

II- Les pratiques d'enseignement de la lecture

- 4-Quelles méthodes de lecture utilisez-vous ?
- 5-Quelles sont les difficultés que rencontrez ?
- 6-Procédez-vous à des remédiations ?
- 7-Utilisez-vous la pédagogie différenciée ?
- 8-Concevez-vous les dispositifs d'enseignements selon les différents profils des élèves ?
- 9-Faites-vous appel à l'intervention éducative auprès des élèves en difficultés ?
- 10-Pratiguez-vous l'enseignement explicite de la lecture ?
- 11-Pratiguez-vous l'enseignement stratégique de la lecture ?
- 12-Montrez-vous aux enfants le rapport au savoir ?
- 13-Pratiguez-vous l'A.P.C ?
- 14-Concevez-vous l'erreur comme un outil pédagogique ?
- 15-enrichissez le champ d'expérience des élèves ?

Annexe 2

Grille d'observation

-Préaction

Préparation de la leçon
Type d'intervention à l'entrée
Eveil, climat socioaffectif

-Action

Révision
Présentation de la situation problème
Traitement de la situation
Pédagogie différenciée/pédagogie de l'intégration
Enseignement stratégique/explicite
Valorisation de l'erreur
Évaluation

-Post action

Évaluation
Remédiation
Prolongement