

Université de Montréal
FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES

**LES REPRÉSENTATIONS DE TROIS ENSEIGNANTES DE PREMIÈRE
ANNÉE DE BRAZZAVILLE PAR RAPPORT À L'ENSEIGNEMENT DE LA
LECTURE**

Par

YVONNE MICHÈLE NDOUNA NSONDÉ

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
En vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D)
En didactique**



LB

5

057

2005

V.006

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES

Cette thèse intitulée

Les représentations de trois enseignantes de première année de Brazzaville par
rapport à l'enseignement de la lecture

Présentée par

YVONNE MICHÈLE NDOUNA NSONDÉ

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

VAN GRUNERBEECK, NICOLE

président-rapporteur

MONTÉSINOS-GELET ISABELLE

directrice de recherche

LEFRANÇOIS PASCALE

membre du jury

MORIN MARIE-FRANCE

examineur externe

LEMOYNE GISÈLE

représentant du doyen de la FES

Thèse acceptée le 7 janvier 2005

SOMMAIRE

La présente recherche se développe autour de la problématique de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture dans les classes de première année au Congo. Alors qu'il est universellement admis que la lecture constitue la clé permettant l'acquisition de nombreuses connaissances, on note depuis ces dernières années une faiblesse manifeste de bon nombre d'élèves en lecture dans les classes de première année au Congo. Malgré le changement de méthodes d'enseignement de la lecture, la situation ne semble guère s'améliorer. Loin de nous attarder sur la polémique autour des méthodes d'enseignement de la lecture, notre attention s'est portée sur l'enseignant, à qui il incombe la tâche de faire acquérir cette matière aux élèves. C'est ainsi que l'exploration des représentations de trois enseignantes de première année de Brazzaville relativement à l'enseignement de la lecture a-t-elle constitué le sujet de cette thèse. Notre questionnement et nos réflexions se sont centrées sur cet aspect psychologique faisant intervenir la vie mentale des enseignants à l'intérieur de la didactique de la lecture.

Étant donné la spécificité de notre contexte d'étude, la démarche préconisée a été celle d'aborder le problème dans toute sa globalité. C'est pourquoi le premier chapitre de la thèse s'ouvre sur l'examen approfondi des dimensions sociolinguistique, socio-culturelle et éducative du contexte brazzavillois. Ces paramètres influent-ils sur les représentations des enseignantes à l'égard de l'enseignement de la lecture?

Sans donner de réponse à cette interrogation, la recherche s'est proposée, à travers ses objectifs, de mieux pénétrer l'univers des représentations des enseignantes en recherchant en même temps les facteurs sous-jacents qui contribuent à les façonner. Et, avant donc d'inférer le sens réel que celles-ci confèrent à l'enseignement de la lecture, l'étude a dû considérer:

- les représentations déclaratives; émanant de la pensée et médiatisées à travers le discours;
- l'influence éventuelle que pouvait le retour sur les représentations dans l'action sur les représentations déclaratives à la fin de l'étude.
- les représentations dans l'action, déployées à travers la pratique effective dans la salle de classe;
- les métareprésentations, interprétations générées à partir des représentations dans l'action;
- le rapport entre les représentations déclaratives et les représentations dans l'action;

Pour atteindre ces objectifs, une méthodologie de type qualitatif, prenant en compte les dimensions exploratoire, ethnographique et de l'étude de cas, a été privilégiée. L'investigation s'est effectuée au moyen d'entrevues semi-structurées et d'observations auprès des trois enseignantes exerçant dans les classes de première année, dans deux écoles publiques situées dans un quartier populaire de Brazzaville.

Les analyses et les interprétations effectuées donnent une vision assez complète des représentations qu'entretiennent les trois enseignantes à l'égard de l'enseignement de

la lecture et les raisons subjectives qui conditionnent leur pratique. Dans l'ensemble, les résultats des représentations déclaratives et ceux des représentations dans l'action font ressortir le problème de la résistance au changement qui se caractérise par la distance existant entre les orientations théoriques des enseignantes et les nouvelles conceptions en lecture. Les enseignantes accordent plus d'importance aux apprentissages relatifs au code au détriment de la compréhension et du développement de l'expression orale. Toutefois, chaque enseignante se singularise par rapport à sa position à l'égard de l'enseignement de la lecture. L'enseignante A se démarque relativement des enseignantes B et C dans la mesure où elle prend compte de la stratégie sémantique et de l'expression orale en français. Mais ses représentations dans l'action révèlent qu'elle ne demeure pas constante dans sa pratique. L'enseignante B, pour sa part, ne privilégie que le développement de la stratégie grapho-phonémique. Comme l'enseignante B, l'enseignante C préconise l'apprentissage des processus de décodage tout en montrant l'importance de la syntaxe - axée sur l'ordre des mots dans la phrase française - pour les lecteurs débutants. L'analyse des métareprésentations montre que les trois enseignantes s'appuient toutes, en grande partie, sur la méconnaissance des enfants du français, aussi bien du point de vue phonologique que du point de vue de la compréhension, pour justifier leur pratique.

Les résultats ont été par ailleurs confrontés à la complexité de la question du rapport entre les représentations déclaratives et les représentations dans l'action à cause des écarts repérés entre ce que les enseignantes déclaraient et ce qu'elles réalisaient dans la salle de classe.

L'étude a, de plus, mis à jour les connaissances lacunaires des enseignantes sur certains aspects et certaines notions utilisés dans le domaine théorique de l'enseignement de la lecture. Toutefois, un apport de connaissances et un léger changement de représentations ont été relevés à la fin de la recherche et se sont révélés beaucoup plus marqués chez l'enseignante A. Cela démontre, dans une certaine mesure, l'influence exercée par l'étude sur les représentations déclaratives des enseignantes à la fin de la recherche même s'il s'agit d'une influence assez légère.

Les résultats de cette recherche jettent les bases d'une réflexion sur les possibilités d'améliorer la didactique de la lecture, du moins en ce qui concerne la relation entre la théorie et la pratique au cours des projets d'innovations pédagogiques et de la formation en général.

Mots clés : lecture, enseignement, langue seconde, première année, représentations, Brazzaville, Afrique subsaharienne

SUMMARY

This research is built on the problem of learning and teaching reading in primary one classes in Congo. While it is universally accepted that reading constitutes the key which permits acquisition of various types of knowledge, a manifest weakness in reading has been observed among a good number of primary one students in Congo. In spite of changes in reading methods, the situation seems to be hardly improving. Rather than dwell on the controversy surrounding the teaching of reading, attention in this research is focused on the teacher, upon whom falls the task of enabling pupils to acquire this knowledge. Thus, the subject of this thesis is the exploration of the perceptions of three primary one female teachers in Brazzaville on reading instruction. Our questioning and thoughts have been centred on this psychological aspect which involves the mental life of the teacher in the realm of reading didactic.

Given the specific context of this study, the preferred approach was to address the problem globally. Hence, the first chapter of this thesis is devoted to a detailed examination of the socio-linguistic, socio-cultural, and educational dimensions of the Brazavillian context. Do these parameters have an influence on teachers' perceptions with respect to reading instruction?

Without necessarily answering the above question, this research sought, through its objectives, to better penetrate the universe of teachers' perceptions while at the same time looking for under-lying factors that contribute to shaping them. And, before inferring the real sense that they give to the teaching of reading, the study had to consider:

- stated perceptions, which arise from thought processes and are communicated through the teacher's talk;
- the possible influence that could have on perceptions in action could have on stated perceptions at the end of the study.
- perceptions in action, displayed through practice in the classroom;
- metarepresentations, interpretations generated from perceptions in action;
- the relationship between declarative perceptions and perceptions in action

In order to achieve these objectives, qualitative methodology that takes into account exploratory, ethnographic and the case study dimensions was chosen. The investigation was carried out through semi-structured interviews and observations among the three practicing teachers in primary one, in two public primary schools in a popular neighborhood of Brazzaville.

The analysis and interpretation carried out provide a fairly complete picture of the three teachers' perceptions with regard to reading instruction and the subjective reasons that condition their practice. As a whole, the results of stated perceptions and

perceptions in action reveal the problem of resistance to change which is characterized by the gap between teachers' theoretical orientations and the new conceptions on reading. The teachers put much more emphasis on the acquisition of decoding process to the detriment of understanding and the development of oral expression. Nevertheless, each teacher is different in terms of her position with regard to reading instruction. Indeed, teacher A distinguishes herself from teachers B and C to the extent that she takes into account semantic strategy and oral expression in French. But her perceptions in action show that she is not consistent in her practice. Teacher B, as for her, only prefers the development of grapho-phonemic strategy. Like Teacher B, Teacher C lays emphasis on decoding process while showing the importance of syntax – which centres on the order of words in the French sentence – for beginning readers. The analysis of metarepresentations shows that the three teachers all rely, to a large extent, on the lack of knowledge in French among students, both from the phonological and comprehension points of view, to justify their practice.

The results were also compared to the complexity of the issue of the relationship between the stated perceptions and perceptions in action. Certain discrepancies were observed between what the teachers said and what they achieved in the classroom.

The study has, in addition, updated on the knowledge lacunae that exist among teachers on a number of aspects and some notions used in the theoretical domain of reading instruction. Nevertheless, a contribution in knowledge and a slight change in perceptions became evident at the end of the research and were much more marked in Teacher A. That shows, to a certain extent, the influence of the study on teachers stated perceptions at the end of the study, although it was a small influence.

The results of this research form a foundation for reflections on the possibilities of improving reading instruction, at least in terms of the relationship between theory and practice in the process of pedagogical innovations and in teacher training in general.

Key words: reading, instruction, second language, perceptions, primary one class, Brazzaville, subsaharan Africa

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	iii
SUMMARY	iv
LISTE DES TABLEAUX	xxi
LISTE DES FIGURES	xxiv
DÉDICACE	xxv
REMERCIEMENTS	xxvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 :	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE ET PROBLÈME	5
1.1. Contexte sociolinguistique.....	6
1.1.1. Coexistence des langues et gestion du plurilinguisme à Brazzaville.....	7
1.2. Contexte socio-culturel congolais.....	10
1.2.1. Pratiques langagières.....	10
1.2.2. Pratiques de littératie.....	12
1.3. Contexte éducatif.....	13
1.3.1. Le préscolaire.....	13
1.3.2. L'école primaire au Congo.....	14

1.3.3. Formation des enseignants.....	15
1.4. L'intérêt pour la lecture au Congo.....	17
1.5. L'enseignement de la lecture dans les classes de première année au Congo : constat général	18
1.5.1. Les méthodes d'enseignement de la lecture utilisées au Congo.....	19
1.5.1.1. Période coloniale.....	19
1.5.1.2. Période post-coloniale.....	20
1.5.1.2.1. L'idéologie libérale.....	21
1.5.1.2.2. L'idéologie marxiste.....	21
1.5.1.2.3 L'ère de la démocratie	23
1.6. L'importance de l'enseignant dans la réussite des élèves en lecture.....	25
1.7. Les représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture.....	27
1.8. Pertinence de la recherche.....	28
CHAPITRE 2 :	
CADRE	
CONCEPTUEL.....	30
2.1. La lecture : de son processus d'apprentissage à son enseignement.....	31
2.1. 1. La lecture et le processus de son apprentissage.....	32
2.1.1.1 Le français écrit et ses caractéristiques.....	33
2.1.1.2 La reconnaissance de mots.....	34

2.1.1.2.1. La voie lexicale.....	34
2.1.1.2.2. La voie phonologique.....	35
2.1.1.3. La compréhension.....	36
2.1.2. Aperçu historique sur les conceptions autour de l'enseignement de la lecture.....	38
2.1.2.1. L'enseignement de la lecture avant le XXe siècle.....	38
2.1.2.2. Les méthodes d'enseignement de la lecture au XXe siècle.....	39
2.1.2.2.1. Le concept de méthode.....	39
2.1.2.2.2. Les méthodes synthétiques.....	40
2.1.2.2.3. Les méthodes analytiques ou globales.....	40
2.1.2.2.4 Les méthodes mixtes.....	41
2.1.2.2 Les modèles et le tournant des années 1970.....	42
2.1.2.2.1. Le concept de modèle.....	42
2.1.2.2.2 Les modèles <i>bottom-up</i>	43
2.1.2.2.3. Les modèles <i>top-down</i> et le tournant décisif.....	43
2.1.2.2.4. Les modèles interactifs.....	46
2.1.2.3. L'enseignement de la lecture et les nouveaux enjeux.....	47
2.1.2.3.1. Le concept de littératie : origine, sens et réalités.....	47
2.1.3. L'apprentissage et l'enseignement de la lecture en langue seconde.....	51

2.1.3.1. Le statut du français en Afrique francophone.....	52
2.1.3.2. Particularités du processus de la lecture en langue seconde et la situation spécifique des pays de l’Afrique sub-saharienne.....	53
2.1.3.3. L’enseignement de la lecture en Afrique sub-saharienne.....	55
2.2. Les représentations dans l’enseignement de la lecture.....	57
2.2.1. Du concept de représentation.....	58
2.2.1.1. Polysémie du concept de « représentation » et polémique autour des terminologies.....	58
2.2.1.2. Définition du concept de « représentation ».....	59
2.2.1.3. Les formes de représentations.....	61
2.2.1.3.1. Les représentations déclaratives.....	61
2.2.1.3. 2. Les représentations dans l’action.....	62
2.2.1.3.3. Les métareprésentations.....	62
2.2.1.4. L’impact des représentations sur les pratiques.....	63
2.2.1.5. Caractère statique des représentations.....	65
2.2.1.6. Caractère évolutif des représentations.....	66
2.2.2. Quelques recherches montrant l’influence des représentations des enseignants sur leurs pratiques en enseignement de la lecture.....	68
2.2.3. Les représentations des enseignants par rapport l’enseignement de la lecture en Afrique sub-saharienne.....	74
2.2.4. Analyse critique des procédés méthodologiques et analytiques des études de Deford (1985) et de Richardson <i>et al.</i> (1991).....	77

2.2.5. Questions de recherche.....	83
2.2.6. Objectifs de la recherche.....	84
CHAPITRE 3 :	
MÉTHODOLOGIE.....	87
3.1. Type de recherche.....	88
3.1.1. L dimension exploratoire.....	89
3.1.2. La dimension ethnographique.....	90
3.1.3. La dimension de l'étude de cas.....	91
3.2 Population et échantillonnage.....	92
3.2.1 Sélection des sujets et des écoles.....	93
3.3. Choix des instruments de recherche.....	95
3.3.1. Pertinence des instruments.....	95
3.3.1.1. L'entrevue.....	95
3.3.1.2 L'observation.....	97
3.4. La cuillette des données.....	98
3.4.1. Déroulement des activités.....	99
3.4.1.1. Première phase : Collecte des représentations déclaratives.....	99
3.4.1.1.1. Les représentations sur l'apprentissage de la lecture.....	100
3.4.1.1.2. Les représentations sur l'apprentissage de la lecture en fonction du contexte socio-culturel des apprenants.....	101
3.4.1.1.3. Les connaissances et les représentations générales sur l'enseignement de la lecture.....	101

3.4.1.1.4. Les représentations sur la reconnaissance de mots.....	102
3.4.1.1.5. Les représentations sur la compréhension.....	102
3.4.1.1.6. Les représentations sur l'interaction des habiletés en lecture.....	103
3.4.1.1.7. La gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture.....	103
3.4.1.1.8. Les recommandations pour l'enseignement de la lecture.....	104
3.4.1.2. Deuxième phase : Collecte des intentions de pratique, des représentations dans l'action et des métareprésentations.....	104
3.4.1.2.1. Enseignement de l'activité de la lecture en première année.....	105
3.4.1.2.2. Première étape : Collecte des intentions de pratique.....	106
3.4.1.2.3 Deuxième étape : Collecte des représentations dans l'action.....	107
3.4.1.2.3.1. Les stratégies de lecture.....	108
3.4.1.2.3.1.1. Les stratégies de compréhension.....	108
3.4.1.2.3.1.1.1. La stratégie sémantique.....	108
3.4.1.2.3.1.2. La stratégie syntaxique.....	108
3.4.1.2.3.2. Les stratégies de reconnaissance de mots.....	108
3.4.1.2.3.2.1. La stratégie grapho-phonémique.....	109
3.4.1.2.3.3. Type de lecture utilisée.....	109
3.4.1.2.3.4. Gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture.....	109
3.4.1.2.3.5. Fixation des connaissances acquises.....	109
3.4.1.2.4. Troisième étape : Collecte des métareprésentations.....	110
3.4.1.3. Troisième phase : Collecte des représentations déclaratives après l'observation.....	111
3.5. Analyse des données.....	112
3.5.1. Première phase : Analyse des données provenant de l'Entrevue 1.....	112
3.5.1.1. Démarche de l'analyse de contenu utilisée.....	113
3.5.2. Deuxième phase : Analyse des données provenant des Entrevues 2 et 3, de	

grille d'observation et du journal de bord.....	114
Première étape : Analyse des données provenant de l'Entrevue 2, du journal de bord et de l'Entrevue 3.....	115
Deuxième étape : Analyse des données provenant de la grille d'observation.....	115
3.5.3. Troisième phase : Confrontation des représentations déclaratives avec la représentation dans l'action.....	116
3.5.4. Quatrième phase : Triangulation des données obtenues des six instruments utilisés.....	116

CHAPITRE 4 :

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... 118

Section 1 :

4.1. Analyse et interprétation des représentations déclaratives.....	120
4.1.1. Portrait des représentations déclaratives de chaque cas.....	120
4.1.1.1. Cas de l'enseignante A.....	121
4.1.1.1.1. Les représentations sur l'apprentissage de la lecture.....	121
4.1.1.1.2. Représentations sur l'apprentissage de la lecture en fonction du contexte socio-culturel des enfants.....	122
4.1.1.1.3. Connaissances et représentations générales sur l'enseignement de la lecture.....	123
4.1.1.1.4. Représentations sur la reconnaissance de mots.....	124
4.1.1.1.5. Représentations sur la compréhension.....	125
4.1.1.1.6. Représentations sur l'interaction des habiletés en lecture.....	126
4.1.1.1.7. Représentations sur la gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture.....	126
4.1.1.1.8. Recommandations sur l'enseignement de la lecture.....	127
4.1.1.2. Cas de l'enseignante B.....	129
4.1.1.2.1. Représentations sur l'apprentissage de la lecture.....	129
4.1.1.2.2. Représentations sur l'apprentissage de la lecture en fonction du contexte	

socio-culturel des apprenants.....	130
4.1.1.2.3. Connaissances et représentations sur l'enseignement de la lecture.....	131
4.1.1.2.4. Représentations sur la reconnaissance de mots.....	132
4.1.1.2.5. Représentations sur la compréhension.....	133
4.1.1.2.6. Représentations sur l'interaction des habiletés en lecture.....	134
4.1.1.2.7. Gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture.....	135
4.1.1.2.8. Recommandations sur l'enseignement de la lecture.....	135
4.1.1.3. Cas de l'enseignante C.....	137
4.1.1.3.1. Représentations sur l'apprentissage de la lecture.....	137
4.1.1.3.2. Représentations sur l'apprentissage de la lecture en fonction du contexte socio-culturel des apprenants.....	138
4.1.1.3.3. Connaissances et représentations générales sur l'enseignement de la lecture.....	139
4.1.1.3.4. Représentations sur la reconnaissance de mot.....	140
4.1.1.3.5. Représentations sur la compréhension.....	140
4.1.1.3.6. Représentations sur l'interaction des habiletés en lecture.....	141
4.1.1.3.7. Gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture.....	142
4.1.1.3.8. Recommandations sur l'enseignement de la lecture.....	142
4.1.2. Synthèse des trois cas	143
4.1.2.1. Représentations sur l'apprentissage de la lecture.....	143
4.1.2.2. Représentations sur l'apprentissage de la lecture en fonction du contexte socio-culturel des apprenants.....	148
4.1.2.3. Connaissances et représentations générales sur l'enseignement de la lecture.....	152
4.1.2.4. Représentations sur la reconnaissance de mots.....	157
4.1.2.5. Représentations sur la compréhension.....	158
4.1.2.6. Représentations sur l'interaction des habiletés en lecture.....	161

4.1.2.7. Gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture.....	162
4.1.2.8. Recommandations sur l'enseignement de la lecture.....	164
4.1.3. Sous-question 1 : profils des représentations déclaratives des trois enseignantes.....	167
4.1.4. Sous-question 2 : influence de la recherche sur les représentation déclaratives.....	168

Section 2 :

4.2. Analyse et interprétation des représentations dans l'action.....	170
4.2.1. Portrait des représentations de chaque cas.....	170
4.2.1.1. Cas de l'enseignante A.....	171
4.2.1.1.1. Stratégies de compréhension.....	171
4.2.1.1.2. Stratégies de reconnaissance de mots.....	173
4.2.1.1.3. Types de lecture utilisée.....	176
4.2.1.1.4 Gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture	179
4.2.1.1.5. Fixation des connaissances acquises.....	181
4.2.1.2. Cas de l'enseignante B.....	184
4.2.1.2.1. Stratégies de compréhension.....	184
4.2.1.2.2. Stratégies de reconnaissance de mots.....	185
4.2.1.2.3. Types de lecture utilisée.....	186
4.2.1.2.4. Gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture.....	188
4.2.1.2.5. Fixation des connaissances acquises.....	190
4.2.1.3. Cas de l'enseignante C.....	192
4.2.1.3.1. Stratégies de compréhension.....	192
4.2.1.3.2. Stratégies de reconnaissance de ..mots.....	194
4.2.1.3.3. Types de lecture utilisée.....	195
4.2.1.3.4. Gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture.....	197
4.2.1.3.5. Fixation des connaissances.....	200

4.2.2. Synthèse des trois cas.....	201
4.2.2.1. Stratégies de compréhension.....	201
4.2.2.2. Stratégies de reconnaissance de mots.....	203
4.2.2.3. Type de lecture utilisée.....	203
4.2.2.4. Gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture.....	204
4.2.2.5. Fixation des connaissances acquises.....	205
4.2.3. Sous-question 3 : profils des représentations dans l'action	207
4.2.4. Sous-question 4 : les métareprésentations.....	208
Section 3	
4.3. Rapport entre les représentations déclaratives et les représentations dans l'action	210
4.3.1. Sous-question 5 : Comparaison des représentations déclaratives et des représentations dans l'action	210
4.3.1.1. Cas de l'enseignante A.....	210
4.3.1.2. Cas de l'enseignante B.....	211
4.3.1.3. Cas de l'enseignante C.....	211
4.4. Synthèse des réponses aux sous-questions de recherche et la question principale.....	213
4.5. Les points saillants de la recherche.....	220
4.5.1. Résistance au changement.....	220
4.5.2. Influence du <i>lingala</i> dans l'apprentissage de la lecture en français.....	222
4.5.3. Articulation de la lecture et de l'écriture.....	224
4.5.4. La littératie.....	225
4.6. Limites et forces de la recherche.....	227
CONCLUSION.....	230
RÉFÉRENCES	
BIBLIOGRAPHIQUES.....	236
ANNEXES.....	i
ANNEXE 1	

INSTRUMENTS DE BASE.....	ii
Annexe 1.1 : Entrevue.....	iii
Annexe 1.2 : Entrevue 2	vii
Annexe 1.3 : Grille d'observation.....	viii
Annexe 1.4 : Entrevue 3.....	ix

Listes des tableaux

Tableau I : L'enseignement primaire.....	14
Tableau II : Méthodes utilisées au Congo.....	24
Tableau III : Caractéristiques des sujets retenus.....	94
Tableau IV : Conception de l'apprentissage de la lecture.....	144
Tableau V : Compétences à faire acquérir (Q 2 et 3)	145
Tableau VI : Critères d'évaluation de la réussite en lecture (Q 4).....	147
Tableau VII : Attentes de l'enseignant à la fin de l'année(Q 5).....	148
Tableau VIII : Aptitude des enfants à lire en français dès le début (Q 6)	149
Tableau IX : Problèmes liés aux langues maternelles (Q 7).....	150
Tableau X : Stratégies utilisées face aux problèmes relevés (Q 7).....	151
Tableau XI : Objectifs du programme de lecture (Q 8).....	152
Tableau XII : Les méthodes connues (Q 9).....	153
Tableau XIII : Méthodes déjà utilisées (Q 9).....	154
Tableau XIV : Méthodes souvent utilisées (Q 10).....	155
Tableau XV : Conception sur l'enseignement de la lecture (Q 11).....	156
Tableau XVI : Opinion sur le déchiffrage (Q 12, 13 et 14).....	157
Tableau XVII : Opinion sur la compréhension (Q 15 et 16).....	158
Tableau XVIII: Connaissance des types de textes (Q 17).....	160
Tableau XIX: Opinion sur l'usage des textes narratifs dès le CP1 (Q 18).....	160
Tableau XX: Opinion sur l'interaction compréhension et déchiffrage et sur l'interaction compréhension et déchiffrage avec l'accent mis sur le développement de l'expression orale (Q 19 et 20).....	160
Tableau XXI : Stratégies utilisées dans la gestion de l'erreur (Q 21).....	162
Tableau XXII : Stratégies utilisées dans la gestion des cas d'incapacité de lecture (Q 22)	163
Tableau XXIII : Méthode adaptée dans les écoles publiques de Brazzaville (Q 23).....	164

Tableau XXIV : Activités pouvant aider les enfants (Q24).....	165
Tableau XXV : Recommandations d'ordre général (Q 25).....	166
Tableau XXVI : Stratégie sémantique.....	171
Tableau XXVII : Stratégie grapho-phonémique.....	174
Tableau XXVIII : Type de lecture utilisée.....	177
Tableau XXIX : Stratégies utilisées dans la gestion de l'erreur et de cas d'incapacité de lecture.....	180
Tableau XXX : Exercice de dictée.....	182
Tableau XXXI : Stratégie sémantique.....	184
Tableau XXXII : Stratégie grapho-phonémique.....	185
Tableau XXXIII : Types de lecture utilisée.....	187
Tableau XXXIV : Stratégies utilisées dans la gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture.....	189
Tableau XXXV : Exercice de dictée.....	189
Tableau XXXVI : Stratégie sémantique et stratégie syntaxique.....	192
Tableau XXXVII : Stratégie grapho-phonémique.....	194
Tableau XXXVIII : Types de lecture utilisée.....	196
Tableau XXXIX : Stratégies utilisées dans la gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture.....	198
Tableau XXXX : Exercice de dictée.....	200

LISTE DES FIGURES

Figure I : Calcul des pourcentages des fréquences.....	116
Figure II : Les représentations des trois enseignantes.....	219

Dédicace

À la mémoire de mon père, Bernard Ndouna

REMERCIEMENTS

Elles sont nombreuses les personnes qui m'ont encouragée et apporté leur assistance tout le long de mon cheminement pour réaliser ce travail.

En tout premier lieu, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à madame Isabelle Montésinos Gelet, qui à titre de directrice de thèse, a éclairé ma démarche de recherche. Sa disponibilité et son rapport à l'étudiant sont des exemples précieux qui m'éclaireront sûrement dans mes travaux futurs en tant qu'enseignante.

J'ai aussi bénéficié des suggestions constructives de madame Nicole Van Grunderbeeck, des encouragements chaleureux de madame Pascale Lefrançois. Que ces personnes soient assurées de mes sentiments les meilleurs.

Je ne saurais oublier le support moral et fraternel que m'a offert monsieur Marcel Thouin à certaines heures exceptionnellement difficiles de mon cheminement.

Ma reconnaissance va également à la personne dévouée de madame Gisèle Lemoyne, dont le sens de l'humanité m'a grandement aidée durant mon parcours.

Cette thèse a été rendue possible grâce à la volonté manifeste des enseignantes et à l'appui sans réserve des inspecteurs et des directeurs d'écoles. Je voudrais, à travers la personne de l'inspectrice Henriette Likabou, leur dire merci pour l'ouverture intellectuelle dont ils m'ont témoignée

Je tiens également à remercier le programme canadien des Bourses de la francophonie (PCBF), organisme de financement de cette thèse et particulièrement madame Colette Gagnon pour ses conseils et ses encouragements.

Je voudrais remercier ma mère, Alphonsine Mapako, mes frères et sœurs et toute la famille, dont j'apprécie à sa valeur le support moral durant ces longues années de recherche à l'étranger.

Je remercie enfin tous ceux que je ne peux nommer ici mais qui, d'une façon ou d'une autre, m'ont aidée dans mon cheminement.

INTRODUCTION

Depuis quelques décennies, bon nombre de recherches s'accordent à reconnaître que la lecture est à la fois décodage et compréhension. C'est la conception retenue dans la plupart des programmes d'enseignement de la lecture dans les pays du Nord qui visent à amener les apprenants à utiliser de façon interactive les processus de bas niveau et ceux de haut niveau. L'Afrique subsaharienne francophone, dans la même perspective, voudrait, à travers les méthodes mixtes à point de départ global, développer chez les élèves l'habileté à exploiter les processus de décodage et de compréhension. Outre ces deux habiletés, l'objectif fondamental est de favoriser l'expression orale en français dès le début de l'apprentissage de la lecture. Mais, les inspecteurs au Congo observent paradoxalement que la majorité des enfants n'atteint pas les performances attendues à l'issue de leur première année scolaire (Inspection de Talangai, 2000), ce qui démontre que la situation de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture reste encore précaire au Congo.

Cette réalité commune à bon nombre de pays de l'Afrique subsaharienne a déjà fait l'objet de quelques réflexions. Pour la plupart des chercheurs, ce phénomène pourrait s'expliquer par différentes raisons dont la plus importante serait surtout la langue de scolarisation qui est inconnue par la majorité des enfants (Vigner, 1993; Ngalasso, 1992; Lebrun, 1995; Schaeffer, 1998; Bunyi 2001; Ndayipfukamiye, 2001; Verdelhan, 2002), la pauvreté de l'environnement scriptural de manière générale (Besse, Ngalasso et Vigner, 1992; Schaeffer, 1998), l'inadéquation entre les méthodes d'enseignement de la lecture et les réalités des élèves (Ngalasso, 1992; Niang, 1995; Ossété, 1996), les pratiques éducatives qui ne tiennent pas compte des spécificités socio-culturelles avec lesquelles tous les élèves commencent leur scolarisation (Bunyi, 2001; Ndayipfukamiye, 2001), la surpopulation des classes (Verdelhan, 2002) et l'insuffisance du matériel didactique (Lourié, 1991; Schaeffer, 1998). On peut remarquer, de plus, que le personnel enseignant n'est pas exclu du nombre des facteurs expliquant les faiblesses constatées chez les apprenants en lecture. L'on note que les responsables éducatifs incriminent plus son incompetence dans l'application des

méthodes (Ossété, 1996). Certains auteurs portent, par ailleurs, leur critique sur sa formation.

Faisant référence à cette formation, Lourié (1991) mentionne son insuffisance, Ngalasso (1992) évoque la précarité des conditions dans lesquelles elle a lieu et Verdelhan (2002) ajoute, pour sa part, le manque de prise en compte des problèmes réels des enfants. Toutefois, l'attention des spécialistes ne semble pas s'être suffisamment portée sur les représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture. Pourtant, ce contexte psychologique de l'enseignement est devenu un important secteur de recherche en éducation. Il a occasionné depuis environ deux décennies, de nombreuses études dans ce domaine, notamment dans celui de l'enseignement de la lecture en Amérique du Nord. L'hypothèse de ce secteur de recherche découle du fait que les enseignants ont des connaissances issues de leur expérience, de leur formation, bref de leur histoire personnelle, qui orienteraient, en grande partie, leurs prises de décision et leurs façons d'opérer en salle de classe (Richardson, Anders, et Lloyd, 1991; Chouinard, 1999). Il ne fait donc plus l'ombre d'un doute que l'étude des représentations permet d'examiner la pensée et l'action des enseignants et, partant, les réalités de la salle de classe. C'est dans cette optique que la présente recherche se propose d'explorer les représentations des enseignants de première année de Brazzaville à l'égard de l'enseignement de la lecture.

Le travail est subdivisé en quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous examinons le problème dans toute sa globalité en faisant ressortir son ampleur et sa spécificité dans le contexte brazzavillois. Le deuxième chapitre présente un cadre conceptuel qui s'efforce de donner un éclairage sur l'essentiel du domaine d'étude de la recherche. Le troisième chapitre présente en détail une méthodologie qui cherche tout au long du processus à s'adapter à l'objet d'étude des représentations. Par ses fondements et ses techniques de cueillette et d'analyse, cette recherche veut réellement accorder l'importance au praticien en lui donnant l'opportunité de faire part de ses représentations selon sa perspective propre pour saisir le sens réel que celui-ci confère

à l'enseignement de la lecture. Le dernier chapitre présente, analyse et interprète les données recueillies. Les portraits individuels de chaque cas et la synthèse des cas rendent compte des représentations des participantes de la recherche à l'égard de l'enseignement de la lecture, ce qui permet de répondre aux sous-questions de recherche et à la question principale qui ont orienté toute la démarche de la recherche. Enfin, la conclusion effectue un retour sur l'ensemble de la recherche et présente les retombées pour la pratique ainsi que de nouvelles pistes de recherches pertinentes à explorer.

CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DU CONTEXTE ET DU PROBLÈME

Si l'école traverse une crise profonde un peu partout dans le monde, les problèmes qu'elle pose en Afrique prennent des proportions inquiétantes parce que plus complexes et plus nombreux qu'ailleurs. Situé en Afrique centrale, le Congo, comme la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne, se caractérise par la complexité de son contexte qui se présente avec une acuité assez particulière pour l'enseignement des élèves commençant l'apprentissage systématique de la lecture à l'école. Pour saisir les différents contours susceptibles de nous amener à cerner la vaste problématique de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture de manière générale et celui des représentations des enseignants en particulier, le chapitre présente avant tout trois dimensions de ce contexte. Il s'agit des dimensions sociolinguistique, socio-culturelle et éducative. Il est donc question de faire ressortir les réalités de ces trois différentes dimensions du contexte, puisque la manière dont les enseignants peuvent concevoir l'enseignement de la lecture en est tributaire.

Après la description des caractéristiques du contexte, le chapitre expose la situation de l'enseignement de la lecture et aborde par la suite la thématique des représentations en démontrant toute sa pertinence dans le contexte brazzavillois.

L'examen du contexte et du problème se veut dans l'ensemble très descriptif et tout à la fois profond. C'est pourquoi une perspective sociologique oriente la présentation que nous allons en faire, pour mieux faire ressortir l'ampleur de notre problématique.

1.1 Contexte sociolinguistique

Le Congo, comme bon nombre de pays africains, est plurilingue. On y compte près d'une soixantaine de langues vernaculaires; langues parlées à l'intérieur d'une communauté, souvent restreinte (Le Petit Robert, 2000). Ces langues sont réparties en quatre groupes: le *kongo* au sud, le *téké* au sud et au centre, le *mbochi* et le *sangha* au Nord. En dehors de ces langues vernaculaires regroupées à travers ces quatre groupes, il existe deux langues véhiculaires qui, selon le Petit Robert (2000), sont des langues permettant aux peuples de différents groupes linguistiques de communiquer.

Il s'agit du *lingala*, langue véhiculaire du Nord, et du *munukutuba* aussi appelé *kikongo*, langue véhiculaire du Sud. À côté de ces langues vernaculaires et véhiculaires, qui constituent des langues locales, émerge le français, langue d'origine étrangère, introduite au Congo pendant la période coloniale. Au regard de cette diversité linguistique, il y a lieu de s'interroger sur la coexistence de ces langues et sur la gestion de ce plurilinguisme dans la pratique sociale au sein de la ville de Brazzaville, capitale du pays et contexte privilégié dans cette étude.

1. 1. 1 Coexistence des langues et gestion du plurilinguisme à Brazzaville

La multitude de langues vernaculaires au Congo, comme dans plusieurs pays de l'Afrique sub-saharienne, a souvent généré des conflits. Ce phénomène fait naître un certain chauvinisme au point que parler la langue d'autrui symbolise, dans une certaine mesure, l'assimilation. Cette situation explique le fait que, dans les villes comme Abidjan (Côte d'Ivoire), Libreville (Gabon), Conakry (Guinée), etc., le français est devenu la langue véhiculaire qui permet aux peuples de différents groupes linguistiques de communiquer.

À Brazzaville, le conflit linguistique interne a d'une certaine manière « trouvé sa solution dans l'émergence ou la confirmation des langues véhiculaires » (Calvet, 1987). Lapiere (1988) rapporte que l'enquête de Moukengué-Mabiala auprès des jeunes étudiants et des individus qui exercent un « petit métier » démontre que la majorité d'entre eux, dans les deux catégories, usent d'une langue véhiculaire dans leurs relations interlinguistiques même s'ils connaissent la langue maternelle de leur interlocuteur.

Examinant la situation sociolinguistique de Brazzaville, notamment sur les langues beaucoup plus parlées dans les marchés, cet auteur a abouti aux conclusions selon lesquelles trois langues dont la présence varie considérablement selon les quartiers se dégageaient et s'imposaient nettement. On parle *lingala*, la langue véhiculaire du Nord, dans les marchés du nord de la ville, le *munukutuba* et le *kilari*, qui tend à devenir véhiculaire, dans les marchés du Sud de la capitale.

Quant au français, il apparaît surtout dans le quartier des plateaux des Quinze Ans, habité par les anciens retraités engagés dans l'armée coloniale et qui n'étaient pas nécessairement originaires du Congo. Ces résultats confirment l'émergence des langues véhiculaires dans les situations d'échanges. L'on peut déduire que les petits Brazzavillois qui sont déjà bilingues ou multilingues par l'influence de leurs parents, parlent, dans la plupart des cas, les langues utilisées dans leur environnement, notamment le *lingala*, langue la plus parlée dans la majorité des quartiers.

Le rapport final de la Confémen publié en 1992 a démontré que le français est peu parlé par les élèves en dehors de l'école et que le taux d'utilisation de certaines langues africaines, déjà importantes en famille, l'est encore davantage au marché et au village. C'est le cas du *sango* en Centrafrique, du *lingala* au Congo et au Zaïre, du *wolof* au Sénégal, du *jula* et du *more* au Burkinafaso (Alexandre, 1995). Cette réalité amène Cuq (1991) à relever que le français dans certains pays africains est en réalité une langue d'information « intrascolaire » plutôt qu'un outil de communication « extrascolaire ». Hormis cette réalité, c'est réellement le français qui est privilégié alors que la majorité de la population, comme nous l'avons noté, communique dans les langues véhiculaires. C'est la situation qui est traduite par Heller et Martin-Jones (2001) dans leur ouvrage intitulé *Voices of authority*. Ces auteures font remarquer dans cet ouvrage que certaines langues tels l'anglais, le français, le portugais et l'espagnol, se sont imposées comme des langues dominantes au détriment de toute la multitude de langues qui existe dans les sociétés.

Par ailleurs, même si, du point de vue des langues locales, le *lingala* et le *munukutuba* paraissent privilégiés par l'État, qui leur confère le statut de langues nationales; langues dont l'usage est reconnu par l'État (Le Petit Robert, 2000), la réalité montre que ces deux langues n'ont pas été développées à l'écrit. Seul le français reste le domaine privilégié de l'écrit, utilisé dans l'enseignement, dans les correspondances épistolaires usuelles et administratives, la presse écrite et les affiches publicitaires.

Aussi, l'idée même de l'intégration des deux langues nationales dans l'enseignement élémentaire fait l'objet de controverses au sein de la société congolaise. Dans le premier numéro des cahiers de la francophonie publié en 1994, l'écrivain congolais Henri Lopes, alors directeur général de l'enseignement au Congo, rapporte que son initiative portant sur la proposition de l'enseignement en *lingala* et en *munukutuba* dans les classes du primaire a été vivement rejetée. Il souligne que cette proposition « fut la critique » des inspecteurs de l'enseignement primaire; les parents, pour leur part, « s'indignèrent » étant donné la pénurie des bibliothèques et des journaux en langues nationales (Alexandre, 1995).

Il existe pourtant une section linguistique à l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique du Congo (l'INRAP) pour la promotion de ces deux langues nationales; mais, les décisions sont sur papier. Dans les pays de l'Afrique subsaharienne, certaines tentatives qui ont été mises en pratique se sont soldées par des échecs. C'est le cas de l'enseignement des langues nationales en République de Guinée, tel que constaté par la conférence nationale de ce pays en 1984 (Mané, 2001). Pour les pays qui persévèrent dans cette politique, l'on relève les problèmes d'orthographe que cela pose. Ndayipfukamiye (2001) fait ressortir l'inadéquation entre les politiques linguistiques instituées par le système éducatif burundais et les réalités de la classe. Il relève le paradoxe selon lequel, malgré l'insistance des enseignants sur l'option politique de *kirundisation* (promotion du *kirundi*), ils soutiennent la passation du concours national en français, faisant remarquer l'absence d'une orthographe officielle du *kirundi* et la difficulté que ceci pose pour l'enseignement des matières scientifiques et techniques. L'on comprend que la promotion des langues nationales dans l'enseignement dans ces pays, y compris le Congo, exige des efforts considérables et nécessite davantage de réflexions.

Après l'exploration de la situation du contexte socio-linguistique congolais dans un cadre plus général, il importe d'examiner celle du contexte socio-culturel. Il s'agit de saisir les réalités du contexte dans un cadre plus restreint, les familles. Nous comptons

à cet effet relever les pratiques langagières et de littératie au sein des familles congolaises.

1.2 Contexte socio-culturel congolais

La société congolaise, comme toutes les sociétés du monde, est caractérisée par des inégalités sociales. Rappelons que dès ses débuts, cette société était hiérarchisée, laquelle hiérarchie était fondée d'après la culture, sur le respect des hautes personnalités, tels les chefs, les notables (Moreau, 1981). La hiérarchie a évolué avec la scolarisation introduite par le système colonial. En privilégiant en premier les enfants des notables et des chefs, l'école coloniale a accentué l'inégalité entre les classes en faisant entrer la dimension de l'instruction (Moreau, 1981). Ceci fait que l'on trouve d'une part la classe favorisée, représentée par les familles de l'élite, habitant certains quartiers des grandes villes du pays. La classe défavorisée d'autre part, se caractérise par l'analphabétisme des parents et se retrouve dans la zone rurale et dans les villes. Si la distinction entre classe favorisée et classe défavorisée paraît visible au niveau des familles, il reste encore complexe de différencier avec exactitude un milieu favorisé d'un milieu défavorisé dans les grandes villes du Congo, à cause notamment de l'hétérogénéité de certains quartiers.

1.2.1 Pratiques langagières

Bon nombre de sociolinguistes constatent que la plupart des groupes sociaux usent, dans leurs échanges, des variétés d'une même langue (Bernstein, 1974; Heath, 1983; Bourdieu, 1982; Besse, 1987; Verdelhan, 2002). Si, en contexte de langue maternelle, la situation se présente en termes de variété d'une même langue, le Congo, et notamment Brazzaville, présente une tout autre réalité à cause précisément de la mosaïque linguistique du pays. Bien que dans les lieux publics, comme les marchés, la rue..., on utilise beaucoup plus les langues véhiculaires (et surtout le *lingala* à Brazzaville), la situation est très contrastée dans la sphère familiale, où plusieurs langues sont utilisées. Dans bien des cas, les parents communiquent dans une langue autre que celle qu'ils utilisent avec les enfants. Il arrive qu'un même foyer abrite

d'autres membres de la famille (les grands-parents, les oncles, les tantes, les cousins...) qui peuvent communiquer dans d'autres langues.

Et souvent, il se crée un phénomène d'alternance des langues au cours des communications : les parents peuvent s'adresser à l'enfant dans une langue vernaculaire et celui-ci répond parfois dans une langue véhiculaire. De pareilles situations sont très fréquentes aussi bien dans la plupart des familles pauvres que dans les familles de l'élite.

On note par ailleurs que certains parents de l'élite imposent l'usage du français à leurs enfants. Parlant de la situation des pays du Sud, Duru et Henriot-Van Zanten (1992: 44) estiment que « *même si les parents sont lettrés et parlent la « langue d'enseignement » (qui diffère souvent de la langue maternelle), l'enfant reste toujours confronté à une langue étrangère* ». Cette réalité justifie l'usage du français parlé par certains enfants des familles de l'élite congolaise, qui n'est en réalité qu'une traduction des langues véhiculaires, dominantes dans leur environnement.

Cette situation paraît plus déplorable dans les pays comme la Côte d'Ivoire, le Gabon ... où le français a supplanté les langues locales dans les situations de communication. Alexandre (1995) a notamment relevé la prolifération des variétés du français pratiquées dans ces pays. Il observe qu'il apparaît un français beaucoup plus véhiculaire, « *un français que la jeunesse déscolarisée et mal scolarisée s'approprie et africanise sans autres règles que celles de la réussite pratique dans la communication* ». Cet auteur souligne que les écarts lexicaux et syntaxiques par rapport au français scolaire se multiplient dans ce français populaire et son intrusion à l'école pose de sérieux problèmes pédagogiques.

En dépit de ce phénomène, on se doit de reconnaître que l'usage du français en famille dans le contexte congolais confère un avantage aux enfants qui en bénéficient, étant donné que la communication en dehors du milieu familial se déroule dans les langues véhiculaires. Il importe aussi de souligner que, même si certains enfants des milieux

favorisés ne font pas usage du français dans leur famille, ils bénéficient par contre des conditions matérielles telle la télévision qui les met plus ou moins en contact avec la langue française par rapport aux enfants issus des familles défavorisées qui n'ont pas dans la plupart des cas ces atouts.

1.2.2 Les pratiques de littératie

Plusieurs recherches ont démontré que l'environnement scriptural et les habitudes de lecture et d'écriture des parents favorisent l'acquisition de la littératie chez les enfants (Louvet Schmauss, 1994; Masny et Lajoie, 1994; Bunyi, 2001). Or, au Congo, on note que bon nombre de parents des milieux défavorisés ignorent l'importance de l'écrit et même des supports pédagogiques pour leurs enfants. Ce sont des parents pour qui les fournitures scolaires se limitent essentiellement aux cahiers et aux stylos. Ces milieux se caractérisent par la quasi-absence de l'écrit. Les enfants vivent dans un univers où la tradition orale demeure de première importance. C'est par ce biais que l'essentiel de leur bagage culturel leur parvient. Les enfants n'entrent en contact avec l'écrit qu'à l'école et n'ont généralement pas de livres. C'est dans cette perspective que Duru-Bella et Van Zanten (1992) pensent que, dans les pays du Sud, l'enfant ne trouve pas chez lui des livres pouvant constituer une aide dans le contact avec l'écrit.

Les parents des milieux favorisés sont en revanche sensibilisés à l'importance de l'écrit, ont des habitudes de lecture et achètent des livres pour leurs enfants. Van Grunderbeeck (1994) fait remarquer que, dans les sociétés industrialisées, les enfants sont entourés dès leur naissance d'écrits de toutes sortes. Ils entrent en première année du primaire avec un certain nombre de connaissances sur l'écrit et la lecture, ce qui est différent dans les contextes des pays de l'Afrique subsaharienne, où l'univers scriptural paraît de manière générale pauvre (Schaeffer, 1998).

Comme on peut le constater, le contexte socio-culturel congolais présente des inégalités quant aux pratiques langagières et de littératie. Si une infime minorité des

enfants de l'élite fait usage du français, cette langue demeure encore inconnue pour bon nombre d'entre eux. De même, si certains enfants sont familiarisés avec l'écrit dans leur famille, un grand nombre d'entre eux l'ignorent avant d'aller à l'école.

En dépit de ces problèmes, certaines familles congolaises des milieux défavorisés entretiennent des attentes favorables pour la réussite de leurs enfants à l'école, ce que Bourdieu et Passeron (1970) traduisent à travers le terme «ethos ». Conséquemment, elles consentent de grands sacrifices pour la réussite de leurs enfants. En appliquant le raisonnement de Bourdieu et Passeron (1970), on peut postuler que certains élèves congolais des milieux pauvres sont effectivement défavorisés sur le plan de leur bagage culturel et linguistique. Par contre, sur le plan de l'ethos de la famille, on peut dire que certains enfants des classes défavorisées sont avantagés par rapport à leurs pairs de la même classe sociale. Dès lors, il y a lieu de s'intéresser au contexte éducatif qui présente, pour sa part, bien d'autres problèmes d'ordre scolaire.

1.3 Contexte éducatif

Le système scolaire congolais est conçu à l'image de celui de la France. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons au préscolaire, à l'école primaire et à la formation des enseignants. L'exploration de ces différents secteurs du contexte éducatif nous semble importante avant de circonscrire le problème de la recherche.

1.3.1 Le préscolaire

Le préscolaire concerne les enfants de trois à six ans. Ses structures sont encore en nombre limité au Congo, même si l'initiative privée a été fortement autorisée au cours de l'année 1990-1991, avec l'avènement de la démocratie. Aussi, bon nombre d'enfants ne fréquentent pas le préscolaire. On peut donc dire que la scolarité de la majorité des enfants débute à l'âge de six ans, alors qu'ils commencent à fréquenter l'école primaire.

1.3.2 L'école primaire au Congo

L'enseignement primaire, qui nous intéresse essentiellement, est réparti en trois cycles qui durent chacun deux ans. Ces cycles se présentent de la manière suivante : le cycle préparatoire allant du CP1 au CP2 (de la première année à la deuxième année), le cycle élémentaire du CE1 au CE2 (de la troisième année à la quatrième année) et le cycle moyen du CM1 au CM2 (de la cinquième année à la sixième année). À la fin du cycle moyen, au CM2, l'enfant passe, en plus du Certificat d'Études Primaires (CEP), un concours qui lui permet d'accéder au secondaire.

Tableau I
L'enseignement primaire

Scolarité	Diplômes
Cycle préparatoire (deux ans)	
Cours préparatoire 1 ^{re} année CP1	
Cours préparatoire 2 ^e année CP2	
Cycle élémentaire (deux ans)	
Cours élémentaire 1 ^{re} année CE1	
Cours élémentaire 2 ^e année CE2	
Cycle moyen (deux ans)	
Cours moyen 1 ^{re} année CM1	
Cours moyen 2 ^e année CM2	Certificat d'Études Primaires

Comme le montre le tableau 1, les études primaires s'étendent sur six ans. Les règlements qui régissent l'admission et le passage des élèves ont été fixés par l'arrêté n° 307 du 18 avril 1960. Cet arrêté précise qu'aucun enfant ne peut être admis en première année s'il n'a pas atteint l'âge de six ans révolus. De même aucun enfant ne peut passer en classe supérieure s'il n'a pas obtenu au cours de l'année scolaire une moyenne générale au moins égale à neuf sur vingt (9/20) (Moreau, 1981).

Tous les cours se donnent exclusivement en français. L'école demeure donc le lieu où le rayonnement de la langue française est le plus évident, puisqu'en dehors de celle-ci,

la majorité des enfants utilisent les langues locales et surtout le *lingala* dans bon nombre des quartiers de Brazzaville. On comprend bien que les débutants doivent s'insérer dans un univers linguistique différent de celui qu'ils ont connu jusqu'à leur entrée à l'école. Or, nombreux sont les auteurs qui, comme Verdelhan (2002), pensent que le manque de compétence dans la langue de l'école entraîne le retard dans les apprentissages et, par voie de conséquence, les redoublements, les abandons et les exclusions du système éducatif chez les apprenants dans les pays africains. Et force est de constater qu'au Congo, en dépit d'un taux de scolarisation suffisamment élevé (78%), on note paradoxalement l'accroissement du taux de redoublement avant la fin du cycle primaire (Confemen, 1999). D'après les estimations de la Confemen en 1999, le taux de redoublement à l'école primaire atteint 34,5% avant la cinquième année. Ce taux reste le plus élevé en première année (27%), donc dès le début de la scolarisation des enfants.

À côté de cette réalité, il y a le phénomène des grands groupes, longtemps appelés classes pléthoriques. L'explosion démographique et l'exode rural ont fait que les grands groupes sont devenus une réalité dans l'enseignement dans les grandes villes du Congo. La situation de Brazzaville demeure déplorable, avec des classes qui atteignent de grands effectifs. Or, malgré la rotation qui permet aux groupes de fréquenter les locaux alternativement le matin et l'après midi comme dans bien des pays de l'Afrique en général, les groupes restent importants. Schaeffer (1998) estime que ce système de rotation, qui paraît la solution salutaire en Afrique face au problème de la surpopulation scolaire, n'a pas été étudié de façon scientifique. De plus, malgré que les effectifs soient importants, peu de livres et de manuels sont mis à la disposition des enseignants. Les enfants, pour leur part, n'ont presque pas de livres, ce qui fait que l'essentiel des activités est réalisé au tableau.

1.3.3 La formation des enseignants

Les enseignants actuellement en exercice ont une formation disparate, tant au niveau de leur recrutement qu'au niveau de la durée de leur formation. Ce sont

précisément les écoles normales des instituteurs (ENI) situées dans trois localités du pays qui assurent la formation initiale des enseignants. Celles de Loubomo et d'Owando recrutent sur concours les titulaires du Brevet d'études du premier cycle (B.E.P.C). Les admis y passent trois ans de formation. Cette formation vise à améliorer le niveau de culture générale et à assurer la formation pédagogique, aussi bien théorique que pratique. Les étudiants vont en stage pratique à partir de la deuxième année (Bouebassihou, 1990).

À l'opposé, l'ENI de Brazzaville forme les enseignants en un an. Le mode de recrutement varie selon les circonstances du moment. Elle reçoit les élèves du niveau terminal (dernière année du deuxième cycle du secondaire) ainsi que les élèves ayant satisfait au baccalauréat et qui sont orientés vers cet établissement par la Direction de l'Orientation des Bourses (D.O.B). La formation comprend deux volets : une partie théorique et une partie pratique, qui alternent toutes les semaines. La partie théorique se subdivise en deux types d'enseignements : général et professionnel. Les cours ne démarrant qu'au mois de janvier, la durée de formation s'avère insuffisante (Bouebassihou, 1990). Ngalasso (1992), pour sa part, fait observer les conditions déplorables dans lesquelles a lieu la formation des enseignants dans les pays africains. En plus de ces aspects, bon nombre d'auteurs font remarquer que cette formation ne donne pas aux enseignants un éclairage sur des aspects linguistiques des langues locales (Verdelhan, 2002). C'est ce qui amène cette auteure à relever que les enseignants « *manquent de principes d'action pédagogiques* » pour faire face aux élèves.

Nous venons de noter, à travers l'exploration des trois différentes dimensions du contexte, les grands problèmes auxquels est confrontée l'éducation au Congo. L'examen des contextes sociolinguistique et socio-culturel a fait ressortir les problèmes non scolaires, notamment le plurilinguisme et la pauvreté de l'environnement scriptural en général. L'analyse du contexte éducatif a, de plus, relevé les problèmes scolaires liés à l'enseignement dans une langue non maternelle, aux

grands groupes, à l'insuffisance du matériel didactique et de la durée de la formation des enseignants et au manque de la prise en compte des langues locales dans la formation. Tous ces problèmes dépassent largement les apprentissages des disciplines scolaires, notamment celui de la lecture qui fait l'objet de notre intérêt dans ce travail. Nous ne pouvons poursuivre notre travail sans expliciter les mobiles qui nous ont conduite à nous intéresser à ce domaine précis et spécifiquement dans les classes de première année.

1.4 L'intérêt pour la lecture au Congo

L'intérêt pour la lecture découle avant tout de son importance dans la scolarisation des enfants de manière générale. Nombreux sont les auteurs qui, comme Van Grunderbeeck (1994), relèvent que la lecture est d'une importance capitale dans la mesure où elle constitue la clé permettant l'acquisition des autres connaissances. Aussi, le programme de l'éducation au Congo accorde une attention particulière à cette discipline à l'école primaire. De plus, les manuels d'enseignement de la lecture utilisés ces dernières années soulignent que l'acquisition du français se fait au travers de cette discipline, mettant l'accent sur les activités susceptibles de développer l'habileté des enfants à communiquer en français dès la première année, pour favoriser les interactions entre les enseignants et les élèves. Hormis cet aspect qui relève essentiellement de l'importance du domaine, il y a toute la problématique qui l'entoure. Il s'agit, bien entendu, du niveau d'étude, la première année, qui constitue une étape cruciale dans la scolarisation des enfants au Congo, notamment à Brazzaville. Les nouveaux venus doivent apprendre, dès leur entrée à l'école, la langue française et son système d'écriture alors qu'ils ne possèdent préalablement pas les codes linguistiques de la langue à l'oral et ne sont pas, pour la plupart d'entre eux, familiarisés avec l'écrit. Tous ces paramètres constituent des indices suffisants qui montrent l'ampleur du domaine et du niveau d'étude choisis. Examiner ce domaine dans les classes de première année constitue un enjeu éducatif important si l'on prend en considération divers paramètres, telles les situations sociolinguistique et socio-culturelle ainsi que l'école qui, jusque-là, ne parvient toujours pas à faire face à la

multitude des problèmes auxquels elle est confrontée, alors que les enfants poursuivent des études rarement achevées. Analysant la question de la lecture dans les classes de première année dans les pays du Nord, Giasson (1995) rapporte par ailleurs que, d'après plusieurs études, «*les enfants qui sont en difficulté en lecture à la fin de la première année se situent encore parmi les lecteurs faibles en troisième et en quatrième année*». On peut comprendre que le problème se pose avec beaucoup plus d'acuité encore dans les pays comme le Congo à cause des réalités très complexes inhérentes à son contexte.

Consciente de toutes ces réalités, la présente étude voudrait cerner un problème bien particulier dans le domaine de la lecture, mais qui, en même temps, ne peut être compris de manière isolée et indépendamment des facteurs sus-évoqués qui sont très déterminants pour les apprentissages et l'enseignement de manière générale au Congo et dans bien d'autres pays de l'Afrique subsaharienne. C'est ce que nous tenterons de faire ressortir dans le cheminement de ce travail.

Si telles sont les motivations qui nous ont amené à nous intéresser à ce domaine précis, notamment en première année, sous quel angle la problématique de la recherche se greffe-t-elle ? Répondre à cette question nous amène avant tout à présenter le constat réel de la situation de cet enseignement au Congo, pour pouvoir repérer une problématique spécifique.

1.5 L'enseignement de la lecture dans les classes de première année au Congo : constat général

Il est de plus en plus courant d'entendre à Brazzaville : « *les enfants ne lisent pas bien* », « *les enfants lisent difficilement* » et toutes sortes de plaintes montrant les difficultés des enfants en lecture. Récemment, les inspecteurs précisaient clairement dans un document officiel (Inspection de Talangai, 2000) que les enfants n'atteignent pas les performances attendues à l'issue de leur première année scolaire. Pourtant, on perçoit,

dans une certaine mesure, la préoccupation des responsables de l'éducation au sujet de cette triste réalité. Ceux-ci investissent dans le changement des méthodes dans l'optique de trouver celles qui sont adéquates et adaptées aux réalités des enfants. L'historique des méthodes d'enseignement de la lecture utilisées au Congo nous renseigne mieux sur l'état de cette question.

1.5.1 Les méthodes d'enseignement de la lecture utilisées au Congo

L'une des caractéristiques qu'il importe de souligner à première vue concernant l'historique des méthodes d'enseignement de la lecture au Congo est celle de l'inadéquation des manuels de lecture avec les réalités des enfants. Pour mieux appréhender les modalités de l'enseignement de la lecture au Congo, il convient de situer cet historique dans le contexte politique, et ce, à travers les régimes politiques qu'a connus le Congo. Faisant l'étude du livre didactique au Congo, Ossété (1996) souligne l'influence de l'idéologie politique dans l'éducation, particulièrement dans les manuels d'enseignement de la lecture. Ceci prouve la partialité du rôle de l'école qui, dans le cas congolais, ne participe pas à lutter contre les inégalités existantes, mais contribue plutôt à les reproduire. Ces réalités ont amené Ambite et Demailly (1978) à observer que l'école n'a donc pas de valeur en soi, étant donné que sa fonction s'inscrit dans les problèmes de la société. C'est pourquoi notre présentation ne se limitera pas à l'aspect méthodologique, mais touchera implicitement le rôle de l'école congolaise.

1.5.1.1 Période coloniale

Rappelons que l'école a été implantée au Congo pendant la colonisation française. Précisément, c'est en 1910 que le Gouvernement général de l'Afrique Équatoriale Française (A.E.F) met en place l'enseignement colonial à travers deux systèmes d'enseignement: le public et le privé (Moreau, 1981; Ossété, 1996). L'objectif fondamental de l'enseignement colonial au Congo et partout en Afrique

francophone est d'apprendre aux élèves la langue française (Moreau, 1981). Ossété (1996) rapporte que la lecture représente le canal par lequel s'effectue l'enseignement du français.

Ignorant les besoins spécifiques de sa clientèle scolaire, la métropole a exporté son système d'enseignement dans les colonies et a apporté tout ce qui était nécessaire au fonctionnement de ce système, à savoir le matériel pédagogique (livres, cahiers et autres fournitures scolaires). L'enseignement de la lecture au Congo va être influencé, dès le début du XXe siècle, par les méthodes syllabiques conçues par la métropole. *Le syllabaire* est la méthode utilisée dans les classes de première année, dans lequel la lettre est placée devant l'illustration principale. Ces mêmes méthodes ont été utilisées dans toutes les colonies d'Afrique noire francophone, incluant l'Afrique Équatoriale Française (l'A.E.F.) et l'Afrique Occidentale Française (l'A.O.F) (Ossété, 1996).

Lors de son voyage en Afrique équatoriale en 1926-1927, André Gide, responsable de l'enseignement colonial, a visité les écoles publiques coloniales et constaté que les livres scolaires n'étaient pas adaptés aux écoliers africains. Pour ce dernier, les ouvrages s'adressaient plutôt aux enfants des écoles de la métropole (Ossété, 1996). D'autres livres seront produits qui remplaceront ceux de la métropole.

En 1930, le syllabaire est changé au profit du Nouveau syllabaire *Mamadou et Bineta*, prenant en compte les réalités de l'Afrique de l'Ouest. Ossété (1996) indique que ce manuel a été initié par André Davesne au moment où il était responsable de l'enseignement colonial en Afrique de l'Ouest. Mais, la même méthode est utilisée dans les colonies de l'Afrique Équatoriale Française et donc au Congo.

1.5.1.2 Période post-coloniale

La période post-coloniale s'étend de l'indépendance à nos jours. Elle est marquée par trois grandes étapes relatives aux différentes politiques mises en place au Congo, notamment le libéralisme, le marxisme et la démocratie.

1.5.1.2.1 L'idéologie libérale

Soulignons que le mouvement de la décolonisation a entraîné en premier, l'éclatement de l'A.E.F. À la suite de ce mouvement, le Congo accède à l'indépendance en 1960 et adhère à la doctrine libérale. Pour Ossété (1996), la politique économique est la continuité de celle pratiquée durant la période coloniale et la politique éducative s'inspire d'un même principe de liberté d'entreprendre. En 1960-1961, l'enseignement privé représente 58% des effectifs de l'enseignement primaire au Congo, c'est le plus important des anciens territoires d'A.E.F. Ossété (1996) fait remarquer que, comme dans les domaines politique et économique, le régime de l'idéologie libérale n'apporte aucun changement dans le fonctionnement du système d'enseignement. Les programmes ne sont pas changés. Les mêmes méthodes sont utilisées.

1.5.1.2.2 L'idéologie marxiste

C'est suite à la grève des 13, 14 et 15 août 1963 que le Congo abandonne le discours de type libéral pour s'approprier celui du type marxiste-léniniste. Théoriquement, la grève constitue un événement important dans l'histoire politique du Congo. Au nom de l'idéologie marxiste, le pouvoir politique nationalise d'abord l'enseignement en 1965, puis élabore un projet de transformation de l'école, désigné sous le nom d' « *École du peuple* ». Au cours de la même année, le Congo passera de la méthode syllabique à la méthode globale, mettant l'accent sur le sens. Le manuel utilisé au cours préparatoire est *La famille Boda*. Malgré ce nouveau tournant idéologique, à partir duquel on dénonce l'école coloniale et ses supports pédagogiques, les manuels proviennent toujours de l'ancienne puissance coloniale. Ils sont initiés par des instituts pédagogiques (ou des équipes d'auteurs) installés à Paris et confiés aux maisons d'édition françaises.

C'est précisément en 1976 que le Congo initie ses propres manuels scolaires écrits par une institution publique (Institut National de Recherche et d'Action

pédagogique du Congo, I.N.R.A.P). Le manuel destiné aux classes de première année est *La lecture au CP1*, épousant la démarche de la méthode mixte à point de départ global qui est une fusion des deux méthodes (syllabique et globale). Cette étape caractérise la rupture avec les manuels provenant de la France. C'est l'ère du « *nouveau modèle du livre naissant* » (Ossété, 1996). Faisant une étude thématique de ces manuels, cet auteur formule la critique selon laquelle certains des thèmes telle la famille, soulevés dans cette méthode, ne reflétaient pas les réalités africaines. L'image familiale proposée aux élèves est composée du père, de la mère et de deux enfants qui vont en pique-nique. Elle n'est cependant pas celle de la famille élargie qui caractérise les sociétés africaines. Pour Ossété (1996), la description de la famille permet de saisir « *les valeurs socio-culturelles que l'auteur entend inculquer aux élèves* ». Cette image de la famille inspirée du modèle occidental indique, selon cet auteur, l'acculturation due à l'éducation coloniale. Mais, malgré l'inadéquation de ce manuel par rapport aux réalités congolaises, la méthode sera plus tard remise en cause par bon nombre de pédagogues à cause principalement de la primauté qu'elle accorde au versant global et notamment à la communication orale. On comprend dès lors que si, jusque-là, toute la problématique de l'enseignement de la lecture portait sur l'inadéquation des manuels de lecture par rapport aux réalités du contexte des apprenants, cette fois-ci, elle devient axée sur le plan méthodologique. Pour bon nombre de pédagogues, cette méthode n'est efficace que dans une classe où la langue maternelle des enfants est celle de l'enseignement (Ossété, 1996). Selon le Ministre de l'enseignement Fondamental et de l'Alphabétisation, Daniel Boussoukou-Mboumba, celle-ci, à cause du privilège qu'elle accordait au versant global, « ...accusait des insuffisances qui expliquaient en grande partie les mauvaises performances en lecture chez les élèves (Préface à *La lecture au F1*) ». Cette polémique conduira au changement de ladite méthode qui sera remplacée par celle de la « lecture au F1 » en 1980, basée toujours sur la méthode mixte. Mais celle-ci, à la différence de l'autre méthode, va concrètement accorder plus de place au versant syllabique (Inspection de Tanlagai, 1996). Dix ans après, en 1990, on va passer à « la collection I.N.R.A.P » au CP1, centrée toujours sur la méthode mixte.

1.5.1.2.3 L'ère de la démocratie

Le mouvement démocratique des années 1990 est caractérisé par l'instabilité politique et les guerres accentuant la crise économique et la stratification sociale au sein de la société congolaise. À la suite des problèmes occasionnés par les guerres, l'accent est de moins en moins mis sur la scolarisation. En 1994, à cause de la pénurie de manuels qui se faisait sentir sur le terrain tant au niveau des élèves que de l'enseignant, Dargelos, conseiller culturel à l'ambassade de France au Congo, lance la collection « *le Flamboyant* ». Celle-ci épouse la méthode mixte dont le point de départ repose sur la méthode globale, l'accent étant davantage mis sur la communication orale. Mais, cette méthode constitue un exemple très caractéristique du manque de la prise en compte des spécificités socio-culturelles des élèves des milieux défavorisés. On notera un désintéressement assez général des enseignants vis-à-vis de ladite méthode, surtout en zone rurale, où elle n'a presque pas été utilisée. Les responsables de l'éducation attribuent cela à l'incompétence des maîtres quant à l'application de la méthode. Mais ceux-ci accusent l'insuffisance de formation reçue lors de l'implantation de la méthode, ainsi que le manque d'outils tels que les gravures et les images nécessaires pour l'utilisation systématique et rationnelle de la méthode (Inspection de Talangai, 1996).

Suite au pillage occasionné par la guerre meurtrière de 1997 qui va dépouiller les différentes administrations du pays, rendant plus difficile la pratique de la méthode, celle-ci sera écartée au profit de la nouvelle méthode « *Horizon d'Afrique* », en 2000-2001. Elle se distingue de l'autre par le fait que l'on y note les spécificités socio-culturelles des pays de l'Afrique centrale et des grands lacs. Ce sont les objectifs de la rencontre qui a eu lieu à Jomtien (Thaïlande) en 1991, autour de la création de cette méthode. Celle-ci, comme la précédente, épouse la démarche de la méthode mixte à point de départ global et privilégie la communication orale dans les situations de dialogues empruntées à la vie quotidienne.

Le tableau II ci-dessous fait ressortir l'historique des méthodes d'enseignement de la lecture utilisées au Congo.

Tableau II
Méthodes utilisées au Congo

Années	Méthode en usage	Ouvrage au programme	Collection
1910- 1930	Syllabique	Le syllabaire	Le syllabaire
1930-1965	Syllabique	Nouveau Syllabaire Mamadou et Bineta	Le syllabaire
1965-1970	globale	Famille Boda	Collection IPAM.
1970-1980	Mixte à point de départ global	Lecture au CP1	ONLP-EDICEF
1980-1990	Mixte à point de départ global	Lecture au F1	INRAP-EDICEF
1990-1994	Mixte à point de départ global	Collection INRAP	ONLP-EDICEF
1994-2000	Le Flamboyant (Mixte à point de départ global)	Langage-lecture CP1	Hatier
2000-....	Horizon d'Afrique (Mixte à point de départ global)	Français CP1	Horizon d'Afrique

Comme on peut le constater, l'historique des méthodes d'enseignement de la lecture utilisées au Congo est bien caractérisé par un changement de méthodes et spécifiquement de manuels de lecture. On peut noter que depuis 1970, la méthode privilégiée reste la méthode mixte à point de départ global. Mais ce changement n'a

malheureusement pas abouti aux résultats escomptés. Bon nombre d'élèves lisent toujours difficilement.

Nous nous interdisons dans ce travail toute prétention pour préconiser telle ou telle autre méthode tout en tenant compte que c'est au maître qu'incombe la tâche de mettre en pratique ces méthodes. Et de ce fait, il apparaît, à notre sens, la personne sur qui l'intérêt doit se focaliser pour mieux saisir le problème fondamental de l'enseignement de la lecture au Congo.

1.6 L'importance de l'enseignant dans la réussite des élèves en lecture

Bon nombre d'auteurs s'accordent de plus en plus à reconnaître que l'enseignant joue un rôle capital dans la scolarisation des enfants et notamment dans leur réussite en lecture. Ossété (1996) estime que la méthode d'apprentissage n'est généralement pas retenue comme variable permettant de comprendre les échecs et les réussites des élèves. Il souligne qu'au CP et au CE1, l'efficacité ne dépendrait pas de la méthode mais des procédures d'apprentissage induites par les maîtres. Tout dépend de leurs utilisations par le maître et la réussite des élèves dépend en grande partie des compétences de l'enseignant. Aussi, Deford (1985) fait-elle remarquer que l'enseignant constitue un facteur important lié au succès de l'acquisition de la lecture. Examinant le rôle et la place de l'enseignant, Larose *et al.* (1994) observent que les enseignants sont, d'une part, des êtres humains pourvus de caractéristiques cognitives propres et d'autre part, des gestionnaires de processus de formation dont les structures et les logiques leur demeurent souvent étrangères. Ces auteurs indiquent que si les structures qui définissent l'enseignement, les contenus et les objectifs des programmes sont externes, voire imposés aux enseignants, la gestion de la relation pédagogique ainsi que les modalités d'encadrement des apprentissages des élèves leur sont intégralement dévolues. Fayol et Bentolila (2000), dans le même ordre d'idées, relèvent que l'enseignant demeure l'acteur principal du déroulement des apprentissages scolaires. Cela ressort clairement lorsqu'ils notent : « *C'est lui (l'enseignant) qui choisit et prépare les textes, qui montre et guide, qui évalue et*

adapte en conséquence les interventions et, plus généralement, qui régule le déroulement des apprentissages » (p : 344). Dans sa thèse de doctorat, Sow-Barry (2000) souligne pour sa part que, quels que soient la formation reçue et les contenus du programme officiel d'études, l'enseignant reste le seul à intervenir dans sa classe. Goodman, lui-même cité par Giasson (1995) écrit : « *il n'y a pas de rapports de recherche, de brillantes découvertes, d'articles incontournables, de revues, de programmes, de politiques, de lois qui peuvent changer ce qui arrive aux enfants dans les écoles. Seul l'enseignant peut le faire* ». (p. 189). C'est là qu'apparaît le rôle capital que joue l'enseignant dans l'enseignement. Or, la perspective cognitiviste atteste que les enseignants ont des représentations qui influent sur leurs pratiques (Deford, 1985; Richardson *et al.*, 1991; Bornardi et Roussiau, 1999). Depuis quelques années, la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage s'intéresse davantage à des objets d'études comme les représentations des enseignants dans le contexte nord-américain. Et, cet intérêt pour l'objet d'étude des représentations s'explique en partie par les multiples problèmes rencontrés par le passé par les concepteurs de programmes et d'innovations pédagogiques. Ces derniers cherchaient à prescrire des changements éducatifs sans être suffisamment conscients de l'importance des représentations des enseignants dans les processus scolaires (Tadlaoui, 1991). Ainsi, la présente recherche s'inscrit dans ce courant en se penchant, comme d'autres l'ont fait, sur les représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture. Ceci semble être un des meilleurs indicateurs au sujet des décisions que les enseignants prennent au cours de leur fonction. Les représentations peuvent en effet avoir de l'influence sur les intérêts et les choix pédagogiques opérés par les enseignants qui en retour affectent leur comportement en classe. C'est sur ce point précis que repose toute la problématique de la présente recherche.

1.7 Les représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture

Si les autorités éducatives congolaises procèdent au changement de méthodes pour permettre aux élèves d'acquérir une certaine compétence en lecture, les

représentations des enseignants comme l'ont démontré plusieurs auteurs dans le contexte nord-américain, peuvent constituer des obstacles à l'application notamment, de nouvelles méthodes (Richardson et al, 1991; Olson et Singer, 1994). Examinant la place des représentations et de l'analyse réflexive dans le domaine de la lecture, Olson et Singer (1994) ont par exemple noté que les enseignants accordaient de l'intérêt à certaines méthodes de lecture en lien avec leurs représentations. Richardson *et al.* (1991) ont également abouti aux conclusions selon lesquelles l'enseignant ne peut qu'adopter les approches qui sont en rapport avec ses représentations. Ces analyses justifient dans une certaine mesure la survie des anciennes conceptions dans les pratiques de certains enseignants qui n'appliquent pas toujours les méthodes en vigueur.

Or, malgré cet état de fait, aucune recherche à notre connaissance ne s'est intéressée aux représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture en République du Congo. On note par ailleurs que ni la formation des enseignants, ni même les innovations pédagogiques ne prennent en considération ce paramètre qui reste capital pour le progrès de l'enseignement de la lecture.

Toutefois, on note qu'un certain nombre de réflexions ont été faites au sujet des tendances des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture en Afrique francophone (Ngalasso, 1993; Vigner, 1993; Schaeffer, 1998). Ces tendances donnent une appréhension générale de la situation des orientations théoriques des enseignants en enseignement de la lecture. Seule l'étude de Bunyi (2001), réalisée dans le contexte kenyan relève les représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture dans deux milieux socio-culturels différents (milieu favorisé et milieu défavorisé). Mais cette étude ne s'est pas profondément consacrée à l'étude des représentations et de l'enseignement de la lecture. Elle s'est plus attardée sur les inégalités sociales que l'institution scolaire kenyane reproduit par l'instruction qu'elle donne.

La présente étude voudrait essentiellement explorer le paramètre des représentations des enseignants de première année par rapport à l'enseignement de la lecture dans le contexte brazzavillois où l'on assiste au lancement de nombreux manuels dans les classes de première année. Nous partons donc du point de vue selon lequel, si l'on veut mieux appréhender la situation de l'enseignement de la lecture dans les classes de première année à Brazzaville, il est crucial d'examiner les pratiques usuelles des enseignants par rapport à cette discipline à travers l'étude des représentations. Mais en quoi l'exploration des représentations des enseignants brazzavillois à l'égard de l'enseignement de la lecture peut-elle mériter une attention particulière et faire l'objet de toute une étude? Cette question constitue toute l'interrogation qui est à la base de la présente recherche et exige que l'on en examine toute la pertinence.

1.8 Pertinence de la recherche

Nous ne pouvons que répondre brièvement à la question posée à ce niveau, puisque nous n'en sommes encore qu'à l'étape de l'identification du problème et de sa présentation. En effet, nous sommes partie préalablement d'une vaste problématique, qui est celle de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture dans les classes de première année au Congo. Malgré le changement des méthodes, le constat général est que les élèves n'atteignent pas les performances attendues à la fin de la première année. Notre recherche s'intéresse particulièrement à l'enseignant, à qui il incombe de mettre en pratique ces méthodes. Jusqu'à nos jours, aucune lumière n'a été faite sur les représentations des enseignants de l'élémentaire par rapport à l'enseignement de la lecture en contexte congolais. C'est un domaine quasiment inexploré, bien qu'il soit de plus en plus admis dans le domaine de l'enseignement de la lecture que les enseignants ont des orientations théoriques qui peuvent constituer un obstacle à l'application de nouvelles conceptions en lecture (Deford, 1985; Eisenhart *et al.*, 1988; Richardson *et al.*, 1991; Olson et Singer, 1994; Reutzel et Sabey, 1996; Rueda et Garcia, 1996).

Examiner les représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture constitue un enjeu éducatif important pour ce domaine spécifique et le développement de l'éducation des pays comme le Congo où les enseignants sont confrontés à diverses réalités suivantes :

- la langue d'enseignement différente de la langue maternelle des enfants;
- l'environnement écrit pauvre en général;
- le matériel didactique limité;
- les classes surpeuplées.

Une telle étude pourra sensibiliser les formateurs des maîtres sur les différentes représentations que se font les enseignants à l'égard de l'enseignement de la lecture et sur ce qui se fait exactement dans la salle de classe. Elle permettra à ces formateurs de tenir compte du paramètre des représentations et d'amener les enseignants à comprendre les fondements véritables des nouvelles conceptions en lecture par rapport aux précédentes. Cette étude représente une contribution à la fois théorique et pratique au milieu éducatif congolais, de l'Afrique sub-saharienne en général aussi bien que des pays du Nord.

Ce premier chapitre a permis de repérer le problème et de l'exposer. Il a concrètement conduit à situer le contexte de l'étude, à délimiter la principale clientèle et à expliciter les fondements de la recherche. Le deuxième chapitre propose, pour sa part, un cadre conceptuel qui tient lieu d'appui scientifique au problème de recherche identifié et permettra par le fait même de préciser la question et les objectifs de recherche.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

En rapport avec la problématique exposée, cette recherche s'inscrit dans le domaine des représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture et singulièrement de l'enseignement de la lecture dans les pays de l'Afrique subsaharienne. Ce cadre conceptuel vise fondamentalement à faire le tour des écrits autour des concepts de représentations et de lecture sur lesquels repose notre domaine de recherche. Mais, relativement à l'ampleur du problème soulevé, il est surtout question d'appréhender la dynamique des représentations à l'intérieur de la didactique de la lecture. Dans cette optique, un examen pertinent de l'activité même de la lecture et de son enseignement nous paraît un préalable nécessaire. Cet examen vise concrètement à présenter les processus qui interviennent dans l'acte de lire avant d'aborder les modalités de son enseignement en Occident et dans les contextes des pays de l'Afrique subsaharienne confrontés à la problématique de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture en langue seconde.

Après l'examen du volet concernant le domaine de la lecture, le chapitre explore la thématique des représentations dans l'enseignement de la lecture. Ce deuxième volet présente les caractéristiques du concept de représentations, puis examine les recherches qui ont montré l'influence de celles-ci sur les pratiques en enseignement de la lecture. Mettant également l'accent sur l'aspect méthodologique de notre objet d'étude, le chapitre aborde l'analyse critique de certaines études.

Fortes de l'éclairage apporté par les écrits et surtout de la spécificité du concept de représentations, une question principale et des sous-questions de recherche se précisent. Ces questions sont, par la suite, explicitées à travers les objectifs présentés à la fin du chapitre.

2.1 La lecture : de son processus d'apprentissage à son enseignement

Nombreux sont les auteurs qui, comme Giasson (1995), se sont intéressés à la question cruciale de l'acte de lire et de son enseignement formel dans les classes de première année. Cette préoccupation capitale se trouve au point de départ de nos

investigations théoriques. Et, dans l'exploration de cette thématique, il est précisément question d'examiner, d'une part, le sens de la lecture en prenant en compte les processus qui se mettent en place au cours de cette activité et, d'autre part, les conceptions autour de son enseignement. Cet examen s'appuie avant tout sur les travaux en langue maternelle pour nous aider à mieux appréhender les aspects relevés. Les travaux en langue seconde permettront de dégager les particularités du processus d'apprentissage de la lecture en contexte de langue non maternelle et également de présenter la situation de son enseignement dans les pays de l'Afrique sub-saharienne.

2.1. 1 La lecture et le processus de son apprentissage

On retrouve dans la littérature disponible une multitude de définitions de la lecture. Les auteurs lui donnent une définition indépendamment de leur orientation théorique. Loin de nous attarder sur ces différentes définitions, nous nous appuyons sur les travaux des dernières années qui ont donné une vision beaucoup plus large de la lecture et relevé les différentes composantes qui entrent en jeu dans l'activité de la lecture. À la lumière de ces travaux, nous pouvons définir la lecture comme un processus complexe amenant à considérer la prise en compte de la reconnaissance de mots et de l'intégration de différents types d'informations d'un texte écrit. C'est donc une activité qui met en jeu de nombreux niveaux de traitement de l'information, allant de la reconnaissance de mot jusqu'aux phénomènes complexes engagés dans la compréhension. Et, dans ce processus, le traitement à opérer porte sur la combinaison des éléments visuels, orthographiques, phonologiques, sémantiques et contextuels. On saisit, à partir de cette définition, l'ampleur de l'apprentissage de la lecture, qui diffère largement de l'apprentissage de la langue orale, dont l'acquisition est naturelle et n'exige nullement la connaissance d'une « *structure formelle (phonologique et morphosyntaxique) de la langue* » (Gombert et Fayol, 1995). Si le traitement du langage écrit implique un certain nombre de processus, une des questions fondamentales concerne la nature même des processus qui sous-tendent cette activité et la manière dont ils se mettent en place au cours de reconnaissance des mots et de la compréhension. Mais, avant de présenter les différents processus qui interviennent

dans la reconnaissance de mots et dans la compréhension des phrases ou du texte, il importe d'examiner d'abord le système d'écriture français, dont le traitement nous intéresse particulièrement pour relever certaines de ses caractéristiques.

2.1. 1.1 Le français écrit et ses caractéristiques

Le système d'écriture français est un système alphabétique. Et le principe alphabétique, comme le soulignent plusieurs auteurs, repose naturellement sur la correspondance grapho-phonétique (Kolinsky *et al.*, 1991, Giasson, 1995). Or, en marge de ce principe, on note, en français, certaines irrégularités entre le signifiant phonique et le signifiant graphique, qui rendent compte de la complexité de son système d'écriture (Catach, 1995, Kolinsky *et al.*, 1991). En effet, la langue française dispose de 37 phonèmes (dont 18 consonnes, 3 semi-voyelles, 16 voyelles), alors que le nombre des signes utilisés pour transcrire ces phonèmes est limité à 26 (dont 20 consonnes, 6 voyelles). D'où l'on observe qu'un signe graphique ne représente pas toujours le même son à l'oral. C'est l'exemple du graphème *s* qui correspond au phonème [s] dans « *salive* » et à [z] dans « *causer* », ou encore du *c*, qui se prononce [s] dans « *cerise* » ou [k] dans « *camion* ». Aussi, un même phonème peut être désigné par plusieurs graphèmes. C'est l'exemple du [ã] nasal qui peut s'écrire : *an*, *am*, *en*, *aon*, *aen*. Si l'on note des irrégularités en ce concerne les phonogrammes, qui constituent des signes graphiques représentant un son, tel que nous venons de le relever, les morphogrammes présentent également certaines caractéristiques (Catach, 1995).

Les morphogrammes sont des graphèmes porteurs de sens. Ils donnent soit des indications lexicales (morphogrammes lexicaux), soit des indications grammaticales (morphogrammes grammaticaux). Les morphogrammes lexicaux sont des graphèmes liés au lexique et le plus souvent ils ne se prononcent pas (ex : le *-t-* de *rat*).

On note également des écarts au niveau du système de dérivation, puisque l'on retrouve en français, à côté de *petit* /*petitesse*, *vert*/*verte* mais aussi *verdure*. À côté de

ces irrégularités du système, chaque morphogramme est établi en lui-même et contribue à la silhouette du mot.

Les morphogrammes grammaticaux relèvent, pour leur part, de la morphosyntaxe. Ils dépendent de l'ordre syntaxique dont ils respectent les règles.

Les logogrammes sont des figures de mots à valeur discriminatoire, où la graphie sert à distinguer des homophones. On note des variantes phonogrammiques telles paire/père qui permettent de donner du sens au mot.

On vient de noter, à travers ces quelques irrégularités soulignées, la complexité du système d'écriture français, qui a bien des incidences sur la lecture, dont l'activité repose sur le traitement de son écriture.

2.1. 1. 2 La reconnaissance de mots

De nombreuses recherches en psychologie cognitive se sont penchées sur la question de la reconnaissance de mots, notamment sur l'importance qu'elle revêt dans les débuts de l'apprentissage de la lecture (Giasson, 1995, Fayol *et al.*, 2000). Elle constitue un traitement spécifique à la lecture (Fayol *et al.*, 2000) et voire, un point critique dans l'apprentissage de la lecture dans les classes de première année (Giasson, 1995). *L'identification* de mot est une activité capitale et complexe. Pour bon nombre d'auteurs, il existe deux voies dans la reconnaissance des mots qui fonctionnent en parallèle : une voie dite lexicale et une voie phonologique (Kolinsky *et al.*, 1991, Gombert et Fayol, 1995, Fayol *et al.*, 2000).

2.1.1.2.1 La voie lexicale

Les auteurs utilisent diverses appellations pour désigner la voie lexicale. Ainsi, on trouve dans la littérature des termes tels la voie « *logographique* », la voie d'« adressage », la « *procédure d'accès direct* », qui réfèrent à la voie lexicale. Selon les auteurs, cette voie permet une identification visuelle rapide des mots familiers ainsi que des mots irréguliers tels que *femme*, *oignon*, etc. Et cette procédure opérerait par

un accès à la représentation d'un mot dans un lexique d'*input* orthographique. Il s'agit pour le lecteur de reconnaître des mots dont les images orthographiques sont déjà conservées en mémoire. Pour l'apprenti lecteur, cette voie ne concerne d'abord qu'un nombre limité de mots fréquents (Giasson, 1995). On comprend que ce traitement global repose donc sur la mémorisation préalable d'informations sur la forme orthographique des mots et sur leur forme phonologique.

2.1.1.2.2 La voie phonologique

Comme la voie lexicale, il existe dans la littérature plusieurs dénominations qui réfèrent toutes à la voie phonologique. Il s'agit de termes comme voie « *indirecte* », voie d' « *assemblage* », voie « *non lexicale* », la « *procédure d'accès indirect* », etc. La voie phonologique permet l'identification des mots inconnus et des pseudo-mots, par exemple, *uratule*. Le lecteur utilise cette voie lorsqu'il rencontre des mots nouveaux et des non-mots. Si la voie lexicale permet une identification rapide du mot, la voie phonologique, pour sa part, procède par l'application de règles de conversion graphème-phonème. Le mot est reconnu par identification des composantes grapho-phonémiques élémentaires ou par découpage morphologique. C'est le décodage des mots son par son. La connaissance des lettres, la correspondance graphème-phonème, la discrimination auditive, la conscience phonologique et la mémoire sont sollicitées dans cette voie. Ce type d'identification n'est possible que si le lecteur dispose déjà dans sa mémoire des relations entre graphèmes et phonèmes (Giasson, 1995).

Au regard de ce qui précède, il est évident que, l'enfant doit acquérir les règles de correspondance graphèmes/phonèmes, lier les consonnes et les voyelles, associer les unités syllabiques et apprendre à mémoriser les mots comme des entités stables dont la prononciation peut ne pas correspondre à la forme écrite. Autrement dit, l'apprenti lecteur devrait avoir recours aux voies phonologique et lexicale pour pouvoir lire. Toutefois, bon nombre d'auteurs reconnaissent actuellement que l'apprenti lecteur peut s'appuyer également sur l'analogie pour identifier les mots inconnus (Goswami,

1992; 1998). À ce propos, l'auteur indique que les lecteurs débutants exploitent leurs connaissances sur des mots familiers pour identifier un mot qu'ils ne savent pas lire. Pour cet auteur, les enfants effectuent des " *analogies*" en faisant des liens avec des mots partageant un pattern orthographique.

2.1.1.3 La compréhension

Si l'identification de mots se limite à un traitement au niveau de la « *surface* » de l'écriture, la compréhension exige, pour sa part, des stratégies beaucoup plus complexes dans le traitement de l'information des phrases et du texte (Giasson, 1995). Pour Torniceli (2001), la compréhension est une activité essentiellement interprétative. L'on peut dès lors se questionner sur la manière dont s'opère ce traitement de l'information au cours de l'activité de la lecture. S'interroger sur cette question revient à expliciter le mécanisme général qui se met en place au cours de cette activité reconnue très complexe.

Torniceli (2001) observe que, pour comprendre une phrase ou un texte, le traitement de chaque mot ne suffit pas. Le lecteur doit construire un modèle mental de la situation évoquée. Dans le même ordre d'idées, Giasson (1995) relève que comprendre un texte consiste à lier des informations linguistiques (syntaxique, en lien avec l'ordre des mots dans la phrase, sémantique, notamment le sens des mots et leurs relations entre eux, son vocabulaire) avec les connaissances que le lecteur possède sur le monde se rapportant aux objets, aux événements et aux états évoqués par le texte. Toutes ces informations et connaissances constituent ses connaissances antérieures auxquelles il rattache les nouvelles informations fournies par le texte. La compréhension d'un texte dépend donc de l'interaction entre les indices donnés par le texte et les connaissances antérieures que possède le lecteur. On voit bien que celle-ci est donc fortement liée aux connaissances antérieures. Ces connaissances propres au lecteur sont représentées soit sous la forme de bases de connaissances structurées se rapportant à une situation générale ou spécifique qui sont qualifiées de schémas ou cadres (Minsky, 1975), soit sous la forme de concepts liés entre eux par le sens, les réseaux sémantiques.

Van Dijk (1985 et 1986), pour sa part, utilise de façon synonymique les notions de schémas et de superstructures pour désigner les « formes globales conventionnelles des discours ». Il utilise dans le même ordre d'idées, les notions de microstructures et de macrostructures, en collaboration avec Kintsch (1978), pour exprimer la notion de schémas au niveau des propositions et de phrases, d'une part, et au niveau des thèmes et de la signification globale d'un texte, d'autre part. Mais, ces schémas se situent au niveau du lecteur.

Quelque soit la terminologie utilisée (schémas, cadre ou superstructures), tous les modèles théoriques se fondent sur le caractère structural et abstrait de l'organisation des connaissances en mémoire. Ces connaissances sont organisées sous formes de classes, de variables ou catégories, entre lesquelles s'établissent différents modes de relations. En accord avec Pierre (1990), nous admettons que le concept de schémas peut être perçu comme un terme générique renfermant le sens des autres vocables.

Le traitement de l'information suppose donc à donner du sens aux mots, les catégories grammaticales, les affixes (préfixes et suffixes). La compréhension des phrases complexes exige également de repérer les inférences (les pronoms), les connecteurs logiques (adverbes) et les anaphores (pronoms personnels)

C'est donc à partir des schémas que le lecteur parvient à faire les traitements syntaxique et sémantique, référentiel textuel et processus inférentiels que la compréhension exige.

On vient d'appréhender à travers ce qui précède, toute l'ampleur de l'activité de la lecture dans le traitement de la langue écrite. Si, sur un plan général, le traitement de la langue écrite implique à la fois les activités de lecture et d'écriture, de nombreux travaux récents en psycholinguistique (Rieben, Fayol & Perfetti, 1997) montrent que

la lecture se construit par l'enfant aussi bien à travers la lecture que l'écriture. Selon Morais et Robillart (1998), il se crée un jeu interactif dans lequel lecture et écriture de mots s'engagent. Ces auteurs font remarquer que l'exercice de la lecture donne à l'apprenant l'expérience des formes orthographiques des mots et l'exercice de l'écriture, force l'apprenant à « *structurer, fixer et consolider* » ces formes orthographiques. Ce qui démontre, à un certain point de vue, l'importance du rôle de l'interdépendance que l'activité de l'écriture joue avec l'exercice de la lecture dans la constitution des représentations orthographiques précises (Morais et Robillart, 1998). C'est ce qui ressort à travers l'observation de Van Grunderbeeck (1994) selon laquelle l'écrit « *confirme* » non seulement les difficultés repérées au cours de la lecture à haute voix, mais il fait apparaître de plus celles qui n'ont pas été relevées, étant donné que l'enfant peut s'appuyer sur le sens. Nous n'entrerons cependant pas dans l'examen approfondi des relations et des différences entre ces deux activités, étant donné que l'étude s'intéresse à l'activité de la lecture. Nous avons simplement voulu relever l'interdépendance de l'écriture et de la lecture.

En dépit de cet aspect qui montre la complémentarité des deux activités, on vient d'appréhender que l'activité de lecture exige à la fois le traitement des aspects élémentaires (correspondance grapho-phonétique, la reconnaissance lexicale) dans la reconnaissance de mots ainsi que les processus psycholinguistiques plus généraux impliqués dans la compréhension.

Dès lors, la question cruciale qui s'impose est de savoir comment enseigner la lecture, notamment dans les classes de première année, ou comment donner un bon départ à l'enfant qui commence l'apprentissage systématique de la lecture.

2.1.2 Aperçu historique sur les conceptions autour de l'enseignement de la lecture

Si on peut mentionner aujourd'hui une évolution sans précédent des conceptions autour de l'enseignement de la lecture, les modèles contemporains et les

nouveaux enjeux de cet enseignement ne peuvent être efficacement compris sans faire référence au débat qui a longtemps persisté au sujet de la didactique de la lecture. Pour mieux appréhender les modalités de l'enseignement de la lecture, il nous paraît opportun de procéder par un survol de cet enseignement dans une perspective historique en Occident pour saisir les réactions sous-jacentes à l'émergence des nouveaux modèles.

2.1.2.1 L'enseignement de la lecture avant le XX^e siècle

Précisons avant tout que l'enseignement de la lecture durant toute la période antérieure au XX^e siècle était largement centré sur le code écrit (Huey, 1968). Pendant toute cette longue période, l'instruction s'est faite suivant un ordre ascendant et rigoureux, allant du simple au complexe. Cette instruction partait de la lettre pour aller au texte en passant par les syllabes, les mots isolés et les phrases. Chaque étape faisait l'objet d'un long apprentissage. À aucun moment, le sens ne constituait une préoccupation dans les apprentissages.

Pourtant, dès la fin du XVIII^e siècle, quelques dissidents proposaient déjà de rénover l'enseignement de la lecture. Schaeffer (1998) souligne qu'en 1768, l'abbé De Radonvilliers suggérait d'enseigner la lecture par la reconnaissance des mots, sans passer par la décomposition en syllabes. À la même époque, Nicolas Adam (1787) s'élevait contre l'apprentissage d'un grand nombre de lettres, de syllabes et de sons et donnait priorité au sens. Mais ce renouveau n'exercera pas une influence considérable sur les pratiques de l'époque (Giasson et Thériault, 1983).

Cette période présentait déjà des controverses pédagogiques. En France, par exemple, elles portaient sur trois points: faut-il pour lire apprendre d'abord la lecture en latin ou en français? Faut-il épeler les lettres par leur nom ou par leur son? Faut-il associer l'écriture à la lecture? (Giasson et Thériault, 1983).

2.1.2.2 Les méthodes d'enseignement de la lecture au XX^e siècle

Précisément, c'est au début du XX^e siècle que l'on assiste à une diversification des méthodes d'enseignement de la lecture suite aux impératifs auxquels devait répondre l'école primaire, à savoir, « *la scolarisation de masse et l'importance du savoir lire pour accéder à un métier* » (Schaeffer, 1998). On comprend que, même si l'usage du concept « *méthode* » semble tout à fait vieux, c'est à partir de cette époque qu'il a commencé réellement à prendre forme.

2.1.2.2.1 Le concept de méthode

Selon *Le Petit Robert* (2000), le concept de méthode renvoie aux différentes règles et principes normatifs sur lesquels se fondent l'enseignement ou encore la pratique d'un art. Legendre (1988), pour sa part, présente préalablement son sens étymologique qui est considéré comme une voie à suivre, une façon de faire, une manière d'enseigner ou d'apprendre. Partant de ce sens étymologique, il définit le concept de méthode comme l'ensemble de techniques optimales, ordonnées selon les règles et mises en œuvre consciemment selon un but.

Ainsi, ce concept peut être conçu comme une manière ou une façon d'enseigner suivant une logique donnée. On parlera donc de méthode synthétique, analytique et mixte etc.

Par ailleurs, les manuels qui se réclament d'une méthode donnée sont également appelés méthodes. C'est le cas de la méthode « *le Flamboyant* », « *Horizon d'Afrique* », qui sont, en réalité, des manuels qui épousent la démarche de la méthode mixte à point de départ global.

Mais nous ne nous intéressons dans le cadre de notre recherche qu'à trois grandes catégories de méthodes : les méthodes synthétiques, les méthodes globales et les méthodes mixtes.

2.1.2.2.2 Les méthodes synthétiques

Historiquement, la première catégorie de méthodes est celle des méthodes synthétiques. Elles prennent leur source dans la conception de la lecture qui a prévalu depuis l'antiquité. On les appelle synthétiques du fait que le lecteur doit effectuer une opération de synthèse, partant des lettres aux syllabes, puis des syllabes aux mots, opération qui, croyait-on, va du simple au complexe. C'est réellement un apprentissage qui suit un ordre linéaire. Trois méthodes sont classées dans le courant des méthodes synthétiques. Il s'agit des méthodes alphabétiques, portant sur la lettre, des méthodes phonétiques centrées sur le son et des méthodes syllabiques, mettant l'accent sur la syllabe (Giasson et Thériault, 1983).

2.1.2.2.3 Les méthodes analytiques ou globales

Les méthodes analytiques ou globales sont conçues en opposition aux méthodes synthétiques. Contrairement aux méthodes synthétiques, celles-ci mettent l'accent sur le sens (Giasson et Thériault, 1983). Elles partent d'éléments complexes pour aboutir aux éléments simples. On les appelle méthodes analytiques parce que l'enfant doit faire l'analyse de la phrase et du mot pour déceler la relation entre le code oral et le code écrit. Ce processus, comme le souligne Bellenger (1985), est surtout « *purement inductif* » dans le sens où il part de la phrase pour aboutir aux lettres. Il ne s'agit plus ici d'une simple rénovation de l'enseignement de la lecture mais, d'une véritable rupture avec le courant des méthodes synthétiques.

Soulignons que les méthodes globales se sont implantées difficilement. Tandis que les États-Unis vont déjà opter, dès le début du XX^e siècle, pour la méthode globale, en France et au Québec les méthodes synthétiques sont toujours privilégiées (Giasson et Thériault, 1983).

De 1960 à 1970, l'on note curieusement, dans les nouveaux programmes des États-Unis, une insistance sur le code et l'apprentissage des lettres et des sons qui, doivent être considérés simultanément avec la signification. Ce virage des méthodes globales

aux méthodes synthétiques a été amorcé par les recherches qui ont relevé les atouts des méthodes synthétiques, notamment celle de Chall en 1967, privilégiant le code. Le débat demeure entre les partisans des méthodes synthétiques et ceux des méthodes globales.

2.1.2.2.4 Les méthodes mixtes

Les méthodes mixtes vont, quant à elles, naître au milieu du XXe siècle, de la solution que l'on a voulu trouver face au problème de la contradiction entre les courants d'apprentissage par les approches synthétiques et globales. On part d'une phrase-clé, à partir de laquelle on isole les mots, puis les syllabes et les lettres. Mais Bellenger (1985) formule la critique selon laquelle « *la lecture d'entrée n'est pas présentée comme un moyen authentique de compréhension avec les yeux d'un symbolisme immédiat* ». Voilà pourquoi il conclut qu'il n'y a au total ni remise en cause ni approfondissement théorique. Cependant, l'apprentissage de la lecture oscille toujours d'un pôle (global) à l'autre (synthétique).

Ce survol montre que l'enseignement de la lecture avant les années 1970 a été profondément influencé par les méthodes synthétiques. Toute la période est marquée par les querelles virulentes sur les méthodes au cours desquelles la compréhension n'avait réellement pas de place de choix dans les programmes d'enseignement de la lecture.

2.1.2.2 Les modèles et le tournant des années 1970

Si l'ancien débat sur l'enseignement de la lecture avait longtemps reposé essentiellement sur un plan méthodologique, les modèles des années 1970 vont, à partir des processus de la lecture proposés, ramener le débat sur un plan théorique, occasionnant ainsi une « renaissance » dans la structuration du processus de la lecture. Ce renouveau a été largement influencé par les différents courants provenant d'autres domaines. Ces modèles seront beaucoup plus influencés par les découvertes en

psychologie cognitive, en linguistique, en psycholinguistique et en pédagogie, qui ont relevé sur un plan général la complexité du système cognitif humain.

2.1.2.2.1 Le concept de modèle

Si le sens du concept de méthode se limite à la voie à suivre pour enseigner la lecture, le concept de modèle qui a fait son apparition aux États-Unis, vers les années 1960, paraît plus vaste en ce qu'il porte sur la théorie de l'enseignement de la lecture de manière générale. Selon le dictionnaire de Legendre (1993), ce concept découle du mot latin *modellus* qui veut dire «manière», et partant, il se définit comme « *une représentation théorique des opérations de lecture* ».

Le concept de modèle, à la suite de Legendre (1993), peut être conçu comme la théorisation portant sur les processus qui interviennent au cours de l'activité de la lecture. Ainsi, les modèles *bottom-up*, *top-down* et interactifs, dont l'usage est parti des États- Unis, présentent chacun une théorie portant sur la succession des processus de la lecture.

2.1.2.2.2 Les modèles *bottom-up*

Le premier type de modèle selon la classification de la psychologie cognitive est le modèle *bottom-up*, qui suppose que les processus de traitement de l'information commencent avec l'application de processus perceptifs sur les unités de code pour progresser vers les unités de sens qui sont stockées dans la mémoire (Giasson , 1983). Pour les tenants des modèles *bottom-up*, dont Gough (1976) est le précurseur, la lecture s'effectuerait de bas en haut. Dans son modèle du processus de lecture, Gough (1976) présente le nombre d'opérations mentales pour décoder un mot. Mais, les critiques ne se sont pas fait attendre. Le modèle de Gough (1976) a, au cours des mêmes périodes, fait l'objet de critiques virulentes, qui ont révélé ses limites. À cet effet, Brewer (1977) a écrit: « *He (Gough) has chosen to use the recent work in psycholinguistics and visual information processing to develop a new sophisticated letter-by-letter model reading* ». Pour cet auteur, Gough (1976) n'a fait que «

modéliser » dans une structure assez cohérente les conceptions traditionnelles qui avaient dominé jusque-là.

Aussi, pour la plupart des recherches récentes, les modèles *bottom-up* se fondent sur « *les postulats implicites des méthodes traditionnelles* » (Pierre, 1996). Ainsi, il n'y a réellement pas de changement radical en terme de rupture avec la conception des méthodes synthétiques étant donné que ces modèles étaient toujours centrés sur le décodage que Smith (1973) qualifie de « *supercherie* » à cause de l'importance démesurée qui lui était depuis toujours accordée.

2.1.2.2.3 Les modèles *top-down* et le tournant décisif

Les modèles *top-down* vont se développer en opposition aux modèles *bottom-up*. Les tenants de ces modèles, Smith (1973) et Goodman (1976), posent comme postulat que, lorsque l'enfant entre à l'école, l'apprentissage ne commence pas à zéro. On tient compte de ses connaissances du monde et de la langue, et le maître est le guide qui l'aide à acquérir de nouvelles connaissances, selon la progression non plus linéaire, mais en spirale. Rappelons tout de même que cette conception de la lecture était déjà dominante aux États-Unis lors de la publication du livre de Chall (1967). S'il est, admis que les modèles *top-down* se classent dans une certaine mesure dans le courant des méthodes globales antérieures, il n'en demeure pas moins qu'ils s'en démarquent à plusieurs égards. L'on peut relever le fait que leur intérêt n'est plus porté sur la reconnaissance des mots isolés, préconisée dans les méthodes globales antérieures, mais sur la reconnaissance de mots au cours de la lecture de textes. Ces modèles identifient de nouvelles stratégies de lecture qui partent des indices que le lecteur trouve dans le texte en s'appuyant sur la compréhension du texte. La lecture devient donc dépendante de la compréhension. Dans ces conditions, elle n'est pas un objectif en soi, et c'est plutôt la compréhension qui devient le but premier de l'apprentissage.

Les écrits de Goodman (1976) et de Smith (1973) viennent par là insuffler un nouveau vent dans l'histoire de la recherche en lecture, déracinant les fondements des méthodes synthétiques, qui avaient entre temps été redynamisées par Gough (1976) (Brewer, 1977).

Si les modèles *bottom-up* sont venus approfondir la conception qui sous-tendait les méthodes synthétiques, soulignons que les modèles *top-down* ont institué une rupture avec cette vision (Brewer, 1977). L'importance éminente de la compréhension en lecture, des connaissances antérieures de l'apprenant ainsi que de son rôle actif constituent là les fondements solides que ces modèles ont démontrés dans le domaine de l'enseignement de la lecture. C'est une nouvelle vision de l'enseignement de la lecture qui constitue un véritable tournant décisif qui ne demeure pas seulement théorique. L'impact de ces modèles ne s'est pas trop fait attendre. Ces modèles se sont aussitôt imposés aux États-Unis. Les méthodes synthétiques qui avaient dominé jusqu'alors vont être rejetées au profit de cette vague fonctionnelle (Pierre, 2001). Cette fois, le mouvement ne s'arrêtera aux États-Unis, comme ce fut le cas des méthodes globales au début du XXe siècle, tel que décrit plus haut. Il traversera les frontières américaines pour gagner les appuis pédagogiques et se diffuser dans les milieux de l'éducation, occasionnant les réformes dans la plupart des pays développés (Pierre, 2001). Actuellement, en Amérique du Nord, un bon nombre d'auteurs s'accordent à reconnaître que le processus de la lecture ne part pas du texte, mais de l'enfant, avec ses connaissances sur le monde et sur la langue (Schaeffer; 1998). C'est la conception retenue par le programme d'étude du Québec (1979), où l'on fournit à l'enfant des textes significatifs et fonctionnels. L'influence des écrits de Goodman et Smith se retrouve en partie dans les programmes récents du Québec. L'on retrouve dans les compétences soulignées dans les programmes de 2000 et 2001 un intérêt pour la lecture des textes variés dès les débuts de l'apprentissage de la lecture.

Toutefois, malgré le rayonnement des modèles *top down*, ils n'échapperont aux critiques, qui font ressortir leurs limites. Pierre (1996) pense que la manière de

concevoir la lecture préconisée par Smith (1976) dans son livre *Understanding Reading* a amené la confusion qui s'est installée à partir de 1981 entre la lecture et la compréhension, qu'on a dès lors considérées comme synonymes. Cette conception a abouti à négliger le rôle du décodage (Giasson et Thériault, 1983). Pour les chercheurs comme Stanovich (1991), lecture et compréhension sont deux processus complémentaires qui s'exercent parallèlement avec certains points d'interaction, mais qui ne peuvent être réduits l'un à l'autre, comme le supposaient ces modèles.

Déjà, avec la parution du rapport *Becoming a nation of Readers* (Anderson *et al.*, 1985) et du livre de Marilyn Jagger Adams (1990), on avait commencé à remettre en question l'absence de la prise en considération du décodage par ces modèles. Pierre (1996) souligne que les résultats des recherches actuelles remettent en question ces modèles sans toutefois proposer de revenir aux méthodes antérieures. L'auteure estime par ailleurs que les enfants ont besoin de l'apprentissage des règles de décodage aussi bien que de l'apprentissage des processus de compréhension, dont les recherches récentes ont montré la complexité et la diversité. C'est ce qui l'amène à faire remarquer que l'enseignement de la lecture ne peut être efficace s'il n'intègre pas à la fois les processus de décodage et de compréhension. Ce sont les idées sur lesquelles vont s'appuyer les modèles interactifs dont Rumelhart (1977) est le précurseur.

2.1.2.2.4 Les modèles interactifs

Alors que les premiers modèles relevaient soit d'une conception ascendante (Bottom-up), soit d'une conception descendante (Top-down), le modèle sur lequel s'appuient aujourd'hui la plupart des chercheurs réunit plutôt ces deux courants et se veut interactif (Gombert, 1993). Bon nombre de chercheurs s'accordent sur le fait que la lecture est à la fois décodage et compréhension. Dans les modèles interactifs, le lecteur est actif et construit le sens du texte à travers différentes stratégies (reconnaissance globale de mot, décodage, utilisation du contexte sémantique). Selon Downing et Fijalkow (1984), il est nécessaire de recourir à une théorie de l'enseignement de la lecture qui donne le même poids à la signification et au code,

chacun de ces aspects étant complémentaire de l'autre. C'est la conception qui a été reprise par la majorité des théoriciens et des praticiens actuels (Gillabert, 1992; Chauveau *et al.*, 1993; Gombert, 1993) et qui commence à être prônée dans les instructions officielles de différents pays.

À la différence des méthodes antérieures, on note que les modèles des années 1970 ont entraîné sur un plan général une renaissance dans l'évolution des conceptions en lecture. En dépit des limites des modèles *bottom-up*, l'on se doit de reconnaître qu'il y a eu dans une certaine mesure approfondissement dans le courant de pensée de l'enseignement de la lecture. À ce propos, Brewer (1977) a écrit: «[...] *the attempt has been most productive in bringing to the surface some of the fundamental issues in building a psychological model of reading* ». Les modèles *top-down* ont, pour leur part, largement contribué à faire évoluer la conception du processus de la lecture. Ils ont conduit à dépasser le courant de pensée des méthodes synthétiques qui ont dominé pendant très longtemps. Ils ont marqué le tournant décisif qui s'est révélé comme une véritable révolution dans l'histoire de l'enseignement de la lecture, tel que nous venons de le montrer. Cependant, la remise en question des modèles *top-down* telle que nous l'avons soulignée plus haut ne signifie pas que l'on ignore totalement leur contribution à la recherche en lecture. Au contraire, pour Pierre (1996), ces remises en question sont « *inhérentes au processus même de la recherche et n'invalide en rien la pertinence de la démarche scientifique* ». Aussi, les modèles interactifs ont, dans une certaine mesure, apporté une grande contribution à la recherche en lecture.

Précisons toutefois que l'orientation vers les modèles d'enseignement de la lecture n'a pas mis fin à l'usage des méthodes. Au contraire, les méthodes actuelles sont tirées des modèles qui englobent la théorie portant sur les processus de l'enseignement de la lecture. Les modèles ont donc permis de mieux structurer et concevoir les méthodes.

2.1.2.3. L'enseignement de la lecture et les nouveaux enjeux

Rappelons avant tout que le réhaussement du niveau de l'écrit occasionné par l'expansion de nouvelles technologies dans les sociétés modernes a eu des incidences importantes sur le domaine de l'enseignement de la lecture. Désormais, l'objectif de cet enseignement est d'amener les élèves à atteindre les niveaux de «littératie» nécessaires, pour s'accommoder aux nouvelles exigences, favorisées par la place de l'écrit. Les enfants sont exposés aux textes variés dès les débuts de l'apprentissage de la lecture. La « littératie » devient donc au centre des préoccupations essentielles de l'éducation, notamment de l'enseignement de la lecture.

2.1.2.3.1. Le concept de littératie : origine, sens et réalités

Le concept de littératie n'est autre qu'un néologisme du concept anglais « literacy ». Son intrusion dans la littérature francophone remonte au moment où le mot *alphabétisation*, limité à une vision plus technique de la lecture, ne répondait plus aux exigences et normes de fonctionnement des sociétés modernes, où l'écrit avait pris une importance considérable. Pour Pierre (1991), le recours à ce concept, qu'elle qualifie de « *virage nécessaire* », résultait du fait « qu'aucun correspondant français » n'était à même de traduire avec exactitude la connotation réelle du concept dans toutes ses spécificités. Cependant, en dépit de cet ultime souci de clarification au plan conceptuel, il est très difficile de lui donner une définition précise et unique.

Examinant les différents usages du concept de littératie, Mc Kay (1993) conclut que, malgré les différents courants dans lesquels se situent les auteurs, voire les objectifs spécifiques de leur recherche, il apparaît que l'accent y est mis de façon générale sur l'écrit. Mc Kay s'exprime en ces termes: «[...] *all definitions of literacy include the idea that literacy entails the ability to deal with the written words*». Pierre (1991), pour sa part, ajoute que ce terme intègre à la fois la lecture et l'écriture. Mais Kaplan et Palmer (1992) apportent la précision selon laquelle, savoir écrire son nom constitue un niveau satisfaisant de littératie dans certains milieux, alors que cette habileté est bien

insuffisante pour qu'on puisse parler d'un niveau fonctionnel de littératie dans d'autres milieux.

Précisons par ailleurs que les sociétés à tradition orale n'ont pas nécessairement besoin de l'écrit pour que l'on puisse parler de littératie. Ces disparités amènent Ferdman et Weber (1994) à faire remarquer que la littératie d'un individu doit toujours être envisagée dans un contexte et vue comme un phénomène social, un ensemble de connaissances et de valeurs transmises à l'individu par la communauté ou le groupe dans lequel il s'insère.

On comprend que ce qu'on entend par littératie aussi bien que les capacités pour faire preuve de littératie varient à l'intérieur d'une même société ou d'une société à une autre. Voilà pourquoi Painchaud *et al.* (1993) observent qu'il existe autant de formes de littératie que de cultures.

Pour Ferdman et Weber (1994), la littératie est définie culturellement. Ils font remarquer qu'elle est étroitement liée à l'identité culturelle de chaque individu avec toutes les réalités de son groupe.

On perçoit à partir de tout cela que l'école n'est pas le seul milieu qui permet à l'enfant d'atteindre les niveaux de littératie. Si l'école, à travers l'enseignement de la lecture, est appelée à jouer un rôle important dans le développement des niveaux de littératie, elle ne demeure cependant pas l'unique acteur, étant donné que le milieu familial a lui aussi une grande influence sur ce développement. Des études menées par Heath (1983), Louvet-Schmauss (1994), Masny et Lajoie (1994) ont largement démontré la relation qui existe entre le milieu social de l'enfant et le niveau de littératie. Ces études ont montré que les interactions autour des situations de littératie que les enfants ont avec leurs parents sont liées au succès ultérieur dans l'acquisition de la littératie de l'école. Aussi, à partir de ces recherches, on est maintenant conscient du fait que l'acquisition de la littératie et, plus particulièrement, la réussite en lecture

est liée aux habitudes de lecture des parents, à l'environnement scriptural, aux conditions de vie etc. Louvet-Schmauss (1994) a, par exemple, souligné l'importance primordiale du contexte familial dans le développement des compétences à l'écrit. Il a abouti à la conclusion selon laquelle les enfants qui bénéficient en famille d'une approche fonctionnelle de l'écrit à travers la lecture de livres de jeunesse, la fréquentation de bibliothèques, l'utilisation de l'écrit dans la vie quotidienne élaborent précocement un comportement de lecteur. Dans le même ordre d'idées, Masny et Lajoie (1994) indiquent la relation significative entre la culture de l'écrit à la maison et le développement de la littératie. Ils déclarent que les parents qui multiplient les activités portant sur la lecture des histoires suivies de discussions aident leurs enfants à maîtriser le langage décontextualisé. Ainsi, les enfants arrivent au préscolaire avec un certain niveau de littératie ou avec une certaine connaissance de la littératie (Masny et Lajoie, 1994). Ces connaissances préliminaires sur le langage décontextualisé sont complétées au préscolaire et permettent à l'enfant d'intégrer par la suite l'enseignement formel et systématique de la lecture à l'école (Louvet-Schmauss, 1994). Heath (1991) souligne que les enfants qui proviennent des familles aisées apprennent grâce à leurs familles à participer à des actes de littératie et à développer à travers ces actes leur esprit critique. Ce qui n'est pas le cas pour les enfants issus des groupes minoritaires qui ne sont pas socialisés à l'écrit. On peut déduire que le faible niveau de littératie noté chez de nombreux élèves minoritaires est attribuable à la pauvreté intellectuelle ou matérielle de leurs milieux.

Or, on note que la capacité de traiter l'écrit et d'acquérir des connaissances grâce à lui constitue une exigence pour la réussite scolaire. Ceci nous amène à dire que les programmes scolaires, notamment les méthodes actuelles, reflètent les structures de pouvoir de la société. Mais Pierre (1991) souligne que le rôle de l'école est de permettre à tous les enfants, quelle que soit leur condition, de maîtriser les outils intellectuels qui leur permettront de «s'insérer dans la société et de s'y tailler une place à leur mesure». Aussi, Painchaud *et al* (1993) estiment que l'école devrait, à travers

l'enseignement de la lecture, amener les élèves à atteindre les niveaux de littératie exigés dans les sociétés modernes.

Dès lors, on comprend que la problématique de l'enseignement de la lecture prend toute son importance dans la scolarisation des élèves provenant des milieux défavorisés qui ne sont pas suffisamment familiarisés avec l'écrit. Le problème se pose en termes d'égalité d'accès aux programmes pour toutes les couches de la société, quels que soient leur appartenance sociale, leur origine ethnique ou leur pays d'origine, ce qui justifie la nécessité de la prise en compte des spécificités socio-culturelles de ces groupes. Delgado-Gaitan et Trueba (1991) soulignent que, comme le développement de la littératie et la connaissance socio-culturelle sont intimement liés, les textes devraient refléter la culture des enfants. C'est actuellement le défi de l'école, qui doit non seulement développer les hauts niveaux d'habileté de compréhension chez les enfants, mais également tenir compte de leur contexte socio-culturel.

Les nouveaux enjeux, qui ont été favorisés par l'importance de la place de l'écrit dans les sociétés modernes, constituent des pressions pour l'école en général et l'enseignement de la lecture en particulier. L'école, à travers l'enseignement de la lecture, devrait amener les élèves à atteindre les niveaux de littératie nécessaires, pour s'adapter à ces nouvelles exigences (Pierre, 1991; Painchaud *et al*, 1993).

En examinant le domaine de l'enseignement de la lecture dans une perspective historique, l'on s'aperçoit que le domaine a connu une expansion considérable. Cela se caractérise particulièrement par le développement des méthodes au cours des années antérieures à 1970, l'apparition des modèles en 1970 et les exigences actuelles, orientées vers le développement des niveaux de littératie chez les enfants, qui imposent à l'école une vision plus démocratique de l'éducation.

Après avoir exploré le processus et l'enseignement de la lecture en contexte de langue maternelle, il importe d'examiner la situation des pays de l'Afrique sub-saharienne qui sont confrontés à la problématique de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture en langue seconde pour mieux appréhender le cas du Congo.

2.1.3 L'apprentissage et l'enseignement de la lecture en langue seconde

La situation de l'apprentissage et de l'enseignement en langue seconde et spécifiquement de la lecture en langue seconde est un phénomène courant dans les pays du Nord comme dans les pays du Sud. Les conquêtes, les dépossessions, les migrations volontaires ou forcées, l'héritage post-colonial et bien d'autres situations ont fait qu'aujourd'hui la majorité des enfants de la planète apprend à lire en langue seconde (Lapierre, 1987). Plus spécifiquement, le français et l'anglais sont devenus des médiums du système d'enseignement de bon nombre des pays en voie de développement, notamment des pays de l'Afrique sub-saharienne dont la situation nous intéresse dans cette étude (Roberge, 1995). Mais, avant d'examiner les particularités du processus de la lecture en langue seconde, il nous paraît opportun, au regard de la polémique qui existe autour du statut du français en Afrique francophone, de donner un éclairage autour de cette question.

2.1.3.1 Le statut du français en Afrique francophone

Le statut du français en Afrique sub-saharienne francophone reste encore, sur un plan général, très problématique à préciser. Hormis le statut officiel qui lui est accordé dans bon nombre de pays, les chercheurs s'accordent sur le fait que le français en Afrique est une langue non maternelle. Cependant, un flou terminologique persiste toujours autour de son statut dans cette partie du continent. S'il est vrai que son statut demeure complexe à spécifier, il est aussi vrai que sa situation demeure assez particulière bien qu'étant une langue d'origine étrangère. Coste (1984 :221-222) relève « [...] *la place importante qu'il occupe, les services qu'on attend de lui, les fonctions parfois ambitieuses qu'on lui assigne* » en Afrique alors qu'il est réellement une

langue d'origine étrangère. Cuq (1991) renforce la même idée en affirmant que le français en Afrique est une langue non africaine avec les caractéristiques particulières qui en ont fait une langue « spéciale ». Mais, selon nos préoccupations de recherche, nous préférons aborder la question du français en Afrique francophone et spécifiquement au Congo que dans sa dimension strictement scolaire.

Les positions des auteurs qui ont examiné la question du français en Afrique dans une perspective éducative convergent de plus en plus sur le fait qu'il ne constitue pas une langue étrangère (Coste, 1984, Vigner, 1989, Ngalasso, Cuq, 1991, 1992, Verdelhan, 2002). Après plusieurs années d'indépendance, le français reste la langue d'enseignement exclusive à tous niveaux d'apprentissage scolaire. C'est la langue de la transmission des savoirs scolaires (Verdelhan, 2002). Ainsi, bon nombre d'auteurs estiment que le français en Afrique francophone est une « langue seconde » (Cuq, 1991). Cet auteur fait de plus observer que le concept de français langue seconde s'est imposé comme un concept opératoire pour référer à des situations où le français, bien que langue étrangère, bénéficie d'un usage privilégié dans la vie publique et dans l'enseignement. Récemment dans leur ouvrage *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq et Gruca (2003) reprennent l'usage du concept de « français langue seconde » en faisant cette fois-ci observer le caractère instable de la lexie.

Examinant l'usage de la notion de français langue seconde par rapport à la situation spécifique de l'Afrique, Verdelhan (2002) remet en cause l'usage de ce concept et suggère plutôt celui de « langue de scolarisation », qu'elle trouve plus adapté. Pour l'auteure, le français en Afrique francophone est beaucoup plus « une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école ». C'est ce qui est également relevé par Ngalasso (1992), Amétooyona (1995) et Sow Barry (2000). À la suite de ces auteures, nous considérons le français au Congo comme une « langue de scolarisation », étant donné que la majorité des petits Congolais n'entre en contact avec la langue qu'à l'école. Et, pendant qu'ils la découvrent, ils apprennent en même temps à lire ainsi que d'autres

disciplines scolaires. Bien que le concept de « langue de scolarisation », nous semble mieux adapté que celui de langue seconde dans la situation africaine, notamment au Congo, nous reconnaissons que ce terme demeure générique. C'est dans cette optique que nous utilisons le concept de langue de scolarisation sous le « chapeau » de langue seconde. C'est également dans cette perspective que nous nous appuyons sur les travaux en langue seconde pour appréhender la situation africaine.

2.1.3.2 Particularités du processus de la lecture en langue seconde et la situation spécifique des pays de l'Afrique subsaharienne

Les chercheurs qui ont analysé le processus de la lecture en langue seconde dans le contexte nord-américain, soulignent de façon générale la difficulté qu'éprouve le lecteur à faire interagir les traitements de bas niveau et ceux de haut niveau (Lefrançois, 2000). L'auteure observe, dans sa thèse de doctorat, que « *les interactions entre les processus de bas et de haut niveaux sont moins automatiques en langue seconde, chez les lecteurs débutants par rapport à ceux de la langue maternelle* ».

La reconnaissance globale de mots demande un grand effort d'attention en langue seconde et le lecteur utilise surtout le décodage graphique (Barbier, 2001). Schaeffer (1998) observe que la lecture en langue seconde est plus exigeante parce que le lecteur est peu familier avec le vocabulaire, la prononciation spontanée des mots et les traits syntaxiques de la langue. En examinant les mouvements oculaires des lecteurs en langue seconde, Bernhardt (1986) fait remarquer que ces derniers font davantage de fixations et que les retours en arrière sont plus nombreux. S'appuyant sur Hatch (1974), Barbier (2001) indique de plus qu'il se produit une certaine activité au niveau des muscles de la gorge des lecteurs en langue seconde au cours de la lecture silencieuse.

Barbier (2001) relève par ailleurs l'influence de la L1 sur la L2 au cours du processus de reconnaissance des mots chez l'apprenant en langue seconde. Pour cet auteur, l'enfant est déjà spécialisé dans le traitement de sa langue maternelle avant 6 ans. Les

acquisitions liées à la L2 se font par rapport à cette L1. On comprend que l'enfant fonctionne avec les acquisitions préalables en référence à la L1 qui influencent assurément l'apprentissage de la lecture en langue seconde.

Ces indices montrent la complexité de l'activité de la lecture en langue seconde. Pierre (1996) a abouti aux conclusions selon lesquelles les enfants qui sont scolarisés dans une langue autre que la langue maternelle, même dans les conditions relativement privilégiées comme celles que l'on retrouve dans certaines écoles canadiennes, ne parviennent pas toujours à maîtriser l'écrit à des niveaux élevés de littératie. Elle ajoute que de telles situations sont plus complexes dans les pays du Sud, où le contexte d'éducation est beaucoup moins favorable.

Analysant la situation spécifique des pays de l'Afrique sub-saharienne, Ngalasso (1992) estime qu'on ne peut faire une analogie entre le statut du français en Flandre, en Ontario, dans le canton de Zurich (dans les pays où existent les communautés francophones natives) et le Sénégal, le Rwanda, le Zaïre ou le Madagascar (où de telles communautés sont absentes). Hormis ce fait, on doit également noter que les francophones, les anglophones, les russophones, les hispanophones etc., qui font l'apprentissage de la lecture en langue seconde au Canada ont, dans bien des cas, appris déjà à lire en L1 soit dans leur famille, soit dans leur pays d'origine. Non seulement ils vont généralement dans les classes d'immersion, mais à cause de l'expérience acquise en L1, ils font le transfert des habiletés de lecture de la L1 à la L2 (Sow-Bary, 2000), ce qui est tout à fait différent des enfants dans la majorité des pays de l'Afrique sub-saharienne et du Congo en particulier, qui commencent l'apprentissage de la lecture essentiellement en langue seconde. C'est en fonction de toutes ces distinctions que Ngalasso (1992) estime que les propositions didactiques dans les pays d'Afrique devraient tenir compte de tous ces paramètres, d'autant plus que les conditions d'enseignement et de formation des maîtres sont déplorable.

2.1.3.3 L'enseignement de la lecture en Afrique sub-saharienne

Précisons avant tout que très peu d'intérêt a été accordé à la situation spécifique des pays de l'Afrique sub-saharienne, qui se caractérisent dans l'ensemble par la complexité de leur contexte. Vigner (1987) et Verdelhan (2002) déplorent le manque de recherche et de réflexions approfondies portant sur les contextes des pays de l'Afrique sub-saharienne. Pour bon nombre d'auteurs, les enfants dans le contexte africain ont été longtemps enseignés comme si la langue d'enseignement était leur langue maternelle (Ossété, 1996, Schaeffer, 1998, Verdelhan, 2002). Cuq (1991) indique que ce n'est que dans les années 80 qu'il y a eu une certaine prise de conscience du fait que le français n'était pas la langue maternelle des enfants. À cet effet, quelques efforts ont été consacrés dans l'optique surtout d'adapter les méthodes d'enseignement de la lecture aux réalités des enfants.

L'on note que les auteurs ne s'accordent pas quant aux habiletés à privilégier. Ainsi, deux courants s'affrontent. Mais, dans une vision d'ensemble, les recherches actuelles mettent plus l'accent sur l'aspect communicatif de la langue, en partant des connaissances antérieures des enfants. C'est la tendance relevée actuellement à travers les méthodes mixtes utilisées en Afrique francophone, notamment au Congo, où l'on privilégie le développement de l'habileté du langage chez les enfants dès le CP1. La méthode de lecture « *Horizon d'Afrique* » en usage, accorde plus de place à la communication orale dans les situations de dialogues empruntées à la vie quotidienne. En s'inspirant des écrits des auteurs comme Cummins (1978, 1984), Krashen et Terrel (1983) et principalement de Cornaire (1991), qui se sont intéressés à la question de l'enseignement de la lecture en langue seconde, Schaeffer (1998) a privilégié l'usage des modèles interactifs au cours préparatoire au Gabon. L'auteure s'appuie sur le point de vue selon lequel la compréhension joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage de la lecture, et ce, dès le début des apprentissages.

Cette tendance est par contre remise en cause par certains auteurs. Tabi Manga, haut fonctionnaire de la coopération francophone, estime que « *c'est oublier que la majorité des enfants africains s'exprime, en dehors de la classe, dans les langues locales* » (Alexandre, 1995). Lebrun (1995) déplore également le privilège que les didacticiens accordent aux méthodes qui mettent l'accent sur le sens dans le contexte des pays du Sud. Pour cette auteure, l'élève africain a déjà sa langue maternelle et ne peut accéder à la compréhension que dans cette langue. Mais Schaeffer (1998) estime que de telles recommandations ne peuvent qu'encourager des pratiques relevées en Afrique francophone, où les enseignants ont tendance à mettre l'accent sur le code, en s'appuyant sur le fait que les enfants ne comprennent pas le français. Cette auteure fait remarquer que « les bons lecteurs ne sont pas seulement des bons décodeurs ». Ils doivent nécessairement être en mesure de faire interagir à la fois les traitements de bas niveau et ceux de haut niveau.

Toutefois, en dépit du fait que les méthodes actuelles mettent l'accent sur le caractère communicatif de la langue, le grand problème de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture reste cristallisé autour de la compréhension. Et, malgré les efforts de certains pays et les travaux de la CONFEMEN, qui tentent de plus en plus d'adapter les méthodes aux réalités des contextes, la situation de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture reste précaire. On note que bon nombre d'enfants « peuvent lire et écrire, mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent » (Schaeffer, 1998). Aussi, au Congo s'ajoute le fait que, à la fin de la première année, la majorité des enfants lisent difficilement (Inspection de Talangai, Brazzaville, 2000).

On vient d'appréhender d'une part la complexité du processus de la lecture en langue seconde et d'autre part, la situation de l'enseignement de la lecture dans les pays de l'Afrique francophone, en général. Or, les conceptions en lecture, notamment, les nouvelles conceptions ne peuvent avoir un effet que si elles sont réellement prises en compte par les enseignants. Dans sa thèse de doctorat, Atika (1991) observe que le

changement ne peut se passer de l'appui des enseignants. C'est ce qui leur donne une place de choix dans le système éducatif. Vendenberghe (1986) le souligne bien lorsqu'il écrit : « La transformation et l'amélioration de l'éducation dépendent de ce que les enseignants pensent et de ce qu'ils font. » (p : 17).

Ce qui est important dans cette affirmation, c'est le lien entre la pensée et l'action. Vouloir comprendre la dyade pensée et action nous amène à explorer une nouvelle question qui n'a pas encore été liée à l'enseignement de la lecture jusqu'à présent, mais qui, à notre sens, nous permet de jeter un éclairage sur les réalités de la classe et, spécifiquement, sur ce qui motive et oriente les actions des enseignants. Cette question n'est autre que les représentations. Mais, qu'est-ce que ce concept implique? Comment peut-il nous permettre de mieux explorer la pensée et l'action des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture? C'est ce qui fera l'objet du point que nous abordons présentement.

2.2 Les représentations dans l'enseignement de la lecture

On doit avant tout reconnaître que l'intérêt de l'étude des représentations a apporté une grande contribution à l'avancement de la recherche. Alors qu'il était coutumier de recourir à des approches strictement béhavioristes dont l'objet portait essentiellement sur l'étude des comportements directement observables, il est maintenant possible avec les représentations d'étudier des « entités de nature cognitive », non observables, servant de base aux conduites (Herzlich, 1972; Denis, 1989). Consacré pour la première fois en psychologie sociale par Durkheim, repris ensuite par Freud en psychanalyse et Piaget en psychologie génétique, l'intérêt pour la notion de « représentation » devient de plus en plus important pour la compréhension des faits de l'éducation (Gilly, 1989). Depuis un certain nombre d'années, l'appréciation de la place des représentations des enseignants est devenue une démarche de plus en plus courante dans les réflexions pédagogiques de la didactique de la lecture. Bon nombre de recherches ont exploré le paramètre des représentations pour identifier les orientations théoriques des enseignants et cerner les motivations avec lesquelles ceux-

ci exercent et définissent leur tâche. Cette fonction de l'orientation des pratiques, et spécifiquement des pratiques en enseignement de la lecture, qu'exercent les représentations nous est essentielle dans cette étude.

2.2.1 Du concept de représentation

Si le concept de représentation revêt un potentiel explicatif dans la compréhension des conduites ou des pratiques, son sens reste de manière générale complexe à cerner. Ainsi, pour saisir les différents contours susceptibles de nous amener à appréhender ce concept, nous nous faisons le devoir de présenter la polysémie et la polémique autour des terminologies, sa définition, ses différentes formes de manifestations, son rôle de régulation des pratiques ou encore l'impact qu'elles exercent sur les pratiques et son caractère à la fois statique et évolutif.

2.2.1.1 Polysémie du concept de « représentation » et polémique autour des terminologies

Le concept de « représentation » reste un concept assez complexe qui présente diverses connotations indépendamment du domaine et surtout de l'usage que les chercheurs en font (Le Ny, 1985). Clément (1994) a fait remarquer que les psychologues cognitivistes, tout en reconnaissant que la notion de représentation est centrale pour eux, avouent qu'elle n'a quelquefois pas le même sens pour tous. L'auteur a, par exemple, relevé la confusion selon laquelle les représentations seraient les reflets d'un monde extérieur à nous. Cette polysémie paraît beaucoup plus caractérisée avec les différents qualificatifs (mentale, sociale, naturelle, cognitive, culturelle etc.) qui sont quelquefois accolés à cette notion. Ainsi, à cause de cette polysémie, et surtout pour les besoins de spécification, certains auteurs dans le milieu francophone utilisent d'autres termes. Giordan et de Vicchi (1987) et Giordan et Martinand (1988) suggèrent aux didacticiens des sciences expérimentales d'utiliser désormais le terme de « conceptions ». Clément (1994) propose également d'utiliser le terme « conceptions », qu'il juge plus générique, aussi bien chez les didacticiens que

chez les spécialistes des sciences cognitives. Pour cet auteur, les conceptions doivent correspondre à des connaissances stockées dans la mémoire permanente, contrairement à des connaissances passagères qu'un individu peut avoir à sa disposition pour aborder un problème. D'autres encore préfèrent le terme « croyances » (Aylwin, 1997). La polémique n'est pas seulement courante dans le milieu francophone. Dans le milieu anglophone, la situation est assez similaire. Bien que le phénomène soit pour la plupart des cas exprimé à partir du terme « *beliefs* », on retrouve toutefois des soucis de précisions et de spécifications chez les auteurs. Par exemple, Rueda et Garcia (1996) ont préféré le terme « *perspectives* ». Faisant l'état des recherches sur les conceptions des apprenants en biologie, Giordan et Martinand (1988) ont recensé d'autres termes utilisés dans le milieu anglophone, tels « *perception* », « *construct* », « *natural thinking* », « *understanding* », « *misconceptions* »..., pour ne citer que ceux-là. Au regard de la polysémie du concept de représentation et de la polémique des terminologies autour de ce concept, il y a lieu de s'interroger sur ce que sont réellement les représentations pour pouvoir nous situer selon une perspective donnée.

2.2.1.2 Définition du concept de « représentation »

Nous n'avons pas la prétention de faire une revue des définitions, étant donné que la polysémie du concept est déjà une évidence. Ce qui nous importe dans ce travail c'est beaucoup plus la dimension de la connaissance, qui nous semble assez importante dans l'étude des représentations. C'est ainsi que nous présentons les différentes acceptions qui ont mis en valeur la dimension de la connaissance.

Paicheler (1990) définit la représentation comme une forme de connaissance qui permet au sujet de se situer dans un environnement, d'en appréhender les différents objets, d'y distinguer un ordre, de s'y comporter en fonction de la réalité perçue et surtout de l'interprétation, des explications des événements qui s'y déroulent ou sont susceptibles d'y advenir. Moscovici (1976) conçoit la représentation comme « *une*

forme de connaissance par le truchement de laquelle celui qui connaît se place dans ce qu'il connaît ». De La Menardière (1985) définit la représentation « comme une structure cognitive ou mentale relativement générale et abstraite ». Pour Mounoud (1985), il s'agit d' « *une connaissance constituée et relativement permanente au même titre que le concept* ». Denis (1989), pour sa part, estime que la représentation de l'individu correspond à « l'inscription dans la mémoire à long terme » de la connaissance que nous avons d'un objet.

L'on peut remarquer que malgré les différents domaines des chercheurs, plusieurs de ces définitions se recoupent selon que les représentations sont admises à première vue comme des connaissances. De plus, les auteurs s'entendent sur le fait que les représentations sont d'abord élaborées à partir des connaissances antérieures et s'enracinent ensuite chez l'individu (Deford, 1985). Chouinard (1999), pour sa part, apporte la précision selon laquelle la représentation d'un problème de discipline est surtout construite à partir de la façon dont sont organisées ces connaissances et des connotations affectives qui leur sont attachées. On comprend qu'en plus du pôle cognitif, le concept de représentation a également un pôle affectif. Ce sont donc ces deux dimensions qui nous intéressent dans le sens réel de ce concept et qui pourraient expliquer les choix des méthodes que les enseignants adoptent et appliquent au cours des activités portant sur la lecture (Munby, 1984; Olson et Singer, 1994).

Ainsi, nous définissons les représentations comme l'ensemble des connaissances issues du vécu, de la formation reçue et de l'expérience de l'enseignant qui justifie ses penchants envers les différentes méthodes et qui constituent ses orientations théoriques.

2.2.1.3 Les formes de représentations

Les représentations sont avant tout des entités inobservables. Ehrlich (1985) a écrit à ce propos qu'« [...] on entrevoit vaguement comment elles se construisent. On ne voit pas du tout comment elles se construisent ». Malgré ce fait pouvant caractériser

l'incertitude de leur existence, l'auteur précise de plus qu'« on est presque certain qu'elles existent vraiment ». Dans cette optique, puisqu'il est admis que les représentations relèvent purement des phénomènes mentaux, sous quelles formes se manifestent-elles?

S'intéressant aux représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture, Olson et Singer (1994) distinguent deux formes de représentations « *stated beliefs* » et « *beliefs in action* ». Aussi, l'on retrouve de plus en plus, dans la littérature portant sur les représentations dans des domaines variés, les termes « *représentations déclaratives ou discursives* » et « *représentations dans l'action* ». À côté de ces deux formes de représentations émerge une autre forme de représentations qu'on qualifie de « *métareprésentation* » (Sperber, 2000; Lemoyne *et al.*, 2000).

2.2.1.3.1 Les représentations déclaratives

Les représentations déclaratives font référence au discours écrit et verbal, recueilli respectivement à l'aide du questionnaire et de l'entrevue. C'est dans une certaine mesure les représentations médiatisées par le langage décontextualisé et parlé, émanant de la pensée de l'individu, qui les génère. En se situant dans le domaine de l'enseignement de la lecture, l'on peut dire que les représentations discursives concernent les différentes orientations théoriques que l'enseignant dévoile par rapport à sa conception de l'enseignement de la lecture.

2.2.1.3.2 Les représentations dans l'action

Si les représentations déclaratives se limitent essentiellement à la transmission des informations par rapport à un réel quelconque et relèvent d'un niveau purement théorique, les représentations dans l'action renvoient à la pratique. Elles correspondent aux différentes actions qui se déroulent dans un contexte comme celui de la classe par exemple. Ces représentations intègrent la pratique de l'enseignant, son discours, ses

gestes ainsi que ses interactions avec les élèves et bien d'autres éléments pouvant constituer des indices susceptibles de donner un sens aux représentations. Bref, c'est l'atmosphère de la classe en général, en lien avec la représentation. Par rapport à l'enseignement de la lecture, cette forme de représentations caractérise la démarche et les stratégies utilisées par l'enseignant, la progression des étapes, autrement dit, l'orientation théorique préconisée par l'enseignant lors de sa pratique.

2.2.1.3.3 Les métareprésentations

À la différence des autres formes de représentations que nous percevons comme les premiers niveaux de représentations, les métareprésentations constituent des représentations de second ordre. Pour Lemoyne *et al.* (2002), elles représentent les « interprétations des représentations ». Si, sur un plan général, les métareprésentations se déploient soit dans les situations d'interaction entre professeur et élèves (Lemoyne *et al.*, 2002), soit dans les situations d'échanges dans la communication (Sperber, 2000), soulignons que, dans le cadre de ce travail, elles constituent les interprétations que l'enseignant génère de ses représentations dans l'action. Autrement dit, ce sont les explications et les justifications que l'enseignant donne à sa pratique observée.

Les différentes formes de représentations montrent que les représentations se manifestent de manière générale, soit à travers le langage (Ehrlich, 1994; Lacey, 1998, Sperber, 2000), soit à travers les conduites ou les pratiques (Herzlich, 1972; Baudet, 1990). Sur le plan du langage, Lacey (1998) : 131) observe: « *language must obviously convey something and that something is always, in one form or another, a representation* » (p. 131) Sperber (2000) indique que les représentations de chaque interlocuteur se dévoilent dans l'acte de la communication. Par ailleurs, Ehrlich (1994) note que la phrase n'est autre qu'une traduction linguistique produite par un locuteur à partir de ses propres représentations.

Du point de vue des conduites, Sperber (2000) fait remarquer que les représentations ne peuvent être appréhendées qu'au travers des performances des sujets lors de la réalisation de certaines tâches. Baudet (1990), pour sa part, précise que les représentations sont inférées à partir des comportements observables. Pour Herzlich (1972), la représentation et la conduite apparaissent indissolubles. Il estime que l'expérimentation ou la manipulation contrôlée d'une représentation a un effet observable sur la conduite, ce qui traduit la fonction régulatrice des représentations matérialisées, à travers l'impact qu'elles exercent sur les pratiques.

2.2.1.4 L'impact des représentations sur les pratiques

Notons que l'orientation des conduites reste, sur un plan général, l'une des fonctions spécifiques des représentations (De la Menardière, 1985; Mounoud et Vinter, 1985; Bonardi et Roussiau, 1999; Grisham, 2000). Aussi, l'on remarque que l'impact des représentations des enseignants sur leurs pratiques à propos de l'enseignement de la lecture constitue un grand centre d'intérêt pour bon nombre de chercheurs en éducation. À cet effet, Grisham (2000) a écrit :

«The effect of teachers' beliefs on their theoretical conceptions of reading and the way in which this influences teachers' classroom practice has been the subject of educational research for almost two decades and continues to be a topic of considerable interest in the current area of educational reform and accountability » (p. 145).

Certains auteurs, comme Deford (1985), se sont inspirés de la perspective constructiviste selon laquelle les êtres humains possèdent des connaissances qui influencent leurs conduites. Cet auteur a noté:

« The subjects being studied are knowing beings, and that the knowledge they possess has important consequences for how behaviour or actions are interpreted. It also follows that the knowledge they possess influences their

actions. Knowledge, then, forms a system of beliefs and attitudes which direct perceptions and behaviours » (pp. 352-353).

Richardson *et al.* (1991) ont également relevé, à partir de la perspective constructiviste que les enseignants sont des êtres qui possèdent des connaissances qui influent assurément sur leur pratique. Bonardi et Roussiau (1999) observent que les représentations prescrivent des pratiques dans la mesure où elles précèdent et déterminent le déroulement d'une action. Abric (1987) précise que cette fonction d'orientation dépend non pas des caractéristiques objectives de la réalité, mais de la représentation que l'on a.

Malgré les différents domaines d'études, les différents procédés méthodologiques et les contextes spécifiques des applications, les chercheurs qui se sont intéressés au domaine des représentations des enseignants ont, pour la plupart des cas, abouti à des résultats qui confirment de façon générale l'influence des représentations des enseignants sur leurs pratiques (Munby, 1984; Deford, 1985; Nespor, 1987; Eisenhart *et al.*, 1988; Richardson *et al.*, 1990; Wood *et al.*, 1990; Olson et Singer, 1994; Orlandi, 1994; Rueda et Garcia, 1996; Reutzel et Sabey, 1996; Asselin, 2000; Grisham, 2000). Toutes ces recherches montrent le rapport qui existe entre les représentations déclaratives des enseignants et leurs représentations dans l'action. De même, les recherches qui se sont intéressées à l'impact des représentations des enseignants en lecture sur les représentations de leurs élèves ont trouvé qu'elles étaient univoques (Reutzel et Sabey, 1996; Asselin, 2000). Cela nous amène à concevoir que la représentation précède l'action, la prédétermine. On comprend également que, par leur fonction de régulation des pratiques, les représentations procurent aux enseignants une grille de lecture, un guide de conduite à adopter en fonction des apprentissages à réaliser.

Toutefois, Gilly (1980) fait remarquer qu'il faut se garder de penser que les rapports entre la représentation et la conduite se limitent à des rapports où la représentation

n'aurait qu'un statut exclusif de facteur. Il est vrai, comme le note Herzlich (1972), que nous savons encore peu de choses des rapports entre conduite et représentation en général. Mais l'on peut imaginer aisément, comme le suggère l'auteur, que lesdits rapports relèvent d'une dynamique très complexe. Herzlich (1972) précise que les différences de comportements obtenues par l'induction de différentes représentations sont le plus souvent importantes.

2.2.1.5 Caractère statique des représentations

Bon nombre d'auteurs relèvent le caractère immuable des représentations. Moscovici (1976) observe qu'elles s'enracinent en nous au point qu'elles déterminent nos actions. À ce propos, il écrit : « [...] *une fois qu'une certaine image bien définie de la personnalité, de la maladie, etc., s'est développée dans la société, cette image laisse son empreinte sur la pensée, les rapports sociaux, et sur le langage et le comportement.* » (p.55). Les représentations, nous souligne Gilly (1989), contribuent à freiner le changement. Munby (1984) indique que l'enseignant ne peut qu'accepter une innovation dont les approches d'enseignement s'identifient à ses représentations. L'on peut déduire que la mise en application du changement dépend de l'appréciation ou encore du jugement que l'enseignant y porte. On perçoit également l'impact que peuvent jouer les représentations dans de telles situations, ce qui justifie pleinement la possibilité de la survie des anciennes conceptions en lecture dans les pratiques de certains enseignants.

On note par ailleurs que les recherches qui se sont intéressées à la question du changement au sein de l'institution pédagogique ont toutes relevé qu'il constitue une opération difficile (Huberman, 1973; Angers et Bouchard, 1978). Huberman (1973) a fait remarquer que l'enseignant n'a généralement pas une personnalité novatrice. Il observe que les systèmes d'enseignement offrent plus de résistances au changement que les entreprises commerciales ou industrielles et qu'il est plus difficile de faire changer les enseignants que les agriculteurs ou les médecins. Les ethnologues, pour leur part, estiment que les objets matériels sont plus faciles à accepter parce que leur

utilité est facilement démontrable du fait qu'ils sont visibles. Ils ajoutent que les nouveaux textes de lecture en tant qu'objets se propagent plus rapidement que les nouvelles méthodes de lecture en tant qu'idées (Huberman, 1973). C'est ce qui amène cet auteur à attester que l'on a moins du mal à faire admettre des choses ou des informations que des changements dans les pratiques, les attitudes ou les valeurs.

2.2.1.6 Caractère évolutif des représentations

En dépit de leur caractère statique, les représentations peuvent changer (Flament, 1989). Depuis un certain nombre d'années, les chercheurs s'intéressent de plus en plus aux phénomènes de transformation des représentations. Ces recherches explorent divers facteurs pouvant contribuer à faire évoluer les représentations.

Dans le domaine de la sociologie, Flament (1989) souligne que diverses circonstances externes contribuent à la transformation de la représentation. Cette transformation s'effectue si les circonstances externes changent de façon irréversible et si l'individu se sent impliqué par la situation. Rouquette (1994) fait remarquer qu'il y a évolution d'une représentation si l'évènement est impliquant pour l'individu ou le groupe ou s'il comporte des conséquences négatives perçues comme irréversibles. Pour cet auteur, c'est la contrainte provenant de l'environnement qui garantit le changement des conduites des individus et que la situation devrait paraître irréversible aux yeux de ces derniers. En rapport avec l'éducation, on comprend que l'innovation pédagogique peut contribuer à faire évoluer les représentations des enseignants. Toutefois, la possibilité que les pratiques éducatives changent demeure moindre si les enseignants ne les modifient pas réellement et continuent à utiliser les anciennes pratiques. Cependant, l'approche réflexive constitue aujourd'hui un moyen susceptible d'amener les enseignants à changer de représentations. Elle est devenue un des courants dominants de la recherche. La lecture de son expérience professionnelle constitue l'enjeu de ce courant de recherche (Schön, 1983). Préoccupés par l'évolution des représentations des enseignants en enseignement de la lecture, Olson et Singer (1994) font remarquer que, c'est en amenant l'enseignant à des activités d'introspection sous forme d'examen

de consciences à travers l'analyse réflexive que l'on peut l'aider à changer sa pratique. Nespors (1987), dans la même perspective, propose d'aider l'enseignant à devenir réflexif en l'amenant à prendre conscience de ses représentations. On comprend que la prise de conscience de ses propres représentations permet d'apporter des changements dans ses démarches éducatives. Ainsi, donner l'opportunité aux enseignants d'analyser et de porter des réflexions sur leur pratique permet de développer un regard distancié et critique sur leur façon de faire et favorise ainsi la croissance des représentations. À ce propos Tochon (1993) a observé :

« Les enseignants chevronnés rapportent que le fait de décrire leurs plans et leurs interactions pédagogiques, d'expliquer les raisons implicites de leurs actions, et de répondre aux questions d'un chercheur bien informé, dans une relation égalitaire et sans jugement, leur permet de construire un sens nouveau de leur enseignement (...) L'explication des théories praxiologiques constitue en ce sens une activité de développement professionnel au sens large. » (p. 186)

Magny (2002) fait remarquer, dans sa thèse de doctorat, que le fait de prendre un temps d'arrêt pour expliciter sa pensée, donner les raisons de ses choix dans les mots ou expressions qui conviennent le mieux selon les situations spécifiques ne fait pas « partie du quotidien des enseignants ». On peut toutefois noter que la formation est aujourd'hui perçue comme un lieu permettant la croissance réelle des représentations (Lefrançois et Montésinos-Gelet, 2004).

Nous venons de réaliser à travers les différentes caractéristiques présentées, toute la complexité voire la richesse inhérente au concept de représentation. Ce qui nous paraît le plus fondamental dans le cadre de cette recherche, c'est le potentiel explicatif que ce concept revêt dans la compréhension de ce qui motive et oriente les pratiques. Les représentations occupent donc une place importante dans le choix éventuel des actions des enseignants. Dans l'approfondissement de l'appréhension de cette dimension du concept, il apparaît bien opportun d'examiner les études qui ont montré l'impact des représentations déclaratives sur les représentations dans l'action.

2.2 Quelques recherches montrant l'influence des représentations des enseignants sur leurs pratiques en enseignement de la lecture

Les études que nous examinons présentement ont fait usage de plusieurs types d'instruments d'investigations (questionnaires, entrevues et observations). L'on se doit de préciser également que les outils d'investigation et les démarches utilisées varient en fonction des informations spécifiques recherchées.

Deford (1985) a mené une étude portant sur les représentations de l'enseignant par rapport à l'enseignement de la lecture à travers l'usage de l'instrument qu'il a dénommé « *Theoretical Orientation to Reading Profile* » (TORP). Cet instrument distingue trois orientations théoriques dans l'enseignement de la lecture: le décodage, centré sur l'enseignement des phonèmes ou aspects techniques de la lecture, les habiletés, axées sur l'apprentissage de la reconnaissance des mots et le langage intégré, mettant l'accent spécifiquement sur la compréhension globale du texte. Son étude a été organisée en trois phases. La première phase était relative à la distinction des orientations théoriques dans l'enseignement de la lecture. Au cours de cette phase, 90 enseignants devaient répondre aux questions du TORP. La deuxième phase consistait en l'interprétation des réponses des enseignants par trois juges professionnels, relativement aux différentes orientations théoriques. La troisième phase consistait en l'observation de 14 enseignants par des agents formés à cet effet et qui devaient à leur tour répondre aux questions du TORP pour prédire les réponses des enseignants observés.

À la suite à ces activités, Deford (1985) a confirmé ses trois hypothèses : en premier lieu, les résultats ont prouvé que les réponses des enseignants se rapportaient aux différentes orientations théoriques des enseignants (« *les phoniques* », « *les compétences ou habiletés* » et « *le langage intégré* »). Le constat était que les approches d'enseignement par « *les phoniques* » et « *les habiletés* » se distinguaient les unes des autres, mais fonctionnaient très différemment de l'approche

d'enseignement par le « *langage intégré* ». Deuxièmement, les juges ont pu, à travers le coefficient de concordance, identifier des similitudes entre les réponses des enseignants et les différentes orientations théoriques. Enfin, à partir de la procédure de corrélation de Spearman Rho, il avait été établi qu'il y avait une concordance assez considérable (86%) entre les réponses des observateurs indiquées dans le questionnaire et les conduites des enseignants.

Examinant les rapports possibles entre les représentations de 9 enseignants et celles de 36 élèves de première année dans le domaine de la lecture, Reutzel et Sabey (1994) ont, comme Deford (1985), fait usage de l'instrument TORP pour classer les enseignants en fonction de leur orientation théorique. À la différence de Deford (1985), dont l'enquête n'a porté que sur les enseignants, ces autres ont, quant à eux, fait usage de l'entrevue de la lecture de Burke (1977) en ce qui concerne les attitudes des élèves envers la lecture et les stratégies qu'ils utilisent pendant cette activité.

Ils ont également, à partir de l'instrument TORP, abouti aux résultats selon lesquels les orientations théoriques des enseignants à propos de l'enseignement de la lecture ressortaient dans les réponses de leurs élèves. Les chercheurs ont distingué trois orientations théoriques (les phoniques ou l'enseignement du décodage, les compétences et le langage intégré). Ils ont, par la suite, relevé deux observations chez les élèves dont les enseignants avaient pour orientation théorique le « langage intégré ». D'abord ces élèves étaient capables de verbaliser un plus grand nombre de stratégies de lecture par rapport aux élèves dont les enseignants avaient d'autres orientations théoriques. Deuxièmement, ils étaient en mesure de prononcer les phonèmes autant que le faisaient les élèves des enseignants qui avaient d'autres orientations théoriques.

Orientant leurs réflexions sur la place des représentations et de l'analyse réflexive dans le domaine de la lecture auprès de 20 enseignants, Olson et Singer (1994) ont fait usage de cinq questionnaires, d'entrevues et de trois observations. Ils se sont, eux aussi, inspirés de l'instrument TORP de Deford (1985) pour l'identification des trois

orientations théoriques des enseignants. En plus du TORP, ils ont fait usage de trois autres questionnaires: le questionnaire inspiré de Gove (1981), visant la préférence des enseignants par rapport aux trois modèles de lecture (top- down, bottom- up et mixte), le questionnaire inspiré de Duffy et de Metheny (1979) visant les représentations spécifiques des enseignants par rapport à leur prise de décisions pendant les activités de classe, le questionnaire inspiré de Harley- Hardin (1975), portant sur les problèmes de compréhension en lecture. Comme Reutzel et Sabey (1996), Olson et Singer (1994) ont également mené leur étude auprès des élèves, en utilisant le questionnaire de Scott (1973) visant les représentations des élèves sur les enseignements.

Ils ont, à travers les cinq questionnaires utilisés (y compris le TORP), identifié deux tendances: la première représentée par le sujet dont les représentations déclarées étaient en rapport avec sa pratique, la seconde représentée par le sujet dont les représentations n'étaient pas en relation avec sa pratique. Ils justifient ce fait en s'appuyant sur la supposition de Kinzer et Carrick (1986), selon laquelle les enseignants auraient peut-être rencontré des difficultés pour exprimer avec exactitude leurs représentations devant la liste de choix. Toutefois, Olson et Singer indiquent que les réponses ou les points de vue que les enseignants portaient aux différents questionnaires les renvoyaient à une espèce d'introspection sous forme d'examen de conscience; ce qui constitue un atout en ce qui concerne l'étude des représentations.

Richardson *et al.* (1991) se sont également intéressés aux rapports qui existent entre les représentations des enseignants et leurs pratiques d'enseignement dans le domaine de la lecture. Ils ont mené des entrevues et des observations de classes auprès de 39 enseignants exerçant dans des classes de troisième et quatrième années du primaire. À la différence de Deford (1985), de Reutzel et Sabey (1996) et de Olson et Singer (1994), les quatre chercheurs ont mis en place une méthodologie présentée comme suit: deux d'entre eux devaient interviewer les enseignants à propos de leurs représentations et prédire les pratiques correspondant à ces représentations, les deux autres devaient observer et décrire les pratiques des enseignants. Ils ont ensuite fait

usage de la méthode comparative de Glaser et Strauss (1967), dont la démarche consistait à interviewer préalablement les enseignants sur les quatre points suivants: l'usage des habiletés de base, la considération de la connaissance de l'élève, la lecture orale ou l'interruption de la lecture des élèves et l'enseignement du vocabulaire. L'observation portait également sur ces quatre points en tenant compte des actions des enseignants et de celles des élèves.

À la suite de leurs activités, les quatre chercheurs ont abouti aux résultats selon lesquels les prédictions de l'entrevue sur les représentations des enseignants reflétaient dans l'ensemble leurs pratiques. Ils ont certes noté, comme Olson et Singer (1994), des contradictions entre les représentations et les pratiques de certains enseignants mais, contrairement à ceux-ci, ils ont émis trois hypothèses relatives soit à la nervosité des enseignants du fait qu'ils étaient observés, soit aux différences de représentations entre les enseignants interviewés et les observateurs, soit à une mauvaise description des pratiques par les enseignants eux-mêmes. Ils ont en outre interprété les contradictions observées comme un signe de changement chez les enseignants. Pour Richardson *et al.* (1991), ces contradictions semblaient indiquer que les enseignants changeaient de représentations et que ce changement précédait le changement de pratiques. Ils ont noté que les enseignants avaient plus tendance à développer les habiletés de lecture. Ils justifient cela par l'attachement de ceux-ci à l'enseignement des habiletés de lecture, malgré l'utilisation de la démarche réflexive. Selon eux, une telle attitude était imputable au fait que les enseignants n'avaient certainement pas de théories appropriées pouvant leur permettre d'appliquer l'approche basée sur le langage intégré. Ils soulignaient aussi que, parmi les enseignants, il y avait ceux qui développaient certaines représentations relatives à l'enseignement de la lecture, mais qui ne connaissaient pas les pratiques qui s'accommodaient à ces représentations. C'est ce qui les amène à conclure que l'acquisition d'une théorie sans l'initiation à la mise en application de cette théorie peut conduire à un échec total.

Rueda et Garcia (1996) ont examiné les représentations de 54 enseignants intervenant auprès d'élèves latino-américains des troisième et quatrième années du primaire dans le domaine de la littératie. Ils ont mis en place une méthodologie organisée de la manière suivante: quatre enseignants bilingues qui ne faisaient pas partie de l'échantillon devaient conduire les entrevues qui portaient sur les connaissances antérieures de l'enseignant et sur l'enseignement de la lecture; deux praticiens, expérimentés dans la pratique de l'observation de classe, devaient observer les activités et d'autres aspects liés à la vie de classe.

Au terme de leur recherche, les chercheurs ont identifié des différences parmi les enseignants. Ces différences étaient liées à leur formation antérieure. Ils ont noté que les principales divergences se présentaient entre les enseignants bilingues non qualifiés et ceux de l'éducation spéciale. Les enseignants de l'éducation spéciale avaient tendance à prôner le modèle des habiletés de lecture, tandis que les enseignants bilingues non qualifiés associaient au modèle des habiletés de lecture, l'approche constructiviste.

Les chercheurs ont également noté certains paramètres qui pouvaient avoir des impacts sur les représentations et les pratiques des enseignants. À cet effet, ils ont particulièrement souligné le temps, relativement limité qui empêchait les enseignants de réfléchir sur leur propre pratique. De même, la pression de l'apprentissage de l'anglais en situation de langue seconde par les élèves eux-mêmes, leurs parents, ainsi que la société pouvaient justifier les vues quelque peu négatives du bilinguisme et de la bilittératie par les enseignants.

Les résultats, comme on peut le remarquer, montrent l'impact des représentations des enseignants sur leur pratique. Pour ces enseignants, l'apprentissage de la lecture implique l'apprentissage des habiletés basées sur la reconnaissance de mots et la compréhension du mot. Pour la plupart de ces auteurs, l'attachement des enseignants aux habiletés de lecture est imputable au fait qu'ils ne sont pas sensibilisés à la

nouvelle théorie portant sur le langage intégré (Olson et Singer, 1991; Richardson *et al.*, 1991) et à leur formation (Rueda et Garcia, 1996). Analysant la situation du Québec, Pierre (2001) fait remarquer en effet que la formation des enseignants se limite à la seule transmission des pratiques d'enseignement sans amener les enseignants à comprendre les fondements véritables de ces réformes, notamment le progrès qu'elles impliquent par rapport aux conceptions précédentes. Voilà pourquoi, comme le souligne l'auteure, malgré la réforme de 1981, la méthode alphabétique survit toujours, notamment chez bon nombre d'orthopédagogues et enseignants en récupération, à qui l'on confie les enfants en difficultés d'apprentissage de la lecture.

Pierre (2001) observe en outre que ces anciennes conceptions surgissent même dans les classes régulières où les enseignants ont été formés après la réforme de 1981 et qui n'ont donc pas reçu de formation sur l'enseignement du décodage. L'on comprend que, même si la formation des enseignants contribue à façonner les représentations comme l'ont démontré Rueda et Garcia (1996) à travers les sujets de leur échantillon dont les représentations par rapport à la littératie se différencient en fonction de leur formation antérieure, il devient impérieux à travers les remarques de Pierre (2001) d'explorer d'autres variables. C'est à ce niveau que l'histoire de l'individu, ici l'enseignant, avec notamment son expérience, sa pratique quotidienne qui peuvent varier considérablement d'un individu à l'autre, constituent des paramètres qui doivent être pris en compte pour justifier les représentations des enseignants (Fontaine, 1997).

Chouinard (1999) indique que les représentations des enseignants sont quelquefois héritées de leurs expériences antérieures en tant qu'élèves et le plus souvent par l'influence des enseignants qui les ont marqués. On comprend que les représentations seraient d'abord élaborées à partir des connaissances antérieures et des expériences diverses et qu'elles seraient ensuite intégrées au vécu de l'individu (Nespor, 1987). Ainsi, l'on pourrait être amené à reconnaître que l'activité de construction des représentations est donc largement influencée par l'histoire de l'enseignant de manière générale, sa culture, sa formation et son expérience (Nespor, 1987).

Toutes les recherches et réflexions auxquelles nous avons fait allusion ont été menées en Amérique du Nord, donc dans les conditions différentes du contexte africain, ce qui nous amène à examiner la situation spécifique de ce continent.

2.2.3 Les représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture en Afrique subsaharienne

Compte tenu de la rareté des recherches empiriques portant spécifiquement sur les représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture dans le contexte africain, nous nous contentons de la recherche empirique de Bunyi (2001) qui a relevé les orientations théoriques des enseignants en lecture au Kenya. Nous appuyons les résultats de cette recherche sur les différentes réflexions qui ont mis en évidence les tendances des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture en Afrique francophone (Vigner, 1993; Niang, 1993, 1996; Schaeffer, 1998).

Bunyi (2001) a en effet mené des entrevues et des observations auprès de deux enseignantes exerçant dans des classes de première année des écoles de deux milieux socioéconomiques différents. L'un est un milieu rural où les enfants ne pratiquent que la langue locale (le *gikuyu*) et sont issus de parents peu scolarisés, dont le statut social ne leur permet pas de subvenir aux besoins scolaires de leurs enfants, tel l'achat des livres. L'autre est un quartier résidentiel de la capitale, habité par les familles de la haute classe africaine, européenne et asiatique qui, dans la plupart des cas, sont lettrées. L'anglais est connu par la majorité des parents qui habitent ce quartier et sert de langue de communication au même titre que le *kiswahili*, aux individus de différents groupes ethnolinguistiques. Au terme de ses investigations, l'auteur a, abouti aux résultats selon lesquels les enseignantes avaient en général pour orientation théorique les « phoniques ». La seule différence relevée était que l'enseignante du quartier résidentiel mettait l'accent sur la compréhension des élèves. Elle donnait beaucoup d'exercices aux élèves. L'enseignante de la zone rurale, par contre, insistait sur la répétition constante des mots et des phrases, que les enfants ne comprenaient

pas et qui n'avaient rien à voir avec leur vie quotidienne. Bunyi a déduit que les différentes approches utilisées par les enseignantes étaient en majeure partie dues aux perceptions qu'elles avaient de leurs élèves, notamment des potentialités linguistiques et culturelles relatives à leur contexte socio-culturel. Ainsi, pour l'enseignante du milieu rural, le fait que les élèves ne s'étaient pas familiarisés avec l'anglais avant leur entrée à l'école constituait un obstacle majeur pour l'apprentissage réel de la lecture, notamment de la lecture comme processus de compréhension. Les élèves du milieu résidentiel de la capitale étaient, par contre, perçus comme ne présentant pas de problèmes pour l'enseignement de la lecture. Pour leur enseignante, elle travaillait dans un contexte très favorable où les élèves ne présentaient pas de problèmes d'apprentissage de la lecture; les élèves étaient intelligents et apprenaient très rapidement. C'est ce qui amène l'auteur à formuler la critique selon laquelle, comme l'anglais est la langue légitimée pour les apprentissages scolaires, la connaissance des enfants de l'anglais et leur habileté à le parler et à l'écrire constitue la norme sur laquelle les enseignants fondent leurs attentes. C'est la raison pour laquelle, fait-il remarquer, les enseignants du milieu rural justifient leurs expériences limitées par le manque de connaissance de la langue anglaise par leurs élèves.

Cela corrobore, dans une certaine mesure, les tendances relevées en Afrique francophone, où malgré le lancement des méthodes mixtes à point de départ global, les enseignants se contentent de développer les aspects plus techniques relatifs au code. Analysant la problématique que pose l'enseignement de la lecture en langue seconde, Niang (1996) a particulièrement relevé qu'au stade préparatoire, les enseignants voudraient que l'on enseigne le code, ce qui fait qu'ils manifestent des attitudes défavorables vis-à-vis des méthodes qui mettent l'accent sur le sens (Vigner, 1993; Niang, 1993). Examinant la situation de l'enseignement de la lecture dans le contexte de l'Afrique francophone, Vigner (1993) fait remarquer que les enseignants accordent une importance aux apprentissages relatifs au code, sous prétexte que les enfants ne comprennent pas le français. De même, dans son étude portant sur les réalités africaines, Niang (1993) estime que le versant technique fait l'objet du plus grand

intérêt, parce que, dans le contexte africain, le problème ne se pose pas au niveau de la combinatoire, qui consiste à enseigner les lettres, les syllabes des mots isolément, mais repose beaucoup plus sur la compréhension, qui est plus problématique en langue seconde. Vigner (1993) suppose aussi que la faveur dont bénéficie la méthode syllabique pour les enseignants africains « réside » dans la « simplicité » de son « utilisation ». Ce sentiment de sécurité qu'elle donne au maître explique sa pérennité. Dans sa thèse portant sur l'élaboration et la mise à essai d'un perfectionnement des conseillers pédagogiques de Libreville, Schaeffer (1998) a, elle aussi, mis en relief la variable langue seconde comme paramètre justifiant le penchant des enseignants pour les méthodes syllabiques. Elle a en plus de cela ajouté le fait que les enfants dans le contexte africain ont un faible niveau de littératie avant leur entrée à l'école.

On peut noter que, hormis la recherche de Bunyi (2001), qui présente quelques différences sur les orientations théoriques des enseignants en fonction des contextes socioculturels des élèves, il ressort des réflexions de Vigner (1993), de Niang (1993, 1996) et de Schaeffer (1998) que, pour les enseignants de l'Afrique francophone, l'enseignement de la lecture est un processus qui part des éléments simples aux éléments complexes, ce qui rejoint les théories préconisées par les méthodes synthétiques. Comme Bunyi (2001), ces auteurs relèvent que l'insistance des enseignants à mettre l'accent sur le code part du fait que la plupart de leurs élèves ne connaissent pas la langue d'enseignement et entrent à l'école sans au préalable avoir eu de contact avec l'écrit.

Si, malgré la survie des anciennes conceptions, on note tout de même une certaine homogénéité à propos des orientations théoriques relevées dans le contexte nord-américain, nous venons de relever que la situation semble plus cruciale dans le contexte africain, où les représentations de la majorité des enseignants sont en marge de l'évolution des conceptions en lecture (Vigner, 1993; Niang, 1996). Ces enseignants accordent plus d'intérêt à l'enseignement du code.

Ces conclusions confirment l'influence qu'exercent les représentations sur les pratiques des enseignants comme le démontrent les études menées dans le contexte nord américain. En plus de cette influence, ces études font ressortir le rapport entre les représentations déclaratives et les représentations dans l'action. Mais avant de prétendre proposer une méthodologie quelconque, nous voulons examiner avec un regard critique les études établissant le lien entre les représentations déclaratives et les représentations dans l'action. Ainsi, la deuxième phase que nous abordons consiste en une analyse critique des études de Deford (1985) et de Richardson *et al.* (1991). Nous nous proposons, à travers cette analyse, de dégager, en premier lieu, les différents procédés utilisés par ces chercheurs pour recueillir et analyser les représentations des enseignants. Ensuite nous procéderons à la critique de ces procédés tout en confrontant les deux études.

2.2.4 Analyse critique des procédés méthodologiques et analytiques des études de Deford (1985) et de Richardson *et al.* (1991)

Précisons avant tout que les études de Deford (1985) et de Richardson *et al.* (1991) se distinguent en fonction des procédés méthodologiques et analytiques mis en place, ainsi que de certaines informations spécifiques à rechercher. Étant donné que ces études ont été présentées plus haut, nous ne nous intéressons qu'aux aspects marquants en lien avec la méthodologie et l'analyse des données.

Deford (1985) a mené son étude auprès de 90 enseignants de l'élémentaire. Elle a organisé sa méthodologie en différentes étapes. La première étape consistait en la collecte des représentations déclaratives des enseignants. Ceux-ci devaient donner leurs accords et leurs désaccords par rapport aux 28 items élaborés en fonction des trois orientations théoriques (les phoniques, les habiletés et le langage intégré). Trois juges devaient, à partir des réponses des enseignants, inférer leurs orientations théoriques par rapport à l'enseignement de la lecture. En plus de cette activité, Deford (1985) s'est servie de la technique d'observation, au cours de laquelle les observateurs

visionnaient les leçons de 14 enseignants parmi les 90 en vue de l'identification de leurs représentations dans l'action. Ils procédaient par la description des enregistrements, en faisant ressortir spécifiquement l'approche préconisée par l'enseignant en fonction des items du TORP. Ces observateurs devraient, à la suite de ces analyses, répondre aux questions du TORP en fonction de la pratique des enseignants.

Les représentations déclaratives des enseignants et celles déduites par les observateurs en s'inspirant de leurs représentations dans l'action ont été confrontées à travers la procédure de corrélation « Spearman Rho ». Les juges ont dégagé des similitudes entre ces différentes représentations, ce qui a amené Deford (1985) à souligner le rapport entre les représentations déclaratives et les représentations dans l'action. Pour elle, les trois orientations théoriques soulignées dans le TORP ressortaient dans les réponses des enseignants. La tendance générale était que les enseignants avaient pour orientation théorique la priorité donnée à l'enseignement des habiletés. Et de manière cohérente, dans leurs pratiques, ils cherchaient à développer davantage les habiletés de lecture chez leurs élèves. Malgré ce fait, Deford (1985) a tout de même relevé les exemples de cas qui ont montré les contradictions entre les représentations déclaratives et les représentations dans l'action.

Richardson *et al.* (1991) ont fait usage des entrevues et des observations auprès de 39 enseignants de l'élémentaire. Ces entrevues et observations étaient articulées autour des quatre points suivants : l'usage des habiletés de base, la considération de la connaissance de l'élève, la lecture orale et l'enseignement du vocabulaire.

Contrairement à la démarche de Deford (1985), les quatre chercheurs ont organisé les activités en deux étapes. Au cours de la première étape, deux des chercheurs devaient interviewer les enseignants à propos des quatre points soulignés. Ces entrevues étaient enregistrées et transcrites en vue de l'identification des représentations déclaratives des enseignants. Ces deux chercheurs devaient ensuite prédire les pratiques des enseignants à partir de leurs représentations déclaratives.

Les deux autres chercheurs devaient observer les enseignants et identifier par la suite leurs représentations en action en fonction des quatre points mentionnés. Ces observateurs enregistraient les différentes séquences du cours. L'accent était particulièrement mis sur le discours de l'enseignant, les procédés utilisés, ses actions ainsi que l'activité de l'élève.

Tout comme Deford (1985), Richardson *et al.* ont trouvé que les enseignants avaient plus tendance à développer l'approche de l'enseignement de la lecture par les habiletés. L'apprentissage de la lecture impliquait l'apprentissage des habiletés basées sur la reconnaissance et la compréhension de la signification du mot. Ils ont également noté des contradictions entre les représentations et les pratiques de certains enseignants. Ils imputaient ces contradictions à la nervosité des enseignants du fait qu'ils étaient observés, aux différences de représentations entre les enseignants interviewés et les observateurs, à une mauvaise description des pratiques par les enseignants eux-mêmes et au changement des représentations.

Si l'on examine les deux études dans une perspective critique, on peut noter, avec une relative certitude, un manque de rigueur beaucoup plus marquant chez Deford (1985). D'abord, l'on peut relever que le nombre de sujets (90) est excessivement élevé pour une étude portant sur les représentations. Cette remarque s'applique également à l'étude de Richardson (1991) menée auprès de 39 enseignants, ce qui confirme dans une certaine mesure la critique de Munby (1984) selon laquelle les recherches quantitatives menées auprès de plusieurs sujets ne sont pas réellement valides pour l'étude des représentations. L'auteur estime que c'est précisément la recherche qualitative focalisée sur un échantillon réduit qui est susceptible de donner des résultats fiables.

Hormis la critique portée à l'échantillon, soulignons que la procédure utilisée par Deford (1985) pour identifier les représentations des enseignants à partir des accords

et désaccords que ceux-ci devraient donner aux différents items du TORP dénote une insuffisance de rigueur et de pertinence. Ceci constitue une grande limite pour son étude. On doit reconnaître en toute franchise que l'enseignant est quelque peu guidé *a priori* dans la mesure où il ne coche que ce qui est écrit. Aussi, il peut être amené à donner une réponse sans qu'il ne la partage en réalité. Le chercheur, pour sa part, ne peut également pas percevoir la signification réelle des représentations du sujet si les possibilités de réponses sont déjà données à l'avance, alors que ce qui serait souhaitable c'est de lui accorder une marge de liberté où il livrerait des informations en fonction de ses propres aspirations. Voilà pourquoi Munby (1984) critique, par exemple, l'usage du questionnaire, qu'il trouve non valide dans l'étude des représentations. Cet auteur indique que le questionnaire ne permet pas au chercheur de cerner les représentations réelles de ses sujets. Cela nous amène à préférer l'usage de l'entrevue, qui, selon Bonardi et Roussiau (1999), utilise un procédé d'investigation verbale pour recueillir des informations en relation avec le but fixé de la recherche. L'on comprend que l'entrevue provoque le discours pouvant amener le chercheur à repérer les idées, les connaissances, voire les valeurs qui sont à la base des représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture. Elle permet alors de saisir les explications que les enseignants donneront à l'enseignement de la lecture. C'est en fonction de cet aspect que l'on peut attester que l'étude de Richardson *et al.* (1991) paraît plus rigoureuse que celle de Deford (1985) du fait que celle-ci ne s'est pas seulement contentée de l'instrument TORP, mais s'en est inspirée pour l'élaboration des entrevues.

Toutefois, on doit se garder de croire que l'on peut aisément inférer les représentations à partir d'un discours quelconque. Il est bien possible que l'interviewé ne fasse aucune mention dans son récit ou sa conceptualisation de certains traits de ses représentations. Il est alors difficile, dans de telles situations de percevoir ses représentations comme telles.

Par ailleurs, la technique de Richardson *et al.* (1991) qui a consisté à prédire les pratiques des enseignants à partir de leurs représentations discursives obtenues au moyen des entrevues ne nous semble pas pertinente dans la mesure où la pratique ne reflète pas toujours les représentations des enseignants. Aussi, les exemples de cas, dont les représentations déclaratives ne reflétaient pas les représentations dans l'action constituent là aussi une preuve de cet aspect du problème. Sur ce fait, Deford (1985) ne semble guère accorder d'importance et ne donne aucune interprétation. Elle indique simplement: «[...] *it is possible for teachers to respond to some items on the TORP on one way, and to practice do something very different.* » (p. 364). Elle a en plus de cela noté qu'il n'y avait quelquefois pas d'accord entre les réponses des enseignants et leurs pratiques. À ce sujet, elle souligne: « [...] *this does not invalidate the total instrument* ». Pourtant, en 1972, Herzlich, insistait déjà sur la complexité du rapport entre les représentations et les pratiques des enseignants. Pour lui, ces phénomènes constituent « des problèmes non résolus », qui indiquent les lacunes et les incertitudes du domaine d'étude des représentations et qui constituent en même temps sa richesse. Outre cet aspect, certains facteurs peuvent influencer sur la pratique de l'enseignant et qui sont totalement ignorés par l'observateur. Cela sous-entend que les pratiques de l'enseignant ne reflètent pas toujours ses représentations à cause de certains facteurs difficiles à cerner qui échappent à l'analyste au moment où l'action a lieu. Ainsi, si l'on se réfère à l'étude de Deford (1985), où l'observateur suit l'enseignant juste en fonction des items relevés dans le TORP, on s'aperçoit que l'observateur n'identifie pas forcément la représentation réelle de l'enseignant à partir de sa pratique. L'interprétation que l'analyste déduit des observables, nous souligne René de Cotret (1999), n'est autre que ses représentations émanant de sa propre « perception » et « sensibilité ». L'auteure ajoute que l'interprétation de l'analyste dépend de la méthodologie qu'il s'est donnée pour observer la situation. Ceci nous mène à penser que les métareprésentations que l'analyste génère des données ne sont pas nécessairement conformes aux représentations des enseignants dans la mesure où elles peuvent être la traduction matérielle de ses intuitions et donc, de sa subjectivité. L'on perçoit à ce niveau que l'entreprise d'analyse des représentations est bien

ambitieuse. Nous comprenons par là que la technique de Deford (1985) où les observateurs devraient répondre aux questions du TORP en se fondant sur l'observation des pratiques des enseignants ne semble pas toujours efficace sans compter les biais qui peuvent être glissés dans de telles procédures. À cet effet, Gilly (1980) a observé que les résultats peuvent être involontairement influencés par les anticipations et les attentes du chercheur.

Nous venons d'appréhender la complexité de la mise en évidence des représentations dans le domaine de l'enseignement de la lecture. Le regard critique vis-à-vis du rapport entre les représentations discursives et les représentations dans l'action que nous avons porté aux études de Deford (1985), et de Richardson et *al.* (1991) ne constitue pas une simple remise en cause de cet aspect du problème. Ceci ne voudrait pas dire que l'on nie un quelconque rapport entre ce que livrent les enseignants dans leur discours au sujet de leurs représentations et ce qu'ils font exactement dans la classe. En outre, cela ne doit pas porter à croire que l'on ignore totalement la contribution de ces études au domaine des représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture. Le mérite de cette analyse critique réside dans la sensibilisation au caractère problématique de l'étude des représentations. Cette problématique qui lui est inhérente exige une certaine prudence et rigueur dans le mode d'investigation et d'analyse de manière générale.

Compte tenu de tous ces paramètres, la présente étude voudrait mettre en place une méthodologie qui tiendra compte de tous ces facteurs et permettra de toucher et de pénétrer de façon beaucoup plus profonde l'univers des représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture dans le contexte brazzavillois. Mais, avant d'en arriver à cette étape, nous précisons d'abord les questions et les objectifs de la recherche qui vont clore ce chapitre.

2.2.5 Questions de recherche

Nous avons pu noter, au regard de ce qui précède, que les études qui ont abordé la question des représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture viennent surtout des Etats-Unis (Deford, 1985; Eisenhart *et al.*, 1988; Richardson *et al.*, 1990; Olson et Singer, 1994; Rueda et Garcia, 1996; Reutzel et Sabey, 1996). Au Congo, il n'existe pas encore de recherches s'étant intéressées aux représentations des enseignants du primaire à l'égard de l'enseignement de la lecture. De ce fait, une exploration des représentations des enseignants brazzavillois de première année s'avère un préalable indispensable pour mieux saisir la vaste problématique que pose l'enseignement de la lecture dans ce contexte spécifique. Par conséquent, la question principale de cette recherche est la suivante :

Quelles sont les représentations des enseignants de première année de Brazzaville par rapport à l'enseignement de la lecture ?

L'examen du concept de représentation a permis de réaliser toute sa complexité, son importance, voire sa richesse à travers l'exploration de ses différents contours. Ainsi, pour mieux pénétrer et accéder à l'univers des représentations des enseignants de première année de Brazzaville relativement à l'enseignement de la lecture, l'étude tient compte de certaines dimensions du concept. Cet intérêt réside beaucoup plus dans le souci de pouvoir inférer le sens réel que les enseignants confèrent à l'enseignement de la lecture. C'est pourquoi les sous-questions qui précisent et éclairent cette question principale et auxquelles la recherche tentera d'apporter des éléments de réponse sont les suivantes :

- 1) Quelles sont les représentations déclaratives des enseignants à l'égard de l'enseignement de la lecture?
- 2) Quelle est l'influence de la recherche sur les représentations déclaratives?
- 3) Quelles sont les représentations dans l'action des enseignants concernant l'enseignement de la lecture?
- 4) Quelles sont les métareprésentations que les enseignants génèrent de leurs représentations dans l'action?
- 5) Existe-t-il un rapport entre les représentations déclaratives des enseignants et leurs représentations dans l'action?

2.2.6 Objectifs de la recherche

Dans l'optique même de nos questions de recherche, la présente étude a pour objectif d'explorer les représentations, autrement dit, les orientations théoriques des enseignants de Brazzaville par rapport à l'enseignement de la lecture. À cet effet, elle compte avant tout déceler ce que les enseignants pensent de l'enseignement de la lecture, notamment les représentations dites « déclaratives ou discursives ». L'étude voudrait de plus tester le caractère évolutif des représentations à la fin de recherche. Il est pour nous question d'examiner dans quelle mesure le fait de donner l'opportunité aux enseignants de rendre compte de leurs propres perceptions de l'enseignement de la lecture, d'analyser et de réfléchir sur leurs pratiques observées peut influencer sur leurs représentations déclaratives. Puisque la salle de classe est le lieu où se réalise le triangle didactique : un enseignant, des élèves et un savoir, ici la lecture, ce qui s'y passe nous est fondamental. C'est dans cette perspective que l'étude voudrait, en plus des représentations déclaratives qui relèvent purement de la théorie, examiner les réalités de la salle de la classe en explorant la pratique effective des enseignants en enseignement de la lecture. Il s'agit des représentations dans l'action qui nous

renseigneront sur les habiletés que ceux-ci privilégient, la démarche qu'ils préconisent au cours de leurs pratiques usuelles en enseignement de la lecture.

Dans le souci de comprendre de façon beaucoup plus profonde les représentations des enseignants dans « la situation classe », notamment les représentations dans l'action, l'étude tient également compte de l'explicitation, de la justification générées des représentations dans l'action, ce qui correspond aux métareprésentations.

Compte tenu de l'impact qu'exercent les représentations sur la pratique, l'étude voudrait, après l'identification des représentations déclaratives et des représentations dans l'action, procéder à leur comparaison. Le but spécifique de cette comparaison serait de vérifier s'il existe un quelconque rapport entre ce que les enseignants livrent au sujet de leurs représentations et ce qu'ils font vis-à-vis de l'enseignement de la lecture.

Ce cadre conceptuel a permis de clarifier l'acte de lire ainsi que les modalités de son enseignement. Les écrits sur les représentations, un concept encore en voie de développement, viennent de plus de nous fournir une compréhension de la pensée et de l'action des enseignants à l'intérieur de l'enseignement de la lecture. Les objectifs spécifiés permettront donc de pénétrer l'univers des représentations des enseignants dans le contexte brazzavillois. Cela nous conduira à établir les recoupements opportuns avec les représentations relevées par les prédécesseurs et reproduites ci-dessus. Mais avant d'en arriver à cette étape, le chapitre trois décrit les procédés méthodologique et analytique permettant d'atteindre les objectifs fixés.



CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre expose la méthodologie utilisée pour apporter les réponses aux sous-questions de recherche et à la question principale. L'examen du concept de représentations et sa mise en évidence ont permis de réaliser toute la complexité de cet objet d'étude. Ce caractère problématique inhérent à son étude a imposé de façon déterminante le choix de notre méthodologie dans son ensemble. Et les procédés méthodologique et analytique mis en place dans le cadre de cette recherche se devaient de prendre en compte les exigences de l'étude des représentations pour atteindre les objectifs fixés. Il était donc question d'user des modalités susceptibles de nous permettre de recueillir les informations recherchées et des techniques d'analyse appropriées pour pouvoir extirper de ces informations les représentations qui s'y rattachaient.

Pour mieux saisir la démarche de la méthodologie utilisée, le chapitre justifie avant tout le type de recherche en détaillant les éléments qui le caractérisent. Il décrit, par la suite, la population visée par l'étude et démontre la pertinence des instruments choisis. Après ces différentes étapes, le chapitre présente enfin les activités menées durant la collecte des données et les techniques utilisées pour analyser ces données.

3.1 Type de recherche

Avant de préciser le type de recherche, rappelons que l'exploration des écrits précédents nous a permis de constater le manque de données empiriques sur les représentations des enseignants de la République du Congo par rapport à l'enseignement de la lecture, en particulier, et de ceux de l'Afrique francophone, en général. Et, si cette recherche porte nommément sur les représentations de trois enseignantes de première année de Brazzaville à l'égard de l'enseignement de la lecture, elle vise réellement à saisir en profondeur la dimension des représentations qui demeurent encore des entités difficilement saisissables. Pour nous, aborder l'univers des représentations, c'est tenter de déceler comment l'enseignant qui a pour charge d'enseigner cette matière aux élèves conçoit, pour sa part, l'enseignement de la

lecture. Et puisque ce problème interpelle l'enseignant, il importe de bien comprendre ce qu'il pense et ce qu'il fait exactement dans la salle de classe, ainsi que les racines qui sont à la base de ses représentations pour rendre compte de ces réalités dans le contexte brazzavillois.

Ainsi, il apparaît bien évident qu'en cherchant à mieux identifier les représentations des trois enseignantes de première année de Brazzaville par rapport à l'enseignement de la lecture, nous tournons nos regards vers une perspective de recherche qualitative. L'objet spécifique de la recherche qualitative, comme le souligne Van der Maren (1995), est d'explicitier un fait humain pour lequel on ne dispose pas d'une théorie permettant la construction d'une échelle de mesure. Selon de nombreux auteurs, la position du chercheur y est particulière : non seulement il fait corps avec sa recherche - la distance à l'objet est réduite - mais encore il fait appel à ses dimensions personnelles ou subjectives.

Enfin, il entretient avec ses témoins une relation de confiance, puisqu'il part de l'idée que ce sont eux qui possèdent l'expertise du domaine. Mais il existe une grande variété de types de recherches qui se recommandent toutes de la recherche qualitative. Il convient alors de mieux préciser quelle coloration nous entendons donner à cette démarche. Par rapport aux objectifs spécifiques que nous nous sommes fixés, les dimensions exploratoire, ethnographique et l'étude de cas s'appliquent mieux à notre recherche.

3.1.1 La dimension exploratoire

Étant donné le peu d'écrits disponibles et pertinents à l'objet de notre étude, nous devons nécessairement considérer cette recherche comme exploratoire. Comme le pensent Poupert *et al.* (1997), la forme exploratoire convient particulièrement bien pour approfondir la complexité d'une situation, d'un processus ou découvrir l'émergence d'une réalité sociale nouvelle. Le but de notre exploration est de déceler les représentations discursives et les représentations dans l'action des enseignants par

rapport à l'enseignement de la lecture pour une meilleure appréhension de la problématique de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture au Congo.

L'étude n'ignore pas cependant les travaux des prédécesseurs et leur apport déterminant dans l'élaboration de notre cadre conceptuel. La recherche exploratoire, souligne Van der Maren (1995), part d'un cadre conceptuel qui constitue un appui à la recherche. L'auteur fait remarquer, à cet effet, qu'une relation continuelle s'effectue entre l'interprétation, le cadre conceptuel et la culture de l'analyste, en forme de va-et-vient constant, ce qui conduit à formuler des hypothèses qui confirmeront ou infirmeront celles du cadre conceptuel.

3.1.2 La dimension ethnographique

En plus de la nature exploratoire, notre recherche se veut aussi ethnographique dans la mesure où elle désire examiner les représentations selon les réalités quotidiennes des enseignants. Si, dans la tradition ethnographique, la culture est bien souvent l'objet de recherche, précisons que la présente étude ne s'intéresse pas à la culture des enseignants, mais plutôt à leurs représentations par rapport à l'enseignement de la lecture dans un contexte social donné, comme celui des écoles publiques de Brazzaville. Il convient d'admettre que la façon dont les enseignants perçoivent l'enseignement de la lecture peut toutefois dépendre d'un contexte donné et constituer une réalité en soi. C'est la raison pour laquelle les représentations doivent, à notre sens, être étudiées en fonction du milieu dans lequel elles se déploient avec toutes les contraintes que celui-ci présente. Wilcox (1982) estime que le but de l'ethnographe est de mettre l'accent sur un contexte donné et de découvrir ce qui se passe dans ce contexte. Cet intérêt réside beaucoup plus dans le souci de comprendre en profondeur les représentations, selon la perspective propre des enseignants. Dans la recherche ethnographique, les sujets sont considérés comme réellement porteurs de leur réalité (Spindler, 1982). Cette position du chercheur implique sa reconnaissance du praticien comme l'élément clé de la recherche et légitime la compréhension qu'a le praticien de sa pratique autant que ses prises de position sur les situations et les

problèmes qu'il rencontre (Fortin, 1996). Poupart *et al.* (1997), dans le même ordre d'idées, soulignent que les ethnométhodologues cherchent à appréhender la manière dont les acteurs construisent leur réalité au fil de leurs activités quotidiennes.

L'on peut déduire aisément que l'approche ethnographique, en privilégiant le sujet, offre une compréhension assez riche d'un problème selon la perspective des sujets et peut, à cet effet, nous permettre d'explorer l'univers des représentations, qui reste encore un domaine très complexe. Cette approche nous donne alors des dispositifs pour nous lancer dans cette exploration. Fraenkel et Wallen (1993) ont observé : « *The ethnographic approach affords a richness of description that has great potential fruitfulness for understanding [...] education.* » (p.393).

Pour ces auteurs, le but des chercheurs qui s'engagent dans la recherche ethnographique est de faire le portrait minutieux des réalités de la classe. Ils observent que cette approche fournit les moyens aux enseignants pour qu'ils se «voient» dans leur travail quotidien, se rendant compte des aspects de leurs activités qui leur échappent.

3.1.3 La dimension de l'étude de cas

Outre l'objectif de mettre l'accent sur le contexte, la recherche voudrait également saisir plus en profondeur les caractéristiques des représentations des différentes enseignantes. Ainsi, l'examen des représentations des trois enseignantes s'apparente à une étude de cas. Bien qu'il existe des controverses vis-à-vis de ce qui caractérise l'étude de cas, les auteurs s'accordent à reconnaître que c'est une méthode de recherche qui permet une investigation approfondie des phénomènes à étudier. À ce propos, Fortin (1996) fait remarquer l'avantage qu'elle offre pour accumuler les données sur un cas particulier. Puisque nous voulons faire ressortir d'une part la singularité et d'autre part les ressemblances et les nuances des représentations des trois enseignantes, l'étude de cas simple et l'étude de cas multiples ont été retenues. Pour Van der Maren (1995), l'étude de cas simple examine un cas de manière isolée et l'étude de cas multiples procède par la comparaison des cas. Cette comparaison, nous

souligne l'auteur, a pour objectif d'abstraire des traits communs et les particularités qui fonderont l'induction d'une compréhension plus fine de la situation examinée.

On comprend que cette recherche est en même temps exploratoire par sa découverte du domaine, ethnographique par son désir d'examiner les représentations des enseignantes à partir de leurs réalités quotidiennes et une étude de cas par son souci de saisir en même temps la singularité, les ressemblances et les dissemblances des représentations des trois cas. Bien que l'étude de cas fasse partie d'une dimension de notre étude comme les dimensions exploratoire et ethnographique, la démarche d'analyse adoptée dans le cadre de cette recherche s'inspire pleinement de son approche méthodologique en procédant à la fois par l'analyse simple et par l'analyse croisée. L'analyse simple vise à faire ressortir le portrait individuel des représentations de chaque cas et l'analyse croisée fait émerger les ressemblances et les dissemblances des représentations des trois cas. Étant donné qu'il est question d'extirper les représentations du discours et de la pratique des enseignantes, l'étude se greffe sur un paradigme interprétativiste. Selon ce présupposé, le réel est sujet à interprétation et exige donc que compréhension et explication soient à l'œuvre (Gohier, 2000). La parole aussi bien que la pratique ne sont pas toujours transparentes comme on peut le croire. Elles s'érigent plutôt comme une construction complexe et font donc appel à tout un travail d'interprétation.

3.2 Population et échantillonnage

Puisque nous voulions explorer les représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture, il était bien évident que ces derniers constituaient la population cible et donc la seule source susceptible de nous permettre de trouver les informations recherchées. Compte tenu de la nature qualitative de notre étude, nous avons opté pour un échantillonnage de type non probabiliste à partir d'un choix raisonné, découlant des critères que nous avons retenus, à savoir :

- la formation initiale;
- le nombre d'années d'expérience à l'école primaire;

- le nombre d'années d'expérience dans les classes de CP1;
- le type d'école, notamment l'école publique, qui nous intéresse dans cette étude.

Notre échantillon s'était arrêté à trois enseignantes exerçant dans les classes de première année dans deux grandes écoles publiques situées dans un quartier populaire de Brazzaville. Nous nous sommes limitée à un nombre restreint de sujets dans le but d'analyser en profondeur les données recueillies (Huberman et Miles, 1991).

3.2.1 Sélection des sujets et des écoles

Pour la constitution de l'échantillon, nous avons, dans un premier temps, procédé par le choix d'une circonscription scolaire située dans un grand quartier populaire de Brazzaville. Puis, dans un deuxième temps, nous avons approché les inspecteurs de cette circonscription scolaire. Nos contacts auprès de ces inspecteurs ont favorisé la recherche des enseignants de « carrière », entendus ici comme les enseignants sortant des écoles de formation des enseignants du primaire au Congo. Nous avons choisi de retenir dans le cadre de la présente étude que les enseignants de carrière. Ces enseignants constituent pour nous les seules sources susceptibles de nous donner les informations fiables pour une recherche scientifique dont les données serviront à appréhender la situation des représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture dans le contexte des écoles publiques de Brazzaville.

La prise de contact avec les enseignants a été rendue possible grâce à la collaboration de l'inspecteur, chef de circonscription. Ce dernier a bien voulu informer l'ensemble des enseignants de la possibilité d'autoriser l'enquête. Nous avons par la suite eu une rencontre préliminaire avec les enseignants au cours de laquelle nous leur avons exposé les objectifs de l'enquête, informé de notre désir d'enregistrer les entrevues sur bandes audio, d'observer les leçons, de les photographier et nous leur avons précisé le caractère confidentiel des entrevues et des observations. Les contacts avec les sujets nous ont permis de sélectionner les enseignants qui devaient avoir au moins deux ans d'expérience d'enseignement dans les classes de CP1 et surtout de nous assurer de leur

disponibilité à nous fournir des informations pertinentes à la recherche (Van der Maren, 1995). Cette étape de sélection nous a également permis d'arrêter définitivement les écoles et les sujets qui ont participé pour la recherche. Pour respecter le caractère confidentiel des données, le nom de chaque sujet et celui de l'école où il exerçait ont été remplacés par des codes. Le tableau ci-dessous présente les sujets ainsi que les variables socio-démographiques retenues dans la fiche d'identification (ANNEXE 2, P. xi).

Tableau III : Caractéristiques des sujets retenus

Sujets	Formation initiale	Écoles	Expérience à l'école primaire	Expérience au CP1
enseignante A	École d'Owando	École 1	6 ans	3 ans
enseignante B	École de Brazzaville	École 2	13 ans	3 ans
enseignante C	École de Mouyondzi	École 2	11 ans	3 ans

Ce tableau montre que les trois enseignantes ont été formées dans trois différentes écoles de formation situées dans trois localités du pays, ce qui montre qu'elles ont effectivement reçu une formation initiale : enseignante A (école d'Owando), enseignante B (école de Brazzaville) et enseignante C (école de Mouyondzi). S'agissant des écoles où elles exercent leur fonction, le tableau ci-dessus montre que seule l'enseignante A enseigne dans l'école 1, alors que les enseignantes B et C interviennent dans une même école (école 2). Bien que l'on note une certaine variation concernant les années d'expérience à l'école primaire, on voit qu'elles ont toutes les trois trois ans d'expérience dans les classes de CP1.

Cette brève description de la population de notre étude a permis de rendre compte de certaines caractéristiques au sein d'un échantillon très réduit. Même si cet échantillon

ne peut être « représentatif » au sens statistique, il demeure un indicateur signifiant pour une recherche scientifique qui voudrait procéder à une étude beaucoup plus approfondie des représentations.

3.3 Choix des instruments

Bien que relevant des phénomènes purement mentaux, les représentations, nous soulignent Olson et Singer (1994), s'articulent et prennent forme à travers et par le langage et la pratique. En rapport avec le type de recherche spécifié, il nous fallait donc repérer des instruments valides et suffisamment appropriés pour les faire émerger. L'examen des recherches qui se sont intéressées à l'étude des représentations à travers la pensée et l'action dans le domaine de la lecture nous a permis de constater que celles-ci se sont, dans la plupart de cas, servies soit du questionnaire et de l'observation (Deford, 1985) soit des entrevues, du questionnaire et de l'observation (Richardson *et al.*, 1991; Olson et Singer, 1994; Reutzler et Sabey, 1996; Rueda et Garcia, 1996; Asselin, 2000; Grisham, 2000). Par rapport aux intérêts spécifiques de la présente recherche, nous avons retenu l'entrevue et l'observation.

3.3.1 Pertinence des instruments

L'entrevue aussi bien que l'observation offrent une compréhension assez large du phénomène à étudier (Fortin, 1996). C'est dans le souci d'accumuler le plus d'informations possible que ces deux instruments ont été choisis dans cette recherche.

3.3.1.1 L'entrevue

L'entrevue est une technique beaucoup utilisée pour examiner les représentations (Bonardi et Roussiau, 1999). Van der Maren (1995) conçoit l'entrevue comme un instrument qui utilise un procédé d'investigation verbale pour recueillir des informations en lien avec le but fixé. Cette méthode peut amener le chercheur à des niveaux d'informations plus approfondis, car elle donne une grande liberté à l'interviewé. Les entrevues les plus courantes sont : l'entrevue non directive, à partir de laquelle l'interviewer se borne le plus souvent à énoncer un thème de départ, puis à

faciliter le discours de la personne interrogée, et l'entrevue semi-structurée, cadrée par un certain nombre de thèmes.

Nous avons opté pour l'entrevue semi-structurée, qui nous paraît un outil de cueillette souple, particulièrement approprié pour centrer le témoignage des sujets sur les principaux concepts de l'étude. Toutefois, à cause de la nature de notre recherche, notamment par rapport à la dimension ethnographique qui place le sujet au centre de la recherche, nous avons été attentive au lexique utilisé par les répondantes.

L'entrevue semi-structurée nous a donné la possibilité d'entrer en contact direct et personnel avec les enseignantes afin d'obtenir des informations pertinentes pour la recherche. Elle nous a permis non seulement d'obtenir plus d'informations au besoin, mais aussi d'atteindre la signification de ces informations. Les questions ont provoqué des discours qui nous ont amenée à repérer les idées et les valeurs qui sont à la base des représentations des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture. Elles nous ont permis de saisir en profondeur les explications que les enseignantes donnaient à l'enseignement de la lecture et également de repérer les préférences qu'elles accordaient aux différentes méthodes d'enseignement de la lecture.

D'après les principes de la recherche ethnographique, nous avons élaboré des questions ouvertes afin de donner la liberté aux sujets d'exprimer leurs représentations dans leurs propres mots, sans qu'il y ait de choix de réponses prédéterminées comme dans l'instrument TORP de Deford (1985). Fortin (1996) a, à ce propos, fait remarquer qu'il est préférable et nécessaire que les questions soient proposées par le meneur d'entrevue, sans que celui-ci fournisse une structure de réponses.

On ne doit pas omettre que les questions ouvertes ont l'avantage de stimuler la pensée libre et de favoriser l'exploration en profondeur du participant. Dans la recherche ethnographique, les questions émergent aussi du contexte. À ce propos, Fortin (1996) indique que le chercheur ignore ce qui va se passer au cours de l'entrevue et quel type

de questions il sera important de poser au moment opportun. C'est en fonction de cette directive que nous ne nous sommes pas permis de suivre la chronologie des questions. Cette stratégie nous recommande implicitement de maîtriser la grille afin que l'entrevue se déroule le plus naturellement possible, comme dans une conversation. Étant donné que nos entrevues étaient semi structurées, nous avons veillé à ce que les thèmes proposés soient couverts.

En dépit des atouts qu'offre l'entrevue pour l'étude des représentations, précisons qu'on doit toutefois se garder de croire que l'on peut aisément inférer des représentations à partir d'un discours obtenu au moyen de cet instrument. C'est pourquoi Abric (1994) souligne la nécessité de lui « *associer d'autres techniques complémentaires visant à contrôler, à recouper, ou à approfondir les informations recueillies* » (p. 61). C'est en fonction de cette critique méthodologique que nous avons associé à cette technique l'observation.

3.3.1.2 L'observation

Comme l'entrevue, l'observation est un instrument très sollicité dans l'étude des représentations. Bon nombre de chercheurs ont relevé, au moyen de cet instrument, l'impact des représentations discursives sur les représentations dans l'action (Deford, 1985; Eisenhart *et al.*, 1988; Richardson *et al.*, 1991; Orlandi, 1994; Olson, 1994; Reutzler et Sabey, 1996; Rueda et Garcia, 1996). Selltitz *et al.* (1977) font remarquer que l'une des raisons principales de son utilisation vient de ce qu'elle permet de comprendre les modes de comportements au moment où ils se présentent.

Si la recherche ethnographique privilégie l'observation participante, soulignons que nous nous sommes abstenue de le faire, étant donné que notre ultime objectif, à partir de l'observation, était de déceler de manière générale l'orientation théorique de l'enseignant par rapport à l'enseignement de la lecture. Nous n'avons donc pas besoin de participer aux activités de la classe pour pouvoir repérer les représentations dans

l'action des enseignantes. L'observation simple à partir de la grille utilisée nous a réellement amené à atteindre cet objectif.

Malgré les avantages qu'offre la technique de l'observation, précisons tout de même que certains facteurs, difficiles à cerner, peuvent influencer sur la pratique de l'enseignant et échapper à l'analyste au moment où l'action a lieu. Compte tenu de cette réalité très complexe nous avons, de plus utilisé l'Entrevue 3 afin de recueillir les métareprésentations générées des représentations dans l'action et comprendre ainsi la pratique observée.

3.4 Cueillette des données

Pour se lancer dans l'exploration des représentations des trois participantes, l'étude a usé d'un certain nombre de modalités susceptibles de nous permettre de recueillir les informations recherchées durant les trois mois de la collecte des données (mi-avril à mi-juillet). Dans cette optique, nous avons procédé préalablement à une mise à l'essai des instruments de cueillette de données au cours des deux premières semaines auprès de trois enseignants de première année, autres que les enseignantes ciblées pour la recherche proprement dite. Le canevas d'entrevue et d'observation a été testé afin de vérifier si notre outil de départ permettait effectivement d'obtenir des informations recherchées. Nous avons tenu compte lors de ce test des réactions et des observations des sujets tout au long du déroulement de l'expérience pour adapter et améliorer notre grille d'entrevue et d'observation ainsi que les procédés de cueillette de données. Cette mise à l'essai nous a permis de décider du nombre d'entrevues requis pour chaque enseignante. Il nous a ainsi indiqué la durée des entrevues et nous a également permis de préciser la formulation des questions et de réexaminer les points d'observation.

Pour saisir toute l'ampleur des instruments retenus et les modalités de la cueillette des informations durant la recherche en tant que telle, nous présentons le déroulement des activités menées en décrivant ces instruments et leur application

3.4.1 Déroulement des activités

La cueillette des informations s'est faite en trois phases suivantes :

- la collecte des représentations déclaratives;
- la collecte des intentions de pratique, des représentations dans l'action et des métareprésentations;
- la collecte des représentations déclaratives à la fin de la recherche.

Ces différentes informations avaient des visées bien spécifiques et devaient nous permettre d'atteindre les sous-objectifs de recherche énoncés à la fin du cadre conceptuel. Au total, cinq instruments ont été utilisés pour collecter les différentes informations susmentionnées. Ces instruments sont regroupés en deux catégories : quatre instruments de base (l'Entrevue 1, l'Entrevue 2, la grille d'observation et l'Entrevue 3) et un instrument complémentaire (le journal de bord). Bien que ces instruments soient classés en deux catégories, selon leur contribution à la recherche, leur description suivra les trois phases qui ont guidé la collecte des données.

3.4.1.1 Première phase : Collecte des représentations déclaratives

La première phase de la cueillette des données a été exclusivement axée sur la collecte des représentations déclaratives émanant de la pensée et médiatisées à travers le langage parlé. Cette phase a été réalisée durant la première semaine de la recherche. Ces représentations déclaratives ont été recueillies à partir de l'Entrevue 1. Étant donné que l'instrument même devait être appliqué à deux reprises, l'application qui a précédé et dont il est question présentement, a été qualifiée *d'entrevue initiale*. L'instrument en tant que tel comportait 25 questions ouvertes, regroupées en huit thèmes :

- les représentations sur l'apprentissage de la lecture;
- les représentations sur l'apprentissage de la lecture en fonction du contexte socio-culturel des apprenants;

- les connaissances et les représentations générales sur l'enseignement de la lecture,
- les représentations sur la reconnaissance de mots;
- les représentations sur la compréhension;
- les représentations sur l'interaction des habiletés en lecture;
- la gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture;
- les recommandations pour l'enseignement de la lecture.

Les thèmes et la nature des questions ont été élaborés dans le souci d'amener les enseignantes à dévoiler ce qu'elles pensaient des débuts d'apprentissage et de l'enseignement de la lecture dans le contexte des écoles publiques de Brazzaville.

3.4.1.1.1 Les représentations sur l'apprentissage de la lecture

Les représentations sur l'apprentissage de la lecture portaient sur la perception que les trois enseignantes se faisaient des débuts d'apprentissage de la lecture. Les questions visaient à les amener avant tout à faire part de leur conception de la lecture pour un élève débutant (Q 1). Dans l'objectif de mieux pénétrer leurs représentations relativement à l'apprentissage de la lecture, les enseignantes devaient de plus relever les différentes compétences qu'elles aimeraient faire acquérir aux apprenants (Q 2 et 3), les critères sur lesquels elles se référaient pour évaluer une bonne lecture au CP1 (Q 4) et leurs attentes par rapport aux élèves à la fin du CP1 (Q 5). Pour cette cinquième question, il était attendu que les enseignantes énoncent les compétences que les élèves devaient acquérir en lecture, à l'issue de leur première année scolaire.

3.4.1.1.2. Les représentations sur l'apprentissage de la lecture en fonction du contexte socio-culturel des apprenants

En plus de leur perception générale sur l'apprentissage de la lecture, les enseignantes étaient amenées à porter leur regard et leur réflexion sur la situation socio-culturelle des enfants fréquentant les écoles publiques de Brazzaville. Ces enseignantes devaient avant tout donner leur opinion sur la question de l'aptitude de l'enfant à lire en français dès le début (Q 6). Généralement, les enseignants en contexte congolais et même dans les contextes des pays de l'Afrique sub-saharienne se plaignent du fait que les enfants éprouvent des difficultés à lire tout au début parce qu'ils ne connaissent pas la langue de scolarisation et n'ont pas, dans la plupart des cas, de livres pour s'exercer. Au Congo spécifiquement, il existe des tendances qui souhaiteraient que les enfants apprennent d'abord à lire dans les langues nationales (en *lingala* et en *munukutuba*). L'étude a voulu donc recueillir la position des trois enseignantes face à cette question.

La problématique de l'apprentissage de la lecture a été de plus abordée par le biais des problèmes des élèves sous un angle linguistique. Les enseignantes devaient donc inventorier les problèmes en lien avec les langues véhiculaires qui entravaient l'apprentissage de la lecture en français et énumérer les stratégies utilisées face à ces problèmes lors des interventions en classe (Q 7).

3.4.1.1.3 Les connaissances et les représentations générales sur l'enseignement de la lecture

Les connaissances et les représentations générales sur l'enseignement de la lecture intéressaient plus la culture des enseignantes sur ce domaine spécifique ainsi que leurs représentations sur l'enseignement de la lecture. Ce thème permettait en grande partie de nous renseigner sur le degré de connaissance de nos sujets. Dans cette optique, les questions portaient sur la connaissance des objectifs visés par le programme de lecture en usage au Congo (Q 8), les différentes méthodes d'enseignement de la lecture connues des sujets et celles qu'ils avaient déjà utilisées (Q 9) et la méthode utilisée le plus souvent (Q 10). Les sujets devaient à la suite de ces questions, donner leur opinion sur l'enseignement de la lecture dans les classes de

CP1, notamment la signification qu'ils conféraient à l'enseignement de la lecture dès la première année de scolarisation (Q 11).

3.4.1.1.4 Les représentations sur la reconnaissance de mots

Outre les thèmes abordés, les enseignantes ont été amenées à donner leur opinion de façon beaucoup plus spécifique sur les différentes habiletés qui sous-tendent l'activité même de la lecture. La première habileté à être examinée était la reconnaissance de mots. Il était question de prendre connaissance des points de vue des trois enseignantes à propos des aspects techniques de la lecture reliés au déchiffrage. Les enseignantes devaient donner leur opinion sur l'importance du déchiffrage dans les débuts d'apprentissage de la lecture (Q 12), son efficacité dans l'enseignement de la lecture dans les classes de CP1 (Q 13).

Si les questions 12 et 13 s'intéressaient plus à l'importance du déchiffrage dans les débuts d'apprentissage et de l'enseignement de la lecture, les enseignantes devaient également se prononcer face à l'assertion selon laquelle « un enfant doit être capable de déchiffrer pour lire les mots nouveaux » (Q 14). La question ne recherchait pas seulement leur point de vue, mais voulait beaucoup plus tester leurs connaissances sur l'identification de mot chez l'apprenti lecteur. Dans cette situation, l'enfant utilise-t-il nécessairement la voie phonologique ou peut-il aussi s'appuyer sur les processus analogiques? Et ce qui nous paraissait intéressant, c'était la justification que les enseignantes pouvaient donner en tant que praticiennes.

3.4.1.1.5 Les représentations sur la compréhension

En plus de la reconnaissance de mot, les enseignantes devaient, par la suite, donner leur opinion sur la compréhension dans les débuts d'apprentissage et d'enseignement de la lecture. À ce propos, les questions visaient à amener les enseignantes à discuter de l'importance de la compréhension au CP1 (Q 15), de sa place dans les premiers apprentissages de la lecture (Q 16). Outre ces deux questions, qui paraissaient plus générales et faisaient plus appel à leur point de vue, les

enseignantes ont été amenées à citer les types de textes (Q 17). Ce point avait pour objectif de vérifier si les enseignantes étaient sensibilisées à l'existence des textes variés. Les enseignantes devaient en plus donner leur position quant à la portée de l'usage des textes narratifs dès le CP1 (Q 18).

3.4.1.1.6 Les représentations sur l'interaction des habiletés en lecture

Après avoir fait respectivement part de leur position sur la reconnaissance de mots et la compréhension, les enseignantes étaient amenées à réagir sur la question de l'intégration des deux différentes habiletés en lecture. Elles devaient donc donner leur opinion sur l'interaction compréhension et déchiffrage (Q 19) et l'interaction

compréhension, déchiffrage avec l'accent mis sur le développement de l'expression orale (Q 20). La question 20 prenait plus en compte la conception épousée par les nouvelles méthodes en usage en Afrique francophone, en l'occurrence la méthode Horizon d'Afrique officiellement au programme dans les classes de première au Congo.

3.4.1.1.7 La gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture

Si les thèmes précédents avaient, dans l'ensemble, pour objectif de faire ressortir l'orientation théorique des enseignantes relativement à l'enseignement de la lecture, l'étude a voulu également prendre en compte le regard que celles-ci portaient sur les difficultés des enfants au cours de la lecture à haute voix. Il était donc question de repérer les stratégies qu'elles utilisaient dans le traitement de l'erreur lorsque l'enfant se trompait en lisant (Q 21) et dans la gestion des cas d'incapacité de lecture lorsque l'enfant butait sur les mots (Q 22).

3.4.1.1.8 Les recommandations pour l'enseignement de la lecture

Après avoir réagi face aux différents points examinés dans les thèmes précédents, les enseignantes ont été amenées à émettre des propositions susceptibles de changer la situation de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture selon leur point de vue propre. Les questions portaient sur la proposition d'une méthode adaptée au contexte des écoles publiques du Congo (Q 23), les différentes activités et procédés susceptibles d'aider les élèves à bien lire (Q 24). En plus de ces deux questions qui portaient sur des aspects précis, les enseignantes devaient, sur un plan global, formuler des suggestions pour une réforme de l'enseignement de la lecture au Congo (Q 25). Cette dernière question leur donnait plus de liberté pour faire part des différentes suggestions pouvant améliorer la situation de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture dans les classes de première année au Congo. Il était donc question de les amener beaucoup plus à réagir en tant que praticiennes.

Les questions présentées se trouvent dans (l'annexe 1, p. iii). Toutes les entrevues se sont déroulées aux domiciles des trois enseignantes selon leur préférence. Les entrevues ont duré environ deux heures et étaient toutes enregistrées à l'aide d'un magnétophone. En plus de l'enregistrement, nous avons procédé par la prise de notes durant chaque entrevue. Parlant de la recherche ethnographique, Fraenkel et Wallen (1993) soulignent deux types de prise de notes : « *the condensed account* », où l'on inscrit les phrases ou les mots utilisés par le sujet, et « *the expanded account* », qui consiste en une expansion de la version condensée après l'entrevue. Dans ce deuxième type de prise de notes, il s'agissait spécifiquement de décrire en détail les éléments qui n'avaient pas été inscrits lors du discours des interviewées. Nous nous sommes efforcée de privilégier le premier type de prise de notes durant le déroulement de l'entrevue.

3.4.1.2 Deuxième phase : Collecte des intentions de pratique, des représentations dans l'action et des métareprésentations

La deuxième phase de la cueillette de données a été centrée sur l'observation de la pratique. Cette phase a été réalisée durant la deuxième semaine du mois de mai jusqu'au mois de juin, soit pendant environ un mois et demi. Au cours de cette

période, nous devons mener six observations auprès de chaque enseignante. L'observation se faisait en trois étapes : de l'intention de pratique en passant par les représentations dans l'action jusqu'aux métareprésentations. Pour collecter ces différents types d'informations, quatre instruments ont été utilisés, à savoir *l'Entrevue 2, la grille d'observation, le journal de bord et l'Entrevue 3*. Tout le dispositif mis en place avait essentiellement pour objectif de mieux pénétrer et de saisir de façon beaucoup plus profonde les représentations dans l'action, en prenant en considération l'intention de pratique et les métareprésentations. C'est dans cette perspective que nous avons interviewé chaque enseignante aussi bien avant qu'après la réalisation des six leçons observées.

Avant de décrire chacune des étapes de la deuxième phase de collecte de données ainsi que les instruments utilisés, un éclairage succinct sur l'enseignement de l'activité de la lecture dans les classes de première année au Congo paraît un préalable nécessaire pour mieux saisir les points de la grille d'observation et les données recueillies.

3.4.1.2.1 Enseignement de l'activité de la lecture en première année

Précisons que le programme de lecture dans les classes de CPI au Congo vise avant tout l'étude des phonèmes. L'étude d'un phonème se fait en plusieurs leçons, encore appelées «journées de lecture», puisque chaque jour correspond à une leçon. Selon les emplois du temps observés, chaque leçon de lecture est officiellement subdivisée en quatre séquences. Ces séquences durent chacune 30 minutes et sont entrecoupées par d'autres activités. On peut noter l'importance accordée à l'activité de la lecture, étant donné que deux heures de temps lui sont allouées sur les six heures de classe. Mais les observations ont montré que les enseignantes ne réalisent pas toujours toutes les séquences de la leçon et font celles qu'elles jugent nécessaires dans la journée. La durée de la séquence n'est toujours pas stable, mais dépend des répartitions que l'enseignante fait de sa journée et du rythme des apprentissages des enfants.

Dans les répartitions de ces leçons, on note la séquence dite de « découverte de la phrase clé », qui constitue la phase globale. Cette phase commence l'étude d'un son et s'appuie sur les images, qui permettent aux élèves de découvrir la phrase clé eux-mêmes à partir de leurs connaissances antérieures. La séquence de découverte de la phrase clé est suivie par la séquence de « décomposition de la phrase, des mots », soit de reconnaissance du son clé qui n'est centrée que sur la discrimination visuelle du graphème à étudier. L'étude d'un son prend aussi en compte la phase synthétique. Cette phase intègre les séquences de formation des syllabes, des mots et des phrases. En plus de la phase de synthèse, il y a également la séquence de l'étude de texte et la phase de l'évaluation des acquis de la semaine, basée sur les activités de révision comme la reconnaissance des syllabes, etc. Outre les séquences susmentionnées, les leçons prennent compte des séquences de révision des sons, des syllabes, des mots etc.

Si les leçons de lecture correspondent, dans la plupart de cas, aux différentes phases de l'étude d'un son, précisons que chaque séquence intègre la phase de la lecture. À l'exception des séquences de découverte de la phrase clé et de la reconnaissance du son, la majorité des séquences prennent compte de l'exercice de dictée qualifiée de « dictée par le procédé Lamartinière ». Cette dictée intervient à la fin de la séquence et correspond à la phase de fixation des connaissances acquises.

3.4.1.2.2 Première étape : Collecte des intentions de pratique

Les intentions de pratique permettaient principalement de prendre connaissance de la leçon projetée par les enseignantes. Étant donné que nous voulions appréhender les motivations avec lesquelles ces dernières exerçaient l'enseignement de la lecture, les intentions de pratique tenaient plus compte de leurs prises de décisions par rapport au programme. Il s'agissait du recul que les enseignantes prenaient à l'égard du programme : comment réagissaient-elles vis-à-vis des activités présentées dans le guide de l'enseignant, quels sont les choix qu'elles opéraient par rapport à ces activités et quelles justifications donnaient-elles aux différentes options qu'elles prenaient en

tant que praticiennes? Autant d'éléments qui pouvaient nous informer sur les stratégies de lecture que les enseignantes privilégiaient chez les débutants.

Les intentions de pratique ont été recueillies à partir de l'Entrevue 2 menée avant la réalisation de la leçon dans la salle de classe. Au total, sept questions ont été posées aux enseignantes (annexe 1, p. vii). Les questions visaient, sur un plan général, à prendre connaissance de la leçon (Q 1). De plus, les intentions de pratique tenaient compte des objectifs de la leçon (Q 2), de la planification et de l'organisation des séquences de la leçon (Q 3 et 4), de la source d'inspiration de la leçon (Q 5). Nous voulions noter si les enseignantes s'étaient appuyées sur des livres ou sur leurs propres choix. Les enseignantes devaient également énoncer les difficultés prévues en lien avec la leçon du jour (Q 6) ainsi que les stratégies envisagées pour les surmonter (Q 7).

L'Entrevue 2 durait environ 20 minutes. Toutes les entrevues ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone. De plus, nous avons procédé à la prise de notes aussi bien pendant qu'après l'enregistrement.

3.4.1.2.3 Deuxième étape : Collecte des représentations dans l'action

Les représentations dans l'action étaient relatives aux représentations déployées au cours de la pratique effective et donc du déroulement réel de la leçon. Elles étaient recueillies à partir de la grille d'observation et du journal de bord. Conformément à l'organisation des séquences des leçons et à nos objectifs spécifiques, la grille d'observation était composée de cinq points suivants :

- les stratégies de compréhension;
- les stratégies de reconnaissance de mots;
- le type de lecture utilisée;
- la gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture;
- la fixation des connaissances acquises (voir ANNEXE 1, p. viii).

3.4.1.2.3.1 Les stratégies de lecture

L'un des principaux points retenus dans notre grille d'observation était les stratégies de lecture. Ce point revêtait une importance capitale dans le cadre de cette étude du fait qu'il constituait un indice permettant d'inférer les habiletés privilégiées par les enseignantes dans les débuts de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture. Deux types de stratégies ont été retenues : les stratégies de compréhension et les stratégies de reconnaissance de mots.

3.4.1.2.3.1.1 Les stratégies de compréhension

Les stratégies de compréhension renfermaient de façon spécifique la stratégie sémantique et la stratégie syntaxique.

3.4.1.2.3.1.1 La stratégie sémantique

La stratégie sémantique est relative à la reconnaissance du sens des mots en général et du sujet traité. Il s'agissait de voir si les enseignantes utilisaient les indices permettant la compréhension du sens des mots, des phrases, des textes et des images. Nous devrions surtout observer si elles s'appuyaient sur les connaissances antérieures des enfants, activaient les connaissances antérieures, lexicales.

3.4.1.2.3.1.2 La stratégie syntaxique

La stratégie syntaxique concerne la reconnaissance de l'ordre des mots dans la langue française. L'objectif était de noter si les enseignantes faisaient prendre conscience à l'enfant de la syntaxe française.

3.4.1.2.3.2 Les stratégies de reconnaissances de mots

Les stratégies de reconnaissance de mots intégraient essentiellement la stratégie grapho-phonétique

3.4.1.2.3.2.1 La stratégie grapho-phonémique

La stratégie grapho-phonémique porte sur l'enseignement des éléments grapho-phonétiques, notamment l'apprentissage des règles de correspondance graphèmes-phonèmes. Nous devrions relever la mise en pratique de la stratégie et voir également si les lettres et les syllabes étaient enseignées de façon isolée ou dans un contexte signifiant.

3.4.1.2.3.3 Type de lecture utilisée

Étant donné que chaque séquence prenait compte de la phase de lecture, il était question de relever le type de lecture utilisée par les enseignantes. Il s'agissait de la nature de la lecture utilisée, à savoir *la lecture de l'enseignant*, encore appelée lecture magistrale, la *lecture silencieuse*, la *lecture orale individuelle* et la *lecture orale collective*.

3.4.1.2.3.4 Gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture

En plus du type de lecture utilisée, l'étude voulait également mettre l'accent sur les interventions pédagogiques des enseignantes vis-à-vis des difficultés des enfants. L'observation avait pour objectif de noter les stratégies utilisées par les trois participantes dans le traitement de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture. Il était question de voir dans l'une ou l'autre situation si ces enseignantes *corrigeaient immédiatement l'enfant*, recouraient à *l'intervention d'un autre enfant* ou *donnaient des indices à l'enfant*.

3.4.1.2.3.5 Fixation des connaissances acquises

Outre les points susmentionnés, l'observation tenait également compte de la phase de fixation des connaissances acquises. Nous devons relever le type d'activité

mise en pratique par les enseignantes. Cette phase ne portait que sur l'exercice de dictée.

La grille d'observation servait à enregistrer les points mis en pratique par les enseignantes durant le déroulement des séquences des leçons dans la salle de classe. Le mode de collecte des données s'appuyait sur les différents procédés utilisés dans les recherches dont Rosenshine et Stevens (1984) ont fait une synthèse. Ces recherches s'étaient particulièrement appesanties sur l'indice du temps, notamment les minutes, pour enregistrer les comportements des enseignants et des élèves en fonction des variables examinées. Ainsi, à la suite de ces recherches, nous cochions de façon chronologique les points mis en pratique par les enseignantes à l'intervalle des minutes.

Le journal de bord était rédigé après l'observation de chaque séquence. Si la grille d'observation avait pour objectif de cocher les points relevés à l'intervalle des minutes, le journal de bord faisait pour sa part le point sur la réalisation de la séquence. À ce propos, il décrivait les procédés utilisés par les enseignantes lors de la mise en pratique des points observés. Le journal de bord devait également faire ressortir l'approche pédagogique préconisée par les enseignantes au cours de leur pratique, le comportement des enfants, les interactions, la gestion de la classe et la langue utilisée (voir annexe 2, p. xii).

3.4.1.2.4 Troisième étape : Collecte des métareprésentations

Les métareprésentations concernaient les interprétations et les justifications que les enseignantes généraient de leurs représentations dans l'action. Une fois la leçon observée, les enseignantes étaient amenées à expliciter leur pratique et justifier certaines de leurs actions. Ceci leur permettait de revoir leur pratique et de pouvoir en faire une analyse. Les métareprésentations étaient recueillies à partir de *l'Entrevue 3*. L'entrevue intervenait immédiatement après la réalisation de la leçon. Certaines

questions ont été prévues à l'avance. Les enseignantes devaient avant tout apporter leur jugement sur le déroulement de la leçon (Q 1). La question les amenait à préciser ce qui avait bien ou moins bien fonctionné au cours de la pratique effective de la leçon. Elle leur permettait, de plus, de faire l'autocritique de leur pratique. Dans la même perspective, les enseignantes étaient également amenées à relever les procédés qu'elles pouvaient utiliser s'il leur était demandé de reprendre la leçon (Q 2). Les autres questions découlaient des séquences observées et s'appuyaient surtout sur l'intention de pratique énoncée avant la réalisation de la leçon. Quelques questions sont présentées dans l'annexe 1, p. ix. Les enseignantes devaient donc donner des justifications sur les aspects qui n'étaient pas pris en compte et ceux qui étaient observés sur place.

L'Entrevue 3 durait environ 20 à 30 minutes. Nous avons procédé par l'enregistrement de toutes les entrevues. En plus de l'enregistrement, des notes ont été également prises.

3.4.1.3 Troisième phase : Collecte des représentations déclaratives après l'observation

La troisième et dernière phase de la cueillette des données était axée sur la collecte des représentations déclaratives après l'observation dans la salle de classe. Cette phase a été réalisée durant la deuxième semaine du mois de juillet. L'objectif était d'examiner l'impact que pouvait avoir l'étude effectuée sur les représentations déclaratives des trois enseignantes à la fin de la recherche. Pour cerner cette influence, l'Entrevue 1 déjà présentée a été réutilisée. Cette fois-ci, elle a été qualifiée d'entrevue finale. La double passation de l'Entrevue 1 n'avait en réalité pour objectif que d'observer si la participation des enseignantes à la recherche avait réellement influé sur leurs représentations déclaratives après l'observation.

L'enregistrement des représentations déclaratives a été fait suivant la procédure utilisée au cours de la collecte des représentations déclaratives avant l'observation dans la classe, des intentions de pratique et des métareprésentations.

3.5 Analyse des données

Après avoir pris contact avec les trois participantes en recueillant leur discours, leur pratique ainsi que leur réflexion relativement à l'enseignement de la lecture, cette section présente les techniques utilisées pour analyser et extraire de ces données les représentations qui s'y rattachaient. Conformément aux différents objectifs qui ont guidé cette recherche, l'analyse du corpus des données recueillies s'est réalisée en quatre phases. La première phase d'analyse a porté sur les données provenant de l'Entrevue 1. La deuxième phase, quant à elle, s'est centrée sur l'analyse des données provenant de l'Entrevue 2, de la grille d'observation et du journal de bord ainsi que de l'Entrevue 3. La troisième phase a été axée sur la comparaison des représentations déclaratives découlant de l'entrevue initiale et des représentations dans l'action. La quatrième phase a porté sur la triangulation des données provenant des 6 sources d'investigation. L'analyse du corpus des données a été réalisée suivant cette perspective.

3.5.1 Première phase : Analyse des données provenant de l'Entrevue 1

La première phase d'analyse a été axée sur les données provenant de l'Entrevue 1, notamment l'entrevue initiale et l'entrevue finale, pour faire ressortir les représentations déclaratives livrées aussi bien avant qu'après l'observation dans la salle de classe. Ces entrevues ont été traitées séparément par la technique de l'analyse de contenu. Selon bon nombre d'auteurs, l'analyse de contenu consiste en une analyse systématique des idées exprimées dans un texte (Van der Maren, 1995, Fortin, 1996). L'Écuyer (1990) précise que l'objectif de cette analyse est de déterminer la

signification du message étudié. On comprend que ce procédé permet de faire ressortir le sens de l'information analysée.

L'analyse de la signification interpelle les deux types de contenu que sont le contenu manifeste et le contenu latent. Le contenu manifeste renvoie à ce qui est ouvertement dit alors que le contenu latent réfère à l'implicite et au sens caché (Van der Maren, 1995). Étant donné qu'un paradigme interprétativiste orientait toute notre démarche et que nous voulions mieux inférer le sens que les trois enseignantes conféraient à l'enseignement de la lecture au travers de leur discours, nous avons utilisé les deux types de contenus.

Parlant de l'entrevue, Van der Maren (1995) souligne que le matériel recueilli est trop abondant pour pouvoir être aisément saisi. Il comporte non seulement de l'information mais aussi du bruit. Les auteurs présentent plusieurs démarches quant à l'analyse du contenu. Mais nous nous sommes appuyés sur la démarche présentée par Van der Maren (1995).

3.5.1.1 Démarche de l'analyse de contenu utilisée

Pour organiser et analyser les données provenant des entrevues initiale et finale des trois répondantes, nous avons procédé à la transcription de toutes les entrevues avec le souci de respecter le contenu original des discours. La transcription des différentes entrevues a été faite en assurant l'intégralité des enregistrements ainsi que la logique textuelle de chaque entrevue. Deslauriers (1991) met en relief cette procédure :

« Il faut retranscrire en respectant la pensée de l'interlocuteur, faire usage de la transcription pour faciliter la lecture, préciser la pensée lorsqu'il le faut, mais sans la transformer, respecter la concordance des verbes, bref, écrire une langue simple et correcte. » (p. 69).

Après cette première étape, nous avons repéré les catégories et sous-catégories ainsi que les points d'intérêt pour l'analyse. L'Écuyer (1990) définit les catégories comme étant des « *dénominateurs communs auxquels peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés qui se ressemble, sans en forcer le sens* » (p. 64). Les sous-catégories expriment une idée émise par ces mots-clés et sont rattachées à une catégorie. Pour respecter les critères de scientificité de l'analyse qualitative, nous avons veillé à ce que la définition des différentes catégories recouvre un sens distinct avant de procéder au codage final du matériel.

Puisque notre étude est d'ordre exploratoire et est axée sur un contexte de découverte tout autant que d'interprétation, nous n'avons pas, *a priori*, préparé une liste possible de catégories à rechercher. Les catégories retenues se sont donc imposées d'elles-mêmes les unes par rapport aux autres, à partir du sens qui ressortait des énoncés. Nous avons cependant veillé à ce que le sens de chaque catégorie reste étroitement greffé aux propos des répondantes. Toutefois, leur appellation provenait autant des données analysées que du cadre conceptuel.

Les catégories obtenues nous ont permis d'appréhender les données à travers un grand éventail de distinctions. Les sous-catégories ont, pour leur part, apporté nuances et surplus d'informations à l'ensemble des catégories.

3.5.2 Deuxième phase : Analyse des données provenant des Entrevues 2 et 3, de la grille d'observation et du journal de bord

Après la réalisation de l'analyse des données recueillies à partir des entrevues initiale et finale, la deuxième phase d'analyse a porté sur la série des données en lien avec la pratique. Celle-ci s'est faite en deux étapes : la première étape a porté sur l'analyse de l'Entrevue 2, du journal de bord et de l'Entrevue 3; la deuxième étape d'analyse a été centrée sur les données provenant de la grille d'observation. Cette

analyse devait nous confronter cette fois-ci aux chiffres, notamment au calcul des pourcentages des fréquences.

3.5.2.1 Première étape : Analyse des données provenant de l'Entrevue 2, du journal de bord et de l'Entrevue 3

Comme les entrevues initiale et finale, les données provenant de l'Entrevue 2, du journal de bord et de l'Entrevue 3 ont été analysées d'après la technique de l'analyse de contenu présentée ci-dessus. Cette analyse a permis de repérer les éléments qui ressortaient des intentions de pratique, des représentations dans l'action et des métareprésentations.

3.5.2.2 Deuxième étape : Analyse des données provenant de la grille d'observation

L'analyse des données provenant de la grille d'observation a consisté avant tout à reporter les données dans des tableaux récapitulatifs. Ces tableaux ne faisaient apparaître que les points observés et les croix qui indiquaient le nombre de fois consacré à la mise en pratique de ces points au cours de chaque séquence. Après cette première phase d'organisation des données, nous avons procédé au comptage des croix en reportant cette fois-ci le nombre de fréquences de chaque point. Nous avons par la suite calculé les pourcentages des fréquences qui indiquaient les proportions de temps consacrées par les enseignantes au cours de la mise en pratique des points. Le nombre de fréquences était multiplié par 100 et divisé par le nombre de minutes marquant la durée de la séquence.

Figure I :
Calcul du pourcentage des fréquences

$$\text{Pourcentage de la fréquence} = \frac{\text{Nbre de fréquence} \times 100}{\text{Nbre de mn. de la séquence}}$$

Après le calcul des pourcentages des fréquences, les données ont été présentées dans des tableaux qui faisaient ressortir pour chaque point d'analyse les séquences, les leçons et les pourcentages des fréquences.

3.5.3 Troisième phase : Confrontation des représentations déclaratives avec la représentation dans l'action

Après avoir fait ressortir les représentations déclaratives avant l'observation dans la salle de classe et les représentations dans l'action, la troisième phase d'analyse a porté sur la comparaison de ces deux différentes formes de représentations. Cette confrontation avait pour objectif d'examiner la question du rapport entre ce que livraient les enseignantes au sujet de leurs représentations et ce qu'elles faisaient concrètement dans la salle de classe.

3.5.4.1. Quatrième phase : Triangulation des données obtenues des six instruments utilisés

À la suite de toutes les analyses, nous avons procédé à la triangulation des données provenant des six sources d'information (la fiche d'identification, utilisée lors de la sélection des sujets, l'entrevue initiale, l'Entrevue 2, la grille d'observation, le journal de bord et l'entrevue finale). La triangulation nous a permis d'inférer les représentations des trois participantes pour atteindre l'objectif principal de la recherche. Autrement dit, les informations personnelles (provenant de la fiche d'identification), les représentations déclaratives, l'influence de la recherche sur les

représentations déclaratives, les intentions de pratique, les représentations dans l'action et les métareprésentations étaient confrontées afin de déceler le sens réel que les trois enseignantes conféraient à l'enseignement de la lecture.

Ce troisième chapitre a permis de présenter la méthodologie de recherche utilisée pour recueillir et traiter les données. Dans le chapitre suivant, nous poursuivons notre démarche de recherche par la présentation, l'analyse et l'interprétation de ces données pour leur donner un sens et répondre ainsi aux différentes sous-questions de recherche et à la question principale.

CHAPITRE 4 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION

Après la description de la méthodologie, qui nous a permis de recueillir les données, ce chapitre présente l'analyse et l'interprétation des résultats de notre recherche. Dans le souci de rendre compte de l'analyse et de l'interprétation des résultats suivant la logique des sous-questions de recherche, le chapitre est organisé en trois sections. La première expose les représentations déclaratives émanant de la « pensée » et médiatisées à travers le langage. La deuxième s'articule principalement autour des représentations dans l'action déployées à travers la pratique effective et prend en même temps en compte l'intention de pratique ainsi que les métareprésentations générées à partir des représentations dans l'action. La troisième et dernière section traite du rapport entre les représentations déclaratives et les représentations dans l'action.

Étant donné que la méthodologie se situe dans un cadre essentiellement qualitatif qui voudrait à la fois saisir la singularité, les ressemblances ainsi que les nuances des trois cas, la démarche d'analyse retenue présente avant tout le portrait de chaque cas avant de procéder à une synthèse qui octroie une vue d'ensemble sur les données des trois cas sous un angle comparatif. Le choix de la complémentarité entre l'analyse simple et l'analyse croisée permet d'apporter progressivement des éléments de réponses aux différentes sous-questions pour appréhender l'objectif d'ensemble, qui est celui d'inférer les représentations des enseignantes par rapport à l'enseignement de la lecture.

Pour éviter les retours en arrière et les redites, nous avons choisi de faire suivre graduellement chaque élément des résultats d'une interprétation et d'une discussion.

Section 1

4.1 Analyse et interprétation des représentations déclaratives

Relevant essentiellement de l'ordre du discours verbal, les représentations déclaratives ont été recueillies à partir de l'Entrevue 1, qui s'est réalisée en deux phases : l'entrevue initiale menée au début de la recherche pour déceler les représentations déclaratives et l'entrevue finale effectuée à la fin des observations pour cerner l'influence de la recherche sur les représentations déclaratives. Rappelons que l'analyse de contenu que nous effectuons s'inscrit dans une démarche principalement qualitative. La démarche d'analyse qualitative est entendue ici comme une analyse de contenu qui interprète l'ensemble des données à partir des différentes questions. Ces questions s'articulent autour de huit thèmes issus du cadre conceptuel et qui portent sur divers aspects qui intéressent l'activité de la lecture dans les classes de première année. Étant donné qu'il est question de déceler à la fois les représentations déclaratives et l'influence de la recherche sur les représentations déclaratives, l'analyse procède par la confrontation de l'entrevue initiale avec l'entrevue finale. Pour cerner l'influence de la recherche lors de l'entrevue finale, la démarche de l'analyse relève l'évolution des connaissances théoriques des enseignantes à travers la mention des termes spécifiques utilisés dans le domaine de la lecture et le changement de représentations impliqué par une nouvelle vision dans la conception des aspects examinés.

4.1.1 Portrait des représentations déclaratives de chaque cas

Pour mieux dresser le portrait individuel des représentations déclaratives de chaque enseignante selon l'ensemble des données recueillies lors des deux entrevues, la démarche d'analyse fait clairement apparaître les questions en gras et s'appuie ainsi sur les catégories ressorties des réponses qui sont présentées en italique. Toutefois, l'analyse prend également en compte de la nature des arguments rapportés. Les données des deux différentes entrevues se trouvent en annexe dans le CD.

4.1.1.1 Cas de l'enseignante A

4.1.1.1.1 Les représentations sur l'apprentissage de la lecture

Les réponses de l'enseignante A au sujet des points examinés autour de l'apprentissage de la lecture font ressortir une certaine diversité des compétences qui interviennent dans l'acte de lire. En ce qui concerne sa **conception sur l'apprentissage de la lecture (Q1)**, l'enseignante relève essentiellement la dimension communicative de la lecture en notant *l'acquisition de l'expression orale* au cours des deux entrevues. L'apprentissage de la lecture est donc considéré comme un acte langagier qui permet à l'enfant de s'exprimer en français. Cette conception, bien que réduite, de l'apprentissage de la lecture, est influencée par les tendances actuelles des méthodes mixtes à point de départ global en usage en Afrique francophone. Celles-ci font en effet ressortir l'importance de la communication orale. Si l'on note une concordance dans ses réponses au sujet de la signification qu'elle confère à l'apprentissage de la lecture, celles rapportées à propos des **compétences à faire acquérir (Q 2 et 3)**, des **critères d'évaluation de la réussite en lecture (Q 4)** et des **attentes à la fin de l'année (Q 5)** présentent un grand changement de représentations à cause de la référence aux nouvelles notions beaucoup plus précises développées lors de l'entrevue finale. Parlant des **compétences à faire acquérir (Q 2 et 3)**, elle cite au cours de l'entrevue initiale des notions comme *l'acquisition des sons*, la *découverte des phrases* à partir des images, *la prononciation*, *l'expression orale* et la *lecture des images*. Pendant l'entrevue finale, elle fait mention de la *découverte de la phrase*, évoquée au cours de l'entrevue initiale, ainsi que de la *compréhension* et du respect de la *punctuation*. On voit que l'enseignante fait maintenant référence à la compréhension, qui devient une habileté qui mérite une attention dans l'apprentissage de la lecture. Concernant **les critères d'évaluation de la réussite en lecture (Q 3)**, elle note au cours de l'entrevue initiale *la découverte de la phrase* et souligne de plus la *lecture* sans indiquer les compétences spécifiques de cette activité vaste et

complexe. Hormis la *lecture*, elle note de plus *l'écriture*, notamment l'habileté de l'enfant à représenter graphiquement ce qu'il lit. Contrairement à l'entrevue initiale, l'enseignante relève cette fois-ci la *compréhension* des images et des textes à partir de la lecture silencieuse ainsi que le respect des signes de *ponctuation* pendant l'entrevue finale. Au sujet des **attentes à la fin de l'année (Q 5)**, elle note essentiellement *l'écriture* des mots au cours de l'entrevue initiale. Comme à l'entrevue initiale de la question précédente, l'habileté de l'enfant à écrire les mots est perçue comme une compétence que l'enfant devrait acquérir à la fin de l'année. Pendant l'entrevue finale, elle ne fait plus référence à l'écriture, mais mentionne le *déchiffrage* et la *compréhension*. En dehors de la concordance relevée au niveau de la conception que l'enseignante confère à l'apprentissage de la lecture, on peut noter un grand écart entre ses représentations antérieures à l'observation et celles qui se sont révélées à la fin de la recherche au sujet de ce thème.

4.1.1.1.2 Représentations sur l'apprentissage de la lecture en fonction du contexte socio-culturel des enfants

Malgré l'ouverture de l'enseignante aux nouvelles conceptions, nous avons relevé que sa vision est presque pessimiste lorsqu'on aborde la problématique des enfants fréquentant les écoles publiques de Brazzaville, spécifiquement à propos de la question de **l'aptitude de l'enfant à lire en français dès le début (Q 6)**. Sur cette question, l'enseignante note au cours des deux entrevues que l'enfant n'est *pas prêt* à lire en français dès le début du CP1, en présentant le problème de la méconnaissance du français comme le principal obstacle à l'apprentissage de la lecture. Or Vigotsky relevait déjà que l'enfant est avant tout sociable et donc prêt à faire des apprentissages si et seulement si l'adulte le soutient dans ce processus (Ivic, 1994). Cela prouve dans une certaine mesure que l'enfant qui fait son entrée dans les écoles publiques de Brazzaville est prêt à lire en français tout en reconnaissant qu'il commence avec des « handicaps », notamment la faible présence de pratiques de « littératie familiale »

(Laurent, Giasson et Orelet, 2001) ainsi que la langue de scolarisation qu'il ne possède pas.

À la question de relever les **problèmes liés aux langues (Q 7)**, l'enseignante note en réponse à l'entrevue initiale *l'incompréhension* et la *prononciation*. Et faisant spécifiquement référence à la prononciation, elle fait remarquer à titre illustratif la difficulté qu'éprouve la majorité des enfants à prononcer la voyelle [y] « en dépit des multiples répétitions », sans toutefois expliquer la cause de cette erreur. Notons qu'au cours de l'entrevue finale, elle ne cite plus que *l'incompréhension*. Et, lorsqu'elle énumère **les stratégies utilisées pour surmonter ces problèmes (Q 7)**, elle ne s'appuie plus que sur l'aspect lié à compréhension en soulignant *l'usage à la fois du français et du lingala*, faisant ainsi observer l'importance d'utiliser beaucoup plus la langue cible plutôt que la L1. Ce point de vue paraît logique en soi dans la mesure où l'enfant est appelé à faire ses apprentissages scolaires dans la langue française et a donc besoin de développer les habiletés de compréhension à l'oral dans cette langue cible. Cependant, on note l'absence de la référence à la gestuelle, de l'usage des images et d'un vocabulaire adapté au niveau des enfants pouvant favoriser la compréhension.

4.1.1.1.3 Connaissances et représentations générales sur l'enseignement de la lecture

Les réponses de l'enseignante concernant ses connaissances et représentations sur l'enseignement de la lecture montrent à la fois sa connaissance des objectifs du programme et la croissance de ses connaissances théoriques sur certains points. Pour ce qui concerne **les objectifs du programme de lecture (Q 8)**, elle n'a mentionné que quelques objectifs spécifiques relevés dans le manuel *Horizon d'Afrique* pendant l'entrevue initiale : *la découverte de la phrase, l'analyse, la synthèse, la lecture des textes*, alors qu'il était attendu qu'elle énonce des objectifs généraux. Mais, au cours de l'entrevue finale, elle cite les objectifs généraux : *la découverte des sons, le*

déchiffrage et la compréhension. Parlant **des méthodes connues (Q 9)**, l'enseignante cite au cours de l'entrevue initiale les méthodes *syllabique, globale, Horizon d'Afrique* et mentionne de plus « *les méthodes où on part de la phrase de manière générale puis on dégage de cette phrase les mots, les syllabes et les sons* ». On voit bien qu'elle fait implicitement référence à la méthode mixte sans pour autant employer le vocabulaire précis. Pendant l'entrevue finale, elle relève toujours les mêmes méthodes en mentionnant cette fois-ci la *méthode mixte*, qui indique, dans une certaine mesure, la croissance de ses connaissances théoriques. Concernant **les méthodes utilisées** qui font suite à la même question, on peut noter qu'elle cite les mêmes catégories de méthodes relevées au niveau de la question portant sur les **méthodes connues** au cours des deux entrevues. À la question de relever **la méthode souvent utilisée (Q 10)**, l'enseignante cite la méthode *Horizon d'Afrique* pendant les deux entrevues en faisant observer au cours de l'entrevue finale le devoir et l'obligation de l'enseignant de mettre en pratique la méthode en usage. S'agissant de sa **conception sur l'enseignement de la lecture (Q 11)**, elle estime au cours de la première entrevue que l'activité de la lecture porte avant tout sur *l'acquisition de l'expression orale* ainsi sur l'acquisition de la *lecture* et de *l'écriture*. La référence aux notions vagues comme la *lecture* et *l'écriture* rend sa conception de l'enseignement de la lecture floue. On note cependant que la conception qu'elle livre pendant l'entrevue finale rejoint celle qui est préconisée par les modèles interactifs, avec la mention des notions de déchiffrage et de compréhension.

4.1.1.1.4 Représentations sur la reconnaissance de mots

Les réponses rapportées au sujet des points examinés autour de la reconnaissance de mots laissent entrevoir dans l'ensemble la vision favorable de l'enseignante sur cette question précise dans les premiers apprentissages et l'enseignement de la lecture. Elle exprime son *accord* sur **l'importance du déchiffrage en début d'apprentissage de la lecture (Q 12)** et **l'efficacité du déchiffrage dans l'enseignement de la lecture (Q 13)** en donnant sensiblement les mêmes réponses et les mêmes arguments. Si, sur un plan global, les réponses

rapportées aux deux points sont assez similaires, sa vision quant à l'identification de mots inconnus s'élargit lorsqu'elle aborde la question de **l'usage du déchiffrage devant un mot nouveau (Q 14)**. Bien qu'elle souligne pendant l'entrevue initiale que le déchiffrage constitue un recours incontournable pour l'identification d'un mot nouveau, elle fait remarquer, lors de l'entrevue finale, que certains enfants peuvent également lire un mot qu'ils n'ont jamais rencontré sans nécessairement passer par le déchiffrage. On voit que l'enseignante fait implicitement allusion à l'analogie, qui permet à l'apprenti lecteur d'identifier un mot inconnu en s'appuyant sur les mots familiers.

4.1.1.1.5 Représentations sur la compréhension

Comme au thème précédent, les réponses de l'enseignante au sujet de la compréhension montrent dans l'ensemble l'intérêt qu'elle accorde à cette habileté dans les premiers apprentissages de la lecture. Contrairement à l'opinion répandue chez les enseignantes en Afrique francophone, selon laquelle la compréhension ne devrait intervenir qu'à la fin de l'année, elle donne son *accord* sur les questions concernant la **préoccupation de l'enseignant pour la compréhension (Q 15)** et la **place de la compréhension en lecture (Q 16)**. Elle fait observer au cours des différentes entrevues qu'une leçon de lecture repose avant tout sur la compréhension et que « *le but de la lecture, c'est la compréhension des textes* ». Bien qu'elle présente la compréhension des textes comme principal objectif de la lecture, on note un certain paradoxe dans ses réponses au sujet des **différents types de textes (Q 17)** et surtout de **l'usage des textes narratifs dès le CP1 (Q 18)** au cours des différentes entrevues. D'abord, elle indique sa *méconnaissance* des différents types de textes en affirmant ne jamais avoir entendu parler des types spécifiques de textes en lecture. Puis, elle donne son *accord partiel* au sujet de l'usage des textes narratifs en soulignant qu'on se limite à expliquer ces textes oralement sans procéder à leurs études systématiques, sous prétexte que les enfants ne pourront être capables « *de les lire et de les comprendre* ». Il est bien évident que l'étude d'un texte narratif ne paraît pas toujours aisée pour des enfants qui ont préalablement une faible conscience de l'écrit et ne sont pas

familiarisés avec la lecture des écrits variés dans leurs milieux. Mais cela ne doit pas constituer une raison pour ne pas les exposer dès le début à l'étude des textes narratifs. Malgré l'intérêt que l'enseignante accorde à la compréhension, sa vision reste toutefois limitée en ce qui concerne les textes.

4.1.1.1.6 Représentations sur l'interaction des habiletés en lecture

Les réponses données au sujet de la question de l'interaction des habiletés en lecture laissent entrevoir, sur un plan général, l'appréciation que l'enseignante fait de ladite question et confirment en même temps sa position vis-à-vis du déchiffrage et de la compréhension. En ce qui concerne **l'interaction compréhension et déchiffrage (Q 19)**, l'enseignante donne son accord et met en relief la nécessité de faire participer les enfants à travers la lecture des images, qui favorise la compréhension lors de l'entrevue initiale. Pendant l'entrevue finale, elle fait remarquer que « *toutes les méthodes sont bonnes* » et s'insurge en même temps contre le changement incessant des méthodes d'enseignement de la lecture. Parlant de **l'interaction compréhension, déchiffrage avec l'accent mis sur le développement de l'expression orale (Q 20)**, elle présente essentiellement l'importance de l'expression orale au cours de l'entrevue initiale et met l'accent sur les trois différentes habiletés (compréhension, déchiffrage et expression orale) pendant l'entrevue finale. Hormis les détails relevés au sujet des arguments, les réponses de l'enseignante montrent bien l'importance de la combinaison des différentes stratégies dans le traitement du message écrit. La démarche à la découverte du code implique bien l'intégration des habiletés citées. À ce propos Giasson et Thériault (1983) ont observé qu'aucune de ces compétences n'est suffisante.

4.1.1.1.7 Représentations sur la gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture

Au sujet des interventions dans le traitement de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture, les réponses de l'enseignante montrent qu'elle fait recours à différentes stratégies selon chaque type de problème au cours des différentes entrevues. On note

qu'au sujet de **la gestion de l'erreur (Q 21)**, elle estime, en réponse à l'entrevue initiale, qu'on doit *corriger l'erreur* aussitôt qu'elle est relevée. Contrairement aux pratiques courantes qui voudraient qu'on laisse une chance à l'enfant qui se trompe en l'aidant à se corriger, l'enseignante pense qu'on doit le corriger en lui faisant reprendre le mot qui a été mal prononcé. Pendant l'entrevue finale, elle mentionne, en plus de la *correction de l'erreur, l'intervention d'un autre enfant*. L'enseignante demande l'intervention d'un autre élève pour apporter son soutien au premier, ce qui peut être également interprété comme un moyen de permettre à un élève de donner la réponse à sa place (Schaeffer, 1998). Hormis ce fait, on peut toujours noter un certain changement à cause de la mention de l'intervention d'un autre enfant si l'on considère la dimension socio-constructiviste de cette intervention pédagogique. En faisant intervenir un autre enfant, l'enseignante fait participer les apprenants eux-mêmes dans l'appropriation de leur savoir. Si, dans la gestion de l'erreur, elle opte plus pour la correction de l'erreur, qui est récurrente dans les deux entrevues, notons que dans la **gestion des cas d'incapacité de lecture (Q 24)**, elle souligne beaucoup plus la *nécessité de donner des indices à l'enfant* au cours des deux différentes entrevues. Elle relève, au cours de l'entrevue initiale, *l'intervention d'un autre enfant* et la *nécessité de donner les indices à l'enfant*. Pendant la deuxième entrevue, elle ne note plus que la *nécessité de donner des indices à l'enfant*.

4.1.1.1.8 Recommandations sur l'enseignement de la lecture

Une des caractéristiques qui ressort des réponses de l'enseignante au sujet de ses recommandations est le caractère assez paradoxal de ses représentations au sujet de la question portant sur la **méthode adaptée (Q 25)**. L'enseignante note en réponse à l'entrevue initiale la méthode syllabique, alors qu'elle a jusque-là prôné l'intégration des habiletés de haut niveau et celles de bas niveau. Mais, elle *ne se prononce pas* pendant l'entrevue finale et fait remarquer en revanche que les méthodes ne présentaient pas toujours « *les mauvais côtés* ». On voit bien que la méthode syllabique n'est plus perçue comme unique méthode adaptée au contexte des écoles publiques de Brazzaville. Elle critique plutôt l'insuffisance de formation reçue lors de

la mise en application des changements des méthodes, ce qui, d'après elle, justifie le fait que les enseignants préfèrent la méthode syllabique ou la *fiche rénovée*. Pour ce qui est des **activités proposées (Q 26)**, l'enseignante exprime la nécessité de prendre avant tout en considération l'intérêt et les besoins des enfants. À cet effet, elle estime que les lectures portant sur les activités ludiques telles que le « *ndzango* » (jeux des filles) et le football peuvent très bien motiver les enfants. Si, au cours de l'entrevue initiale, l'enseignante a été plus spécifique en citant les jeux, elle note, de façon générale, « *les activités où l'enfant peut s'exprimer à tour de rôle* » pendant l'entrevue finale. On comprend qu'elle fait implicitement référence au dialogue. Elle suggère de plus la *lecture des images* comme moyen permettant aux enfants d'interagir. La lecture des images tout comme les activités ludiques contribuent bien à la motivation des enfants. S'agissant des **recommandations d'ordre général (Q 27)**, elle cite pendant l'entrevue initiale, *l'aide des parents*, la *nécessité de mettre des livres à la disposition des enfants* et recommande également de proposer *des phrases courtes* que les enfants peuvent découvrir et appréhender aisément. Si, au cours de l'entrevue initiale, elle suggère des recommandations allant beaucoup plus dans le sens de l'amélioration des compétences des élèves en lecture, à l'entrevue finale, elle fait remarquer son attitude défavorable face aux changements des méthodes d'enseignement de la lecture qui, d'après elle sont sources de « *confusion* ». Ceci confirme la portée de la remarque de Angers et Bouchard (1978) selon laquelle l'innovation pédagogique est perçue dans le système scolaire comme une menace. Et parlant spécifiquement de l'influence des représentations par rapport au changement des méthodes de lecture, les ethnométhodologues ont observé la résistance qu'opposent les enseignants à l'égard des nouvelles méthodes d'enseignements de la lecture (Huberman, 1973). C'est ce qui explique d'après l'auteur, la problématique que posent les changements dans les pratiques, les attitudes ou les valeurs.

4 1.1.2 Cas de l'enseignante B

4 1.1.2.1 Représentations sur l'apprentissage de la lecture

Les réponses de l'enseignante B au sujet de l'apprentissage de la lecture font ressortir des catégories qui font plus appel aux habiletés de bas niveau qu'à celles de haut niveau. Pour ce qui concerne sa **conception de l'apprentissage de la lecture (Q 1)**, elle note, au cours des deux entrevues, que l'apprentissage de la lecture se résume essentiellement à l'acquisition des processus du *déchiffrage* en faisant observer qu'il n'est pas encore question de la compréhension à ce niveau. Parlant des **compétences à faire acquérir** chez les enfants (**Q 2 et Q 3**), l'enseignante souligne en réponse à l'entrevue initiale la nécessité de développer la conscience phonologique à travers *l'acquisition des sons et des syllabes* et la stratégie lexicale avec *l'acquisition des mots*. Contrairement à la question précédente, où les réponses aux deux entrevues n'ont présenté aucun changement, l'enseignante B relève, pendant l'entrevue finale, *l'acquisition des sons, le développement de l'expression orale, la lecture des romans et des journaux*. Hormis l'acquisition des sons notée à l'entrevue initiale, on voit que l'enseignante veut amener l'élève d'une part à devenir lecteur à travers la lecture des romans et des journaux et d'autre part à communiquer en français à partir du développement de l'expression orale, ce qui traduit un changement de ses représentations quant aux habiletés à faire acquérir. Au sujet des **critères d'évaluation de la réussite en lecture (Q 4)**, l'enseignante note la *lecture (des syllabes et des mots)*, la *lecture courante et l'écriture des mots* pendant l'entrevue initiale. En dehors de la lecture courante, l'enseignante fait référence aux notions globales comme la lecture et l'écriture. On peut également souligner au cours de l'entrevue finale qu'elle revient une fois de plus sur *l'écriture* des mots ainsi que sur la lecture courante. Il se dégage donc une concordance partielle entre les réponses des deux entrevues. Pour ce qui est des **attentes à la fin de l'année (Q 5)**, elle relève essentiellement *la lecture* au cours de l'entrevue initiale. Pendant l'entrevue finale, elle note, en plus de la *lecture*, *l'écriture* et la *prononciation*, sans toutefois donner de justifications possibles sur cet aspect précis. On peut noter simplement un changement partiel à cause de la mention

de l'écriture et de la prononciation au cours de l'entrevue finale, mais qui à notre sens, n'indique pas toujours un changement notable en soi, étant donné que l'enseignante fait appel à des notions vastes et confuses sans indiquer les compétences réelles de l'activité de la lecture.

4. 1.1.2.2 Représentations sur l'apprentissage de la lecture en fonction du contexte socio-culturel des apprenants

Les réponses de l'enseignante B à l'égard de la problématique de l'apprentissage de la lecture des élèves fréquentant les écoles publiques de Brazzaville font ressortir, de façon globale, sa vision au sujet de ce thème et particulièrement l'importance des habiletés de bas niveau dans les premiers apprentissages de la langue écrite. S'agissant de **l'aptitude de l'enfant à lire dès le début (Q 6)**, elle affirme, au cours de l'entrevue initiale, que l'enfant *n'est pas prêt à lire* dès le CP1 parce qu'il ne possède pas encore la langue cible. Son point de vue change cependant pendant l'entrevue finale, au cours de laquelle elle souligne que l'enfant qui arrive au CP1 *est prêt à lire* en français en faisant observer qu'il existe une différence entre les habiletés de la langue orale et celles de la langue écrite qui, d'après elle, n'ont pas les mêmes exigences. Elle s'appuie sur la supposition que la lecture s'apprend de façon formelle et note donc l'effort que doit consacrer l'enseignant dans l'enseignement des processus du déchiffrage. On voit bien que, contrairement à l'entrevue initiale, l'enseignante ne considère plus la connaissance du français comme un préalable qui rend l'enfant apte à lire dès le début du CP1, mais fait remarquer cette fois-ci l'effort de l'enseignant, qui devrait, à travers le développement de la stratégie phonologique, aider l'enfant à identifier les mots. Parlant **des problèmes liés aux langues maternelles des enfants (Q 7)**, elle relève, pendant l'entrevue initiale, la *prononciation* ainsi que *l'intonation*. Mais, au cours de l'entrevue finale, elle ne note plus que la *prononciation*. La récurrence de la *prononciation* dans les réponses de l'enseignante aux deux entrevues montre que celle-ci constitue le grand problème auquel les enseignants font généralement face. On voit bien que l'enseignante ne

relève que le problème phonologique qui peut, dans une certaine mesure, prouver l'importance qu'elle accorde spécifiquement au processus de bas niveau. Quant aux **stratégies susceptibles de surmonter ces problèmes (7)**, elle souligne, au cours des deux entrevues, la répétition qu'elle présente comme une stratégie efficace pour corriger les problèmes liés à la prononciation. C'est ce qui justifie les pratiques courantes en lecture dans les pays de l'Afrique subsaharienne où les enseignants surinvestissent dans la répétition (Bunyi, 2001).

4 1.1.2.3 Connaissances et représentations sur l'enseignement de la lecture

Des réponses de l'enseignante au sujet des connaissances et représentations sur l'enseignement de la lecture se dégage une méconnaissance assez caractérisée des objectifs du programme ainsi qu'un penchant pour les habiletés de bas niveau. Parlant notamment des objectifs du programme (Q 8), elle cite la lecture courante, au cours de l'entrevue initiale. Pendant l'entrevue finale, elle mentionne la lecture et l'écriture, ce qui constitue une preuve de ses connaissances approximatives au sujet des objectifs du programme de lecture. Si les réponses de l'enseignante ont été divergentes en ce qui concerne les objectifs, on note cependant une absence de contradictions à propos des différents points examinés autour des méthodes d'enseignement de la lecture au cours des différentes entrevues. En ce qui concerne les méthodes connues (Q 9), l'enseignante cite les méthodes utilisées au Congo selon la nomenclature traditionnelle : les méthodes syllabique, globale, mixte et active. Pendant l'entrevue finale, elle ne relève plus que les méthodes syllabique et mixte, ce qui indique une concordance partielle à cause de la récurrence de ces deux types de méthodes. Au sujet des méthodes utilisées (Q 9), l'enseignante cite les méthodes syllabique et mixte au cours des deux entrevues, ce qui indique une concordance totale. Et du point de vue des méthodes utilisées le plus souvent (Q 10), elle cite, lors de l'entrevue initiale, les méthodes syllabique et mixte et pendant l'entrevue finale, elle ne mentionne plus que la méthode syllabique. Une concordance partielle s'observe à cause de la récurrence de la méthode syllabique lors des deux entrevues. Ceci rejoint

les tendances soulignées par la plupart des auteurs qui ont examiné la situation spécifique des pays de l'Afrique francophone selon lesquelles les enseignants accordent un intérêt démesuré aux méthodes syllabiques axées sur l'apprentissage du code (Vigner, 1993).

Si l'enseignante dit utiliser le plus souvent la méthode syllabique, sa **conception de l'enseignement de la lecture (Q 11)** est limitée essentiellement à la reconnaissance de mots, notamment l'enseignement des processus du *déchiffrage* ainsi qu'à *l'acquisition globale des mots* au cours des deux entrevues. Précisons cependant qu'elle ne prend pas en considération l'importance du lien entre le signifiant et le signifié, étant donné qu'elle ne met pas l'accent sur la compréhension du mot, mais plutôt sur la mémorisation de l'ordre des lettres dans les mots.

4 1.1.2.4 Représentations sur la reconnaissance de mots

Les opinions de l'enseignante B sur la reconnaissance de mots montrent dans l'ensemble l'intérêt qu'elle accorde au processus du déchiffrage dans les premiers apprentissages et l'enseignement de la lecture. Elle exprime son *accord* sur tous les points abordés dans ce thème, en soulignant, sur un plan général, l'importance de cette stratégie au cours des différentes entrevues. Bien que ce point de vue soit récurrent au sujet des trois points examinés, notons que ses réponses au cours de l'entrevue finale sont plus consistantes à cause de la nature des arguments avancés. S'agissant de **l'importance du déchiffrage dans les débuts d'apprentissage de la lecture (Q 12)** et de **l'efficacité du déchiffrage dans l'enseignement de la lecture (Q 13)**, l'enseignante relève pendant l'entrevue finale la nécessité de conduire l'enfant à la lecture courante « *une lecture beaucoup plus rapide* ». On constate que l'enseignante ne voudrait pas que l'apprenti lecteur se limite au simple décodage, mais qu'il parvienne également à lire couramment. Parlant de **l'usage du déchiffrage devant un mot nouveau (Q 14)**, elle fait observer, au cours de l'entrevue finale, que l'enfant ne peut déchiffrer un nouveau mot que s'il a déjà intégré *à priori* les règles de

correspondance graphèmes et phonèmes, ce qui n'est toujours pas réel puisque l'enfant peut s'appuyer sur l'analogie pour identifier le mot inconnu (Goswami, 1998).

4 1.1.2.5 Représentations sur la compréhension

Contrairement au thème précédent, l'enseignante B remet en cause l'importance de la compréhension dans les premiers apprentissages et l'enseignement de la lecture. La concordance totale notée lors des différentes entrevues prouve bien qu'elle s'oppose aux conceptions actuelles en langue seconde qui relèvent l'importance de l'activation des connaissances antérieures des enfants. Au sujet de **la préoccupation de l'enseignant pour la compréhension (Q 15)**, l'enseignante B manifeste son *désaccord* au cours des deux entrevues, en faisant observer la complexité que présente la compréhension des mots pour des enfants qui ne sont pas familiarisés avec la langue française avant de venir à l'école. Elle estime, en revanche, que l'enseignant investit dans l'enseignement des processus de déchiffrage. Parlant de **la place de la compréhension en lecture (Q 16)**, l'enseignante exprime son *désaccord pendant* les deux entrevues, en relevant que la compréhension devrait intervenir ultérieurement « *dans les grandes classes, au CP2 et au CE1* ». Contrairement à la majorité des enseignants en Afrique francophone qui pense que la compréhension ne devrait être prise en compte qu'à la fin de l'année du CP1, elle renvoie l'apprentissage des processus de haut niveau dans les classes supérieures. Si l'enseignante estime, sur un plan général, que la compréhension n'a réellement pas une place de choix dans les premiers apprentissages de la lecture et ne peut faire l'objet d'une quelconque préoccupation de la part de l'enseignant, elle manifeste sa *méconnaissance* au sujet de **la connaissance des types de textes (Q 17)** au cours des deux entrevues. De plus, elle exprime son *désaccord* au sujet de **l'usage des textes narratifs dès le CP1 (Q 18)** en relevant la difficulté que peut présenter l'étude de ces textes pour des débutants sans toutefois argumenter son point de vue au cours de l'entrevue initiale. Mais, pendant l'entrevue finale, elle fait remarquer la difficulté que peut causer la lecture des morphogrammes lexicaux et grammaticaux chez les débutants. On voit à ce niveau que l'enseignante s'appuie sur la morphologie pour

justifier la complexité de l'étude des textes narratifs chez les débutants. Il est vrai que la stratégie morphologique constitue un problème réel pour les apprenants en contexte de langue seconde parce qu'ils ne sont pas familiarisés avec la langue cible, notamment avec sa structure et son fonctionnement à l'oral. Mais ceci ne voudrait pas pour autant dire qu'on ne peut les exposer dès le début à l'étude des textes.

4 1.1.2.6 Représentations sur l'interaction des habiletés en lecture

Comme pour le thème de la compréhension, les réponses rapportées au sujet de l'intégration des habiletés en lecture font ressortir dans l'ensemble, l'opposition de l'enseignante sur cette question qui fait pourtant l'unanimité des chercheurs actuels. De plus, la concordance des réponses justifie le caractère statique de ses représentations par rapport à cet aspect spécifique. Les arguments donnés au sujet de **l'interaction compréhension et reconnaissance de mots (Q 19)** et de **l'interaction compréhension, reconnaissance de mot avec un accent mis sur le développement de l'expression orale (Q 20)** présentent plutôt la complexité que pose la compréhension chez les enfants ainsi que leur difficulté à s'exprimer dans la langue cible. L'enseignante critique, par ailleurs, les méthodes actuelles et notamment la méthode *Horizon d'Afrique* qui, d'après elle, présente bien « *des inconvénients* ». À ce propos, elle fait observer que lorsqu'on commence par une phrase, les enfants finissent par la retenir et ne prêtent plus attention à l'essentiel, qui se fait plus bas, notamment dans l'étape de l'analyse. Ce constat général a réellement fait l'objet des principales critiques des méthodes mixtes à point de départ global en usage au Congo, où on observait la difficulté des enfants à identifier les mots et les lettres dans les phrases alors qu'ils pouvaient les lire en y ajoutant quelquefois des lettres ou mots qui n'y figuraient pas. Cette problématique réelle peut certainement être induite par le manque de stratégies de la part des enseignants pour faire interagir de façon simultanée les différentes habiletés, ce qui ne veut pas pour autant dire que l'on doit essentiellement privilégier les processus de bas niveau.

4 1.1.2.7 Gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture

Si, sur un plan global, l'enseignante a une vision traditionnelle de la lecture, centrée essentiellement sur l'acquisition du code, le regard qu'elle porte sur les difficultés des enfants renvoie beaucoup plus à une perspective constructiviste. Parlant des **stratégies utilisées dans la gestion de l'erreur (Q 21)**, elle fait observer, au cours de l'entrevue initiale, qu'on ne devrait pas interrompre l'enfant aussitôt, mais plutôt lui *donner des indices* l'aidant à identifier le mot exact. Elle note de plus *l'intervention d'un autre enfant* si le premier ne parvient toujours pas à bien identifier le mot malgré les indices donnés. Pendant l'entrevue finale, elle ne fait plus référence qu'à la nécessité de donner des indices à l'enfant. Si, à propos de la gestion de l'erreur, elle a souligné avant tout la nécessité de donner des indices à l'enfant et n'a recours à l'intervention d'un autre enfant que si le premier ne parvient pas à lire le mot, au sujet des **cas d'incapacité de lecture (Q 22)**, elle a recours à l'une ou à l'autre des deux stratégies au cours de l'entrevue initiale. Mais, pendant l'entrevue finale, elle ne mentionne plus que la *nécessité de donner des indices à l'enfant* comme dans la gestion de l'erreur. Lorsqu'on confronte ces différentes réponses, on voit bien que l'enseignante fait référence aux mêmes stratégies en dépit de certaines nuances relevées. Les stratégies mentionnées (notamment *la nécessité de donner des indices à l'enfant*) montrent l'attention qu'elle accorde aux difficultés de l'enfant en l'aidant à se corriger lui-même plutôt que de le corriger immédiatement.

4.1.1.2.8 Recommandations sur l'enseignement de la lecture

Alors que les recherches en lecture dans le contexte des pays de l'Afrique subsaharienne soulignent de plus en plus la nécessité de l'intégration des habiletés en lecture, les recommandations proposées par l'enseignante B cantonnent encore l'activité de la lecture dans les conceptions traditionnelles. En ce qui concerne la proposition de la **méthode adaptée (Q 23)** dans les écoles publiques de Brazzaville, l'enseignante souligne *la méthode syllabique* en rappelant que « *nous avons appris à lire avec cette méthode. C'est toujours adapté à tous les élèves* ». Pendant l'entrevue

finale, elle donne la même réponse en soulignant cette fois-ci la facilité qu'offre la *méthode syllabique* pour l'enseignement de la lecture dans les classes de débutants. Ceci confirme la supposition de Vigner (1993) selon laquelle la méthode syllabique confère aux enseignants africains un certain « sentiment de sécurité », qui explique l'intérêt qu'ils y accordent. Parlant des **activités susceptibles d'aider les enfants à bien lire (Q 24)**, l'enseignante cite, au cours de l'entrevue initiale, *la lecture des petits livres, la lecture des contes et les exercices à trous*. On voit bien qu'en dépit des exercices à trous, l'enseignante note des activités qui sont peu précises, mais qui font implicitement appel à la compréhension. Il y a, à ce niveau un certain paradoxe dans ses représentations déclaratives dans la mesure où elle s'oppose à la compréhension dans les débuts d'apprentissage de la lecture, alors que les activités relevées exigent nécessairement les habiletés de haut niveau plutôt que celles de bas niveau qu'elle a jusque-là prônées. Au cours de l'entrevue finale, elle ne fait plus mention que des exercices à trous. On note sur un plan général, l'absence d'évolution des connaissances théoriques et de changement de représentations sur ce thème. Au sujet des **recommandations d'ordre général (Q 25)**, ses réponses, au cours des deux entrevues, font ressortir de façon globale l'importance qu'elle accorde à *l'aide des parents* ainsi qu'au livre. Au cours de l'entrevue initiale, elle mentionne *l'aide des parents*. Pendant l'entrevue finale, elle relève la nécessité de mettre *le livre à la disposition des enfants* ainsi que *l'aide des parents*. Il se dégage une concordance partielle avec la récurrence de l'aide des parents.

4. 1.1.3 Cas de l'enseignante C

4. 1.1.3.1 Représentations sur l'apprentissage de la lecture

Les réponses de l'enseignante C rapportées en fonction des points abordés autour de l'apprentissage de la lecture laissent entrevoir dans l'ensemble une vision assez restrictive de l'activité de la lecture par rapport aux nouvelles conceptions. En ce qui concerne sa **conception de l'apprentissage de la lecture (Q 1)**, elle souligne au cours de l'entrevue initiale que la lecture pour un enfant du CP1 est synonyme d'*acquisition des sons* et met en même temps en relief *l'acquisition de l'écriture*. Mais, pendant l'entrevue finale, elle fait référence à la notion du déchiffrage, beaucoup plus spécifique et précise. Elle fait en même temps observer que la lecture courante n'existe pas au CP1 parce que l'enfant à ce niveau s'appuie essentiellement sur le principe de la syllabation. S'agissant des **habiletés à faire acquérir chez les élèves (Q 2 et 3)**, l'enseignante cite, au cours de l'entrevue initiale, *l'acquisition des sons, l'acquisition des syllabes, la lecture des images, la lecture et l'écriture*. Hormis la référence aux notions vastes comme *la lecture et l'écriture*, l'enseignante voudrait développer chez l'enfant la conscience phonologique et implicitement la compréhension à travers la lecture des images. Pendant l'entrevue finale, elle relève cette fois-ci la compréhension et la prononciation. On voit bien que la compréhension et la prononciation deviennent des habiletés qui font l'objet de sa préoccupation dans l'apprentissage de la lecture. Ces deux habiletés ont une grande ampleur dans le contexte des écoles publiques de Brazzaville, ce qui indique un changement au niveau de ses représentations à l'égard des habiletés à faire acquérir chez les élèves. Parlant des **critères d'évaluation de la réussite en lecture (Q 4)**, l'enseignante mentionne, au cours de l'entrevue initiale, *la lecture*. On voit bien qu'elle revient sur la lecture sans toujours spécifier les stratégies précises engagées dans cette activité vaste et complexe. On peut noter en revanche que, pendant l'entrevue finale, elle parle du déchiffrage, notion beaucoup plus précise. Soulignons par ailleurs que ses **attentes à la fin de l'année (Q 5)** ne diffèrent pas des compétences évoquées jusque-là. En réponse à l'entrevue initiale, elle relève *la lecture et l'écriture* en insistant sur

l'écriture. Pendant l'entrevue finale, elle cite le déchiffrage et l'écriture des mots. Les réponses font dans l'ensemble ressortir une légère évolution des connaissances et peu de changement de représentations.

4.1.1.3.2 Représentations sur l'apprentissage de la lecture en fonction du contexte socio-culturel des apprenants

Si les représentations de l'enseignante C sur l'apprentissage de la lecture renvoient plus à une vision traditionnelle de l'activité de la lecture, sa position vis-à-vis de la problématique de l'apprentissage de la lecture chez les élèves fréquentant les écoles publiques brazzavilloises est plutôt optimiste en ce qui concerne notamment **l'aptitude de l'enfant à lire dès le début (Q 6)**. Contrairement à certains enseignants, qui estiment que l'enfant n'est pas prêt à lire en français dès le début, elle affirme, au cours des deux entrevues, que l'enfant qui arrive au CP1 *est prêt à lire en français* en dépit des difficultés. Pour l'enseignante, l'insuffisance de la conscience de l'écrit et le manque de familiarité de l'enfant avec la langue cible constituent des problèmes véritables mais qui, à son sens, ne peuvent rendre l'enfant inapte à apprendre à lire en français dès le CP1. Spécifiant maintenant ces différents **problèmes liés aux langues (Q 7)**, elle souligne en réponse à l'entrevue initiale, *l'incompréhension* notamment des instructions et la *prononciation*. Pendant l'entrevue finale, elle ne note plus que l'incompréhension. Pour ce qui est **des stratégies utilisées pour surmonter ces problèmes (Q 7)**, l'enseignante mentionne *l'usage du français* et du *lingala* en insistant plus sur *l'usage du français*, au cours de l'entrevue initiale. Pendant l'entrevue finale, elle ne fait plus référence qu'*au français*, faisant remarquer que c'est en entendant continuellement du français que les élèves finissent par s'adapter, puis comprendre les instructions. On relève toutefois l'absence du recours à la gestuelle ainsi qu'à l'usage des images pour favoriser la compréhension des enfants.

4.1.1.3.3 Connaissances et représentations générales sur l'enseignement de la lecture

L'une des remarques que l'on peut relever des réponses de l'enseignante au sujet des connaissances et représentations générales sur l'enseignement de la lecture est la méconnaissance assez caractérisée des **objectifs du programme de lecture (Q 8)**. On note qu'elle revient sur les mêmes compétences relevées au premier thème en faisant référence à des notions vastes et floues comme la *lecture et l'écriture* au cours des deux entretiens. Si ses connaissances du point de vue des objectifs sont vagues, celles relevées au niveau des points axés sur les méthodes et la conception de l'enseignement de la lecture restent très restrictives en fonction des nouvelles conceptions en lecture. En ce qui concerne les **méthodes connues**, l'enseignante cite, au cours de l'entretien initial, les méthodes *syllabique, globale et Horizon d'Afrique*. Pendant l'entretien final, elle relève les méthodes *syllabique, globale* en ajoutant cette fois-ci les méthodes *actives*. Parlant des **méthodes utilisées (Q 9)**, elle cite la *méthode syllabique*, lors de l'entretien initial, et les *méthodes syllabique et actives*, pendant l'entretien final. Notons qu'elle fait référence aux mêmes types de méthodes au sujet des **méthodes souvent utilisées (Q 10)**. La récurrence de la méthode syllabique montre bien que l'enseignante n'a utilisé que cette méthode au cours de son expérience d'enseignement dans les classes de CP1. La mention des méthodes actives au cours de l'entretien final au sujet des trois points axés sur les méthodes montre la croissance des connaissances théoriques de l'enseignante sur les méthodes d'enseignement de la lecture. Parlant de sa **conception sur l'enseignement de la lecture (Q 11)**, elle affirme, au cours des deux entretiens, que l'enseignement de la lecture repose essentiellement sur le processus du *déchiffrage* et est axé sur la syllabation. On note dans sa conception l'absence de référence à la compréhension ainsi qu'au développement de l'expression orale, pris en compte dans les méthodes récentes en contexte de langue seconde.

4.1.1.3.4 Représentations sur la reconnaissance de mot

Les réponses rapportées au sujet de la reconnaissance de mots confirment l'intérêt que l'enseignante C accorde au processus du déchiffrage dans les premiers apprentissages de la lecture. D'abord, elle donne son *accord* à l'importance du déchiffrage dans les débuts d'apprentissage de la lecture (Q 12), à l'efficacité du déchiffrage dans l'enseignement de la lecture (Q 13) ainsi qu'à l'usage du déchiffrage devant un mot nouveau (Q 14) au cours des différentes entrevues. Hormis l'accord noté au niveau des réponses, les arguments apportés restent sensiblement les mêmes. D'après l'enseignante, le déchiffrage constitue une stratégie « *unique* » et « *suffisante* » pour les apprentis lecteurs, ce qui n'est toujours pas réel dans la mesure où le lecteur débutant peut également se servir des processus analogiques à partir des mots connus (Goswami, 1998).

4.1.1.3.5 Représentations sur la compréhension

Si l'on a relevé une constance au sujet des représentations de l'enseignante C sur la reconnaissance de mots, les réponses données à propos de la compréhension présentent une certaine ambivalence quant à ses représentations sur cet aspect spécifique. D'abord, elle exprime son *accord* au sujet de la **préoccupation de l'enseignant pour la compréhension (Q 15)** ainsi qu'à la **place de la compréhension dans l'activité de la lecture (Q 16)** au cours des différentes entrevues. Parlant spécifiquement de la **préoccupation de l'enseignant pour la compréhension (Q 15)**, l'enseignante souligne l'importance de la prise en compte de la compréhension en faisant observer la nécessité et l'intérêt de l'usage de l'illustration par l'enseignant pour favoriser la compréhension chez les enfants pendant les deux entrevues. En ce qui concerne la **place de la compréhension dans l'activité de la lecture (Q 16)**, elle s'appuie sur le programme de lecture en usage pour justifier la place de la compréhension dans l'apprentissage et l'enseignement de la lecture dans les classes de CP1. Faisant référence à la séquence de découverte, elle souligne que les enfants découvrent les sons dans les mots en partant du dessin. Elle note de plus que les séquences portant sur la formation des phrases exigent la compréhension des

élèves, étant donné qu'ils doivent organiser les mots pour former les phrases. On voit bien que l'enseignante fait implicitement référence à la syntaxe, qui implique nécessairement la compréhension. Malgré ces arguments, elle relève paradoxalement la préséance de l'acquisition des sons sur la compréhension en faisant remarquer que la compréhension n'intervient qu'à la fin de l'année. On peut être amené à inférer, à partir de l'analyse de ces réponses, qu'elle accorde plus de crédit aux processus du déchiffrage. On note, par ailleurs, sa *méconnaissance* au sujet de la **connaissance des différents types de textes (Q 17)** et son accord partiel pour **l'usage des textes narratifs dès le CP1 (Q 18)** en suggérant de procéder plutôt à l'explication orale du texte sans en faire une étude véritablement systématisée, sous prétexte que les enfants ne sont pas capables de les lire, ce qui prouve sa vision limitée de la compréhension en lecture.

4.1.1.3.6 Représentations sur l'interaction des habiletés en lecture

Si son opinion face à la compréhension fait montre d'une certaine ambivalence, l'enseignante exprime clairement son *désaccord* vis-à-vis de la question de l'intégration des habiletés en lecture en s'appuyant sur un certain nombre de prétextes pour justifier la complexité de l'application de cette conception dans les classes de CP1. On relève également une constance dans les réponses et les arguments donnés au cours des différentes entrevues. Parlant de **l'interaction compréhension et reconnaissance de mots (Q 19)**, elle souligne « *la problématique des nouveaux sons dans les mots ou les phrases* ». En ce qui concerne **l'interaction compréhension, reconnaissance de mots avec l'accent mis sur l'expression orale (Q 20)**, elle fait observer, d'une part, le coût que cette démarche exige en terme de temps, de matériel et, d'autre part, le manque d'aptitude des enfants à s'exprimer dès le CP1. Ceci montre qu'elle s'oppose aux nouvelles conceptions en lecture et notamment à la méthode *Horizon d'Afrique*, qui est officiellement en usage au Congo.

4.1.1.3.7 Gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture

Les réponses de l'enseignante au sujet du traitement de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture montrent qu'elle a recours à différentes stratégies selon chaque type de problème au cours des différentes entrevues. En ce qui concerne la **gestion de l'erreur (Q 21)**, elle relève, en réponse à l'entrevue initiale, qu'on *corrige l'erreur* dès qu'elle est commise. Pendant l'entrevue finale, elle cite la même stratégie en précisant qu'elle procède par la répétition. Si, pour la gestion de l'erreur, elle souligne la correction immédiate de l'erreur à travers la répétition, pour la **gestion des cas d'incapacités (Q 22)**, elle relève *la nécessité de donner des indices* à l'enfant au cours des deux différentes entrevues. On voit bien que l'enseignante envisage différemment les deux situations. Donner des indices à l'enfant dans l'une ou l'autre situation permet réellement de développer son autonomie dans l'appropriation de son savoir.

4.1.1.3.8 Recommandations sur l'enseignement de la lecture

Comme les thèmes examinés ci-dessus, les recommandations proposées par l'enseignante privilégient essentiellement la stratégie phonologique. Parlant de la **méthode adaptée (23)**, elle cite, au cours des deux entrevues, la *méthode syllabique*, en relevant l'efficacité du manuel *Mamadou et Bineta*, qui met l'accent sur les correspondances entre graphèmes et phonèmes, les syllabes ainsi que l'association des unités syllabiques pour former les mots. En ce qui concerne les **activités proposées (24)**, elle note les exercices à trous au cours de l'entrevue initiale. Pendant l'entrevue finale, elle mentionne le dialogue, qui favorise le développement de l'expression orale, ce qui indique le changement de représentations en fonction spécifiquement des activités proposées. D'autre part, concernant les **recommandations d'ordre général (Q 25)**, l'enseignante relève, au cours de l'entrevue initiale, l'utilité de la *possession du livre par l'enfant* ainsi que *l'aide des parents*. L'aide des parents est perçue ici comme l'aide à l'enseignant. Pendant l'entrevue finale, elle souligne l'utilité de la possession du livre par l'enfant et le matériel adéquat. On note ainsi la récurrence de l'utilité de la possession du livre par l'enfant, qui découle du fait que bon nombre des enfants fréquentant les écoles publiques de Brazzaville n'ont pas de livre de lecture.

4.1.2 Synthèse des trois cas



Comme l'analyse de chaque cas, la synthèse s'appuie essentiellement sur les différents points examinés autour des thèmes. Si l'analyse de chaque cas prenait en compte les arguments rapportés, la synthèse dont il est question présentement s'articule essentiellement autour des catégories que nous faisons ressortir clairement dans des tableaux comparatifs. À cet effet, deux couleurs sont utilisées selon que les catégories sont relevées avant (lors de l'entrevue initiale) et après (au cours de l'entrevue finale). Le gris est utilisé dans la première colonne pour préciser que la catégorie est relevée avant et sa présence dans la deuxième colonne indique sa récurrence. Le noir n'est utilisé que dans la deuxième colonne pour marquer soit la croissance des connaissances théoriques ou le changement de représentations. Chaque tableau est suivi d'une analyse synthétique qui expose les représentations des trois enseignantes en fonction de la question examinée sous un angle comparatif.

4.1.2.1 Représentations sur l'apprentissage de la lecture

Les questions 1, 2, 3, 4 et 5 s'intéressent aux représentations sur l'apprentissage de la lecture. Le tableau 4 donne la signification que les trois enseignantes confèrent à l'apprentissage de la lecture. Le tableau 5 présente les différentes compétences que les enseignantes aimeraient faire acquérir chez les apprenants (Q 2 et 3). Le tableau 6 montre les critères sur lesquels elles se réfèrent pour évaluer une bonne lecture au CP1 (Q 4). Le tableau 7 fait apparaître leurs attentes par rapport aux élèves à la fin du CP1 (Q 5).

Tableau IV : Conception de l'apprentissage de la lecture (Q 1)

Légende :

	catégorie présente au cours de l'entrevue initiale et récurrente pendant l'entrevue finale
	Croissance des connaissances ou changement au cours de l'entrevue finale

Catégories	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Acquisition des sons						
Expression orale						
Acquisition de l'écriture						
Déchiffrage						

Le tableau IV présente une variation des réponses des enseignantes au cours de la première entrevue, qui montre bien qu'elles ne donnent pas toutes exactement le même sens à l'apprentissage de la lecture. Si l'on se réfère aux nouvelles conceptions, on voit bien que ces enseignantes ont une vision beaucoup plus limitée de l'apprentissage de la lecture sur un plan général parce qu'elles font toutes mention d'une seule composante de l'activité de la lecture : expression orale (enseignante A), déchiffrage (enseignante B), acquisition des sons et acquisition de l'écriture

(enseignante C). On note un changement chez l'enseignante C au cours de l'entrevue finale, car elle fait cette fois-ci référence au déchiffrage. On peut souligner le silence des enseignantes autour la notion de compréhension, qui ne ressort pas des réponses données. En dépit de ce fait, les résultats montrent bien que l'enseignante A est sensibilisée à l'importance du développement de l'expression orale dès les débuts de l'apprentissage de la lecture. Les enseignantes B et C, en revanche maintiennent les conceptions traditionnelles qui ont toujours prévalu depuis l'antiquité.

Tableau V: Compétences à faire acquérir (Q 2 et 3)

Catégories	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Acquisition des sons						
Acquisition des syllabes						
Acquisition des mots						
Lecture des images						
Découverte de la phrase						
Lecture des écrits variés						
Compréhension						
Expression orale						
Prononciation						
Ponctuation						
Lecture et écriture						

Le tableau V fait ressortir à la fois la récurrence de certaines compétences et le changement observé au cours de l'entrevue finale. Du point de vue de la récurrence des compétences, on note avant tout la mention de l'acquisition des sons relevée pendant l'entrevue initiale des trois enseignantes, ce qui indique, dans une certaine mesure, l'importance que les enseignantes accordent à cette habileté précise. L'on peut également noter la référence à l'acquisition des syllabes chez les enseignantes B et C au cours de l'entrevue initiale, ce qui confirme leur penchant pour la stratégie grapho-phonémique dans les débuts d'apprentissage de la lecture. Les enseignantes A et C mentionnent la lecture des images au cours de l'entrevue initiale.

En ce qui concerne le changement relevé au cours de l'entrevue finale, on peut voir que les enseignantes font toutes référence à deux nouvelles compétences : compréhension et ponctuation (enseignante A), lecture des écrits variés et expression orale (enseignante B), compréhension et prononciation (enseignante C). La nature des habiletés relevées montre, sur un plan global, le changement de leurs représentations à l'égard des habiletés à faire acquérir chez les enfants dans les débuts de l'apprentissage de la lecture. Et, bien que ce changement soit général, il paraît beaucoup plus marqué chez les enseignantes B et C. Si, pendant l'entrevue initiale, elles semblaient accorder plus d'importance aux habiletés de bas niveau, certaines catégories ressorties à l'entrevue finale font davantage intervenir les habiletés de haut niveau. De plus, on peut noter qu'elles font chacune mention d'une habileté notée à l'entrevue initiale de l'enseignante A : expression orale (enseignante B) et prononciation (enseignante C). Constat qui apporte un certain éclairage sur le niveau de connaissances théoriques de nos informateurs avant la recherche et de leurs représentations déclaratives avant l'observation dans la classe en fonction spécifiquement des compétences à faire acquérir chez les enfants. Ceci nous amène à inférer que l'enseignante A semble, dès le départ, posséder plus de connaissances théoriques et être sensibilisée aux nouvelles conceptions en lecture que les deux autres.

Tableau VI : Critères d'évaluation de la réussite en lecture (Q 4)

Catégories	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Lecture						
Lecture des sons						
Lecture des syllabes						
Lecture des mots						
Écriture des mots						
Lecture courante						
Déchiffrage						
Lecture des images						
Compréhension						
Ponctuation						

Une des caractéristiques que dégage le tableau VI du point de vue des catégories ressorties est la récurrence de la notion de « lecture », relevée comme critère qui permet d'évaluer la réussite en lecture. On voit bien que cette notion n'apparaît que pendant l'entrevue initiale et disparaît au cours de l'entrevue finale. Ceci prouve, dans une certaine mesure, les connaissances lacunaires des enseignantes avant l'observation. On note d'autre part la mention de l'écriture par les enseignantes A et B au cours de l'entrevue initiale. Cette même catégorie ressort encore au cours de l'entrevue finale de l'enseignante B. La réussite en lecture selon ces enseignantes est évaluée à partir de l'habileté des enfants à écrire. Le tableau ci-dessus montre par ailleurs le changement noté au cours de l'entrevue finale chez les enseignantes A et C,

qui mérite en même temps d'être nuancé. Si le changement noté chez l'enseignante C indique l'évolution de ses connaissances à cause de la mention de la notion du déchiffrage, qui remplace certainement celle de la lecture citée précédemment, notons que chez l'enseignante A, il porte plutôt sur les représentations, notamment sur son nouveau regard vis-à-vis des critères d'évaluation de la réussite en lecture avec la référence aux notions comme la compréhension et la ponctuation.

Tableau VII : Attentes de l'enseignant à la fin de l'année (Q 5)

Catégories	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Lecture						
Écriture						
Déchiffrage						
Compréhension						

On voit clairement que les attentes soulignées dans l'ensemble par les enseignantes s'articulent autour de la lecture et de l'écriture, qui constituent toutes des notions vastes. On peut relever une évolution notable des connaissances et un changement de représentations chez l'enseignante A, qui mentionne cette fois-ci le déchiffrage à la place de la lecture. L'enseignante B, par contre, ne change pas de point de vue concernant ses attentes à la fin de l'année.

4.1.2.2 Représentations sur l'apprentissage de la lecture en fonction du contexte socio-culturel des apprenants

Les représentations sur l'apprentissage de la lecture en fonction du contexte socio-culturel des apprenants regroupent les questions 6 et 7. Le tableau VIII fait ressortir la

position des trois enseignantes sur la question de l'aptitude des enfants à lire en français dès le début (Q 6). Le tableau IX montre les différents problèmes évoqués par ces enseignantes par rapport à la langue maternelles des enfants (Q 7). Le tableau VIII présente les stratégies qu'elles utilisent face aux problèmes énumérés (Q 7).

Tableau VIII : Aptitude des enfants à lire en français dès le début (Q 6)

	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
Catégories	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Prêt						
Pas prêt						

Le tableau VIII présente, à première vue, une diversité des points de vue des enseignantes quant à l'aptitude des élèves à lire en français dès le début de leur entrée à l'école. L'enseignante A pense que l'enfant n'est pas prêt à lire en français dès le début de l'année. L'enseignante C, pour sa part, estime que l'enfant qui arrive au CP1 est prêt à lire en français. On peut noter que leur avis ne change pas, étant donné que ce sont les mêmes points de vue qui sont relevés à l'entrevue finale. Seule l'enseignante B n'est pas constante dans sa position. Si, lors de l'entrevue initiale, elle estime que l'enfant n'est pas prêt à lire en français dès le début, son opinion change pendant l'entrevue finale et rejoint la position de l'enseignante C. Ces points de vue montrent, dans une certaine mesure, que les enseignantes ne s'accordent pas toutes sur l'aptitude de l'enfant à lire en français dès son entrée à l'école. Toutefois, l'opinion de l'enseignante C pendant les deux entrevues et de l'enseignante B au cours de la deuxième entrevue rejoignent celle de la majorité des inspecteurs congolais. Ces inspecteurs estiment que l'enfant est toujours prêt à lire en français dès les débuts de l'apprentissage et réfutent ainsi l'idée de l'enseignement en langue maternelle adoptée dans certains pays de l'Afrique francophone.

Tableau IX : Problèmes liés aux langues maternelles (Q 7)

	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
Catégories	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Incompréhension						
Prononciation						
Intonation						

Le tableau IX montre que les enseignantes évoquent de manière générale les mêmes problèmes. On peut noter la récurrence de la prononciation au cours de l'entrevue initiale chez les trois enseignantes et de l'incompréhension chez les enseignantes A et C au cours des deux entretiens. La prononciation et l'incompréhension constituent les problèmes majeurs des élèves liés à l'influence des langues maternelles. Le tableau ci-dessus fait également ressortir une concordance partielle entre les réponses des trois enseignantes au cours des deux entretiens sur ce point précis.

Tableau X : Stratégies utilisées face aux problèmes relevés (Q 7)

	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
Catégories	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Français						
français et <i>lingala</i>						
Répétition						

On note une concordance totale dans les réponses que les enseignantes A et B donnent à la question 7. Seule l'enseignante C change de point de vue pour ne plus relever que le français au cours de l'entrevue finale. On voit, à travers les réponses données par l'enseignante A au cours des deux entrevues et par l'enseignante C pendant l'entrevue initiale que l'utilisation de la langue maternelle n'est pas systématiquement rejetée, mais utilisée comme une stratégie parmi d'autres pour favoriser la compréhension. Toutefois, l'enseignante C ne mentionne plus que le français sans citer d'autres stratégies pouvant soutenir l'usage du français. Si les enseignantes A et C ont relevé le recours soit au français soit au *lingala*, l'enseignante B ne mentionne pour sa part que la répétition, ce qui nous amène à penser qu'elle ne se préoccupe pas de la compréhension. Et, si l'on se réfère aux problèmes mentionnés dans la même question, on voit bien qu'elle ne cite pas l'incompréhension, mais note plutôt la prononciation et l'intonation, ce qui pourrait, dans une certaine mesure justifier la référence qu'elle fait à la répétition.

4.1.2.3 Connaissances et représentations générales sur l'enseignement de la lecture

Les questions 8, 9, 10 et 11 s'intéressent aux connaissances et aux représentations générales sur l'enseignement de la lecture. Le tableau XI fait apparaître les objectifs du programme relevés par les enseignantes (Q 8). Les tableaux XII et XIII présentent respectivement les méthodes connues et les méthodes déjà utilisées par les enseignantes (Q 9). Le tableau XIV montre les méthodes souvent utilisées par les enseignantes au cours de leur pratique (Q 10). Le tableau XV donne le sens que les trois enseignantes confèrent à l'enseignement de la lecture dans les classes de CP1 (Q 11).

Tableau XI : Objectifs du programme de lecture (Q 8)

Catégories	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Lecture						
Écriture						
Lecture courante						
Découverte de la phrase						
Analyse						
Synthèse						
Découverte des sons						
Déchiffrage						
Compréhension						

Le tableau XI montre bien que seule l'enseignante A énonce plusieurs objectifs au cours des deux entrevues par rapport aux enseignantes B et C. Si l'on examine la nature des objectifs relevés, on voit que l'enseignante A cite quelques objectifs spécifiques pendant l'entrevue initiale et certains objectifs généraux au cours de l'entrevue finale. L'enseignante B fait mention d'un seul objectif général au cours de l'entrevue initiale (lecture courante) et de deux objectifs vastes avec la mention de la lecture et de l'écriture. L'enseignante C cite également la lecture et l'écriture au cours des deux entrevues. On voit bien que l'enseignante A a une certaine connaissance des objectifs du programme de lecture en comparaison avec les deux autres enseignantes.

Tableau XII : Les méthodes connues (Q 9)

Catégories	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Syllabique						
Globale						
Mixte						
Horizon d'Afrique						
Actives						

Le tableau XII montre une récurrence presque constante de certaines méthodes au cours des deux entrevues. La méthode syllabique vient en tête et est citée par les trois enseignantes au cours des deux entrevues, ce qui peut s'expliquer par l'influence qu'a toujours exercée cette méthode au Congo. La méthode globale n'est plus relevée par l'enseignante B au cours de l'entrevue finale. La méthode *Horizon d'Afrique* n'est mentionnée par les trois enseignantes que pendant l'entrevue initiale et n'est plus citée que par l'enseignante A lors de l'entrevue finale. La récurrence de la méthode *Horizon d'Afrique* chez l'enseignante A peut être certainement due au fait qu'elle l'utilise. La méthode mixte est relevée par les enseignantes A et B au cours des deux entrevues. Les méthodes actives ne sont citées que par l'enseignante B au cours de l'entrevue initiale et par l'enseignante C pendant l'entrevue finale. On note un changement chez l'enseignante C, qui mentionne, lors de l'entrevue finale, les méthodes actives. On voit que toutes les enseignantes citent exclusivement les méthodes utilisées au Congo,

preuve de leur manque de sensibilisation à d'autres types de méthodes ou modèles de lecture.

Tableau XIII: Méthodes déjà utilisées (Q 9)

Catégories	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Syllabique						
Mixte						
Horizon d'Afrique						
Actives						

On voit bien que les trois enseignantes ont toutes fait usage de la méthode syllabique. La méthode mixte est utilisée par les enseignantes A et B et la méthode *Horizon d'Afrique* qui est officiellement en usage, n'est utilisée que par l'enseignante A. Le tableau montre également un changement au sujet des méthodes actives, qui sont prises en compte par l'enseignante C. On note ici l'absence de la méthode globale, qui n'est plus citée parmi les méthodes déjà utilisées. Pourtant, l'historique des méthodes de lecture utilisées au Congo relève l'usage des méthodes mixtes à point de départ global depuis les années 1970. Or, les trois enseignantes ont toutes commencé à enseigner autour des années 90. Cette situation assez surprenante nous amène à nous interroger sur l'application des innovations pédagogiques au Congo et sur l'impact des représentations dans l'enseignement de la lecture.

Tableau XIV : Méthodes souvent utilisées (Q 10)

	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
Catégories	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Syllabique						
Horizon d'Afrique						
Actives						

À l'exception de l'enseignante B, qui dit utiliser à la fois la méthode syllabique et les méthodes actives au cours de l'entrevue initiale, les enseignantes A et C citent respectivement la méthode *Horizon d'Afrique* et la méthode syllabique au cours des deux entrevues. Le tableau montre un changement chez l'enseignante C, qui souligne les méthodes actives au cours de l'entrevue finale. Toutefois, on peut voir que les enseignantes B et C utilisent le plus souvent la méthode syllabique, alors que l'enseignante A n'utilise que la méthode *Horizon d'Afrique*, qui est officiellement en usage au Congo. On voit, toujours à partir de cette disparité, la problématique que pose l'application des méthodes dans les classes de CP1 au Congo.

Tableau XV: Conception sur l'enseignement de la lecture (Q 11)

Catégories	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Acquisition des sons						
Déchiffrage						
Compréhension						
Expression orale						
Acquisition des mots						
Lecture courante						
Lecture et écriture						

Le tableau XV montre bien que le déchiffrage occupe une place de choix chez les enseignantes B et C, l'acquisition des mots chez les enseignants A et B, la lecture et l'écriture chez les enseignantes A et C. On relève un changement assez notable chez l'enseignante A au cours de l'entrevue finale, qui fait mention des notions comme le déchiffrage, la compréhension. On peut toutefois noter un certain changement chez les enseignantes B et C, qui mentionnent de façon respective, pendant l'entrevue finale, l'acquisition des sons, la lecture et l'écriture, ce qui n'implique cependant pas toujours un véritable changement en soi. La lecture et l'écriture constituent toutes des notions vastes qui rendent leur conception de la lecture floue. On peut supposer que ces enseignantes réduisent l'activité de la lecture à la lecture à haute voix, notamment à l'habileté des enfants à oraliser les écrits. Elles limitent également l'activité de l'écriture à l'exercice de dictée, spécifiquement à la représentation graphique des mots oralisés.

4.1.2. 4 Représentations sur la reconnaissance de mots

Les questions 12, 13 et 14 portent sur la reconnaissance de mots. Le tableau XVI fait apparaître l'opinion des trois enseignantes sur l'importance du déchiffrage en début d'apprentissage de la lecture (Q 12) et son efficacité dans l'enseignement de la lecture dans classes de CP1. Le tableau XVI fait également ressortir la position des enseignantes quant à la question de savoir si le déchiffrage constitue l'unique stratégie devant un nouveau mot (Q 13).

Tableau XVI : Opinion sur le déchiffrage dans les classes de C (Q 12, 13 et 14)

	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
Catégories	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Importance en début d'apprentissage						
Accord						
Efficacité Dans l'enseignement						
Accord						
Usage devant un mot nouveau						
Accord						
Accord partiel						

Le tableau XVI montre que les trois enseignantes s'accordent sur l'importance et sur l'efficacité du déchiffrage dans les premiers apprentissages et l'enseignement de la lecture. Si elles estiment que le déchiffrage constitue la seule stratégie pour l'identification des mots inconnus, on voit que l'enseignante A change de point de vue

au cours de l'entrevue finale, ce qui sous-entend que le lecteur débutant peut s'appuyer sur l'analogie.

4.1.2.5 Représentations sur la compréhension

Les questions 15, 16, 17 et 18 s'intéressent aux représentations sur la compréhension. Le tableau XVII présente la position des trois enseignantes au sujet de la préoccupation de l'enseignant pour la compréhension dès les débuts de l'apprentissage de la lecture (Q 15) et sa place dans les classes de CP1 (Q 16). Le tableau XVIII donne un aperçu de l'état des connaissances des enseignantes à propos des types de textes. Le tableau XIX montre leur position au sujet de l'usage des textes narratifs dès le CP1 (Q 18).

Tableau XVII : Opinion sur la compréhension (Q 15 et 16)

Catégories	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Préoccupation pour la compréhension						
Accord total						
Accord partiel						
Désaccord						
Place de la compréhension en lecture						
Accord						
Accord partiel						
Désaccord						

S'il se dégage des réponses des trois enseignantes un consensus à propos de l'importance du processus du déchiffrage, le tableau XVII fait ressortir, en revanche, trois tendances qui situent sur un plan global l'opinion des enseignantes vis-à-vis de la compréhension dans les débuts de l'apprentissage de la lecture.

Pour ce qui est de la préoccupation de l'enseignant pour la compréhension dès les débuts des apprentissages de la lecture (Q 15), l'enseignante A exprime son accord total au cours des deux entrevues. L'enseignante C donne une position plus ou moins intermédiaire qui indique son accord partiel vis-à-vis de la question. Elle reconnaît que la compréhension devait faire l'objet de la préoccupation de l'enseignant en relevant toutefois la suprématie du déchiffrage sur la compréhension. L'enseignante B souligne plutôt son désaccord qui exprime son opposition face à la question.

On peut remarquer que les trois tendances ressortent au sujet de la question de la place de la compréhension en lecture (Q 16) au cours des deux entrevues. L'enseignante A estime que la compréhension devrait nécessairement intervenir dès le début de l'année. L'enseignante C relève la place de la compréhension en lecture dans les classes de CP1, elle indique que cette compétence devrait être prise en compte seulement en fin d'année. L'enseignante B, par contre, se situe quelque peu à l'extrême parce qu'elle remet en cause l'importance de la compréhension dès le CP1. Elle pense qu'elle ne devrait intervenir qu'ultérieurement. L'absence de changement au niveau des réponses données par les trois enseignantes aux différentes entrevues prouve, dans une certaine mesure, la fermeté de leur position respective à l'égard de la question de la compréhension dans les premiers apprentissages de la lecture.

Tableau XVIII: Connaissance des types de textes (Q 17)

	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
Catégories	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Méconnaissance						

On peut voir clairement l'ignorance des trois enseignantes au sujet des types de textes en lecture. Ceci traduit certainement leur manque de sensibilisation sur les différents types de textes en lecture et prouve également leur vision assez réduite de la compréhension en lecture.

Tableau XIX: Opinion sur l'usage des textes narratifs dès le CP1 (Q 18)

	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
Catégories	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Accord total						
Accord partiel						
Désaccord						

Si le tableau XVIII montre de façon générale la méconnaissance des trois enseignantes sur les différents types de textes en lecture, le tableau XIX fait tout au moins ressortir l'accord partiel des enseignantes A et C sur la question de l'usage des textes narratifs dès le CP1. Ces deux enseignantes reconnaissent l'importance de ces textes tout en faisant observer qu'on procède simplement à l'explication orale et à non une étude

systematique de ces textes avec les enfants. L'enseignante B, en revanche, indique son opposition quant à l'usage des textes narratifs dès le CP1.

4.1.2.6 Représentations sur l'interaction des habiletés en lecture

Les représentations sur l'interaction des habiletés en lecture portent sur les questions 19 et 20. Le tableau XX donne l'opinion des trois enseignantes à propos de l'interaction compréhension et déchiffrage d'une part (Q 19) et de l'interaction compréhension, déchiffrage avec l'accent mis sur l'expression orale d'autre part (Q 20).

Tableau XX : Opinion sur l'interaction compréhension et déchiffrage et sur l'interaction compréhension et déchiffrage avec l'accent mis sur le développement de l'expression orale (Q 19 et 20)

Catégories	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Interaction compréhension déchiffrage						
Accord total						
Accord partiel						
Désaccord						
Interaction compréhension déchiffrage et expression orale						
Accord total						
Accord partiel						
Désaccord						

Le tableau XX montre que seule l'enseignante A accorde de l'importance à l'interaction compréhension et déchiffrement. On peut noter en plus son accord total au sujet de l'interaction compréhension, déchiffrement avec l'accent mis sur le développement de l'expression orale, relevée par les méthodes mixtes à point de départ global utilisées en Afrique francophone. Les enseignantes B et C, par contre, notent leur désaccord face à l'intégration des processus de compréhension et de déchiffrement d'une part, de l'interaction compréhension déchiffrement et expression orale d'autre part. Cette position montre bien qu'elles s'opposent aux nouvelles conceptions en lecture.

4.1.2.7 Gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture

La gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture regroupe les questions 21 et 22. Le tableau XXI fait ressortir les stratégies utilisées par les enseignantes lorsque les enfants se trompent en lisant (Q 21). Le tableau XXII montre les stratégies auxquelles elles ont recours dans le traitement des cas d'incapacité de lecture.

Tableau XXI : Stratégies utilisées dans la gestion de l'erreur (Q 21)

Catégories	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Corrige l'erreur						
Demande l'intervention						
Donne des indices						

On peut voir qu'au cours de l'entrevue initiale, les enseignantes A et C ne relèvent qu'une seule stratégie qui porte sur la correction de l'erreur. L'enseignante B souligne

la nécessité de donner des indices à l'enfant en faisant lire les parties du mot ainsi que le recours à l'intervention d'un autre enfant. Le tableau présente un changement au cours de l'entrevue finale chez l'enseignante A, qui note, cette fois, le recours à l'intervention d'un autre enfant. Les enseignantes reviennent sur les catégories soulignées lors de l'entrevue initiale : la correction de l'erreur (les enseignantes A et C) et la nécessité de donner les indices (l'enseignante B). Ces résultats montrent le regard qu'ont les enseignantes sur les difficultés des enfants. Si l'on examine la nature des stratégies relevées, on voit bien que c'est uniquement l'enseignante B qui donne concrètement des possibilités à l'enfant de se corriger dans ses erreurs, alors que l'enseignante C ne permet pas réellement à l'enfant de prendre conscience de l'erreur en lui donnant des moyens de s'autocorriger.

Tableau XXII : Stratégies utilisées dans la gestion des cas d'incapacité de lecture (Q 22)

Catégories	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Corrige le mot						
Demande l'intervention						
Donne des indices						

Le tableau XXII montre que les trois enseignantes privilégient toutes la nécessité de donner des indices à l'enfant dans la gestion des cas d'incapacité de lecture au cours des deux entrevues. On perçoit leur volonté d'aider les enfants dans les difficultés qu'ils rencontrent en lecture. Si, dans la question précédente, les enseignantes A et C ne relèvent que la correction de l'erreur, notons que, dans le traitement des cas d'incapacité de lecture, elles accordent une certaine importance à la nécessité de donner des indices à l'enfant. Ceci nous amène à penser que, pour ces deux

enseignantes, l'erreur peut être corrigée en faisant simplement répéter le mot correct à l'enfant parce qu'il y a certainement des parties ou des lettres que l'enfant connaît *a priori* alors que, dans la gestion des cas d'incapacité, l'enfant ne connaît certainement pas les différentes composantes du mot. On comprend que ces enseignantes n'ont pas la même perception de la gestion des deux types de problèmes. Pourtant, donner des indices à l'enfant conviendrait bien dans les deux cas de figure, le traitement de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture (Schaeffer, 1998).

4.1.2.8 Recommandations sur l'enseignement de la lecture

Les recommandations sur l'enseignement de la lecture regroupent les questions 23, 24 et 25. Le tableau XXIII présente la méthode adaptée dans les écoles publiques selon les trois enseignantes. Le tableau XXIV fait ressortir les activités qu'elles proposent pour aider les enfants à bien lire (Q24). Le tableau XXV donne les suggestions d'ordre général émises par les enseignantes pour améliorer la situation.

Tableau XXIII : Méthode adaptée dans les écoles publiques de Brazzaville (Q 23)

Catégories	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Syllabique						
Ne se prononce pas						

Le tableau XXIII montre bien que les enseignantes estiment que la méthode syllabique demeure la méthode réellement adaptée au contexte des écoles publiques de Brazzaville. Mais ce constat paraît surprenant dans la réponse de l'enseignante A à l'entrevue initiale, étant donné que l'enseignante a jusque-là reconnu l'importance de la compréhension aussi bien que de sa présence sur l'acquisition des sons dans les

premiers apprentissages de la lecture. On note cependant le changement au cours de la deuxième entrevue, où elle ne relève plus une méthode spécifique. La méthode mixte à point de départ global, privilégiée depuis les années 1970, n'obtient toutefois pas d'intérêt particulier de sa part.

Tableau XXIV : Activités pouvant aider les enfants (Q24)

Catégories	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Exercice à trous ou jeu de lecture						
Jeux						
Dialogues						
Lecture des contes						

On voit bien que ce qui est fondamental pour l'enseignante C à travers les activités relevées au cours de l'entrevue initiale, c'est l'indice grapho-phonémique, alors que l'enseignante A cite plutôt les activités faisant plus appel aux processus de haut niveau. L'enseignante B, pour sa part cite, en réponse à l'entrevue initiale des activités faisant intervenir à la fois l'indice grapho-phonémique à travers les exercices à trous et les processus de haut niveau avec la référence à la lecture des contes. Cette suggestion paraît visiblement paradoxale, notamment pour la mention de la lecture des contes, étant donné qu'elle remet vivement en cause l'importance de la compréhension dans les premiers apprentissages de la lecture. On note un changement chez l'enseignante C, qui relève cette fois une activité favorisant le développement de l'expression orale chez les enfants (le dialogue).

Tableau XXV : Recommandations d'ordre général (Q 25)

Catégories	Enseignante A		Enseignante B		Enseignante C	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Livre à la disposition des enfants						
Aide des parents						
Matériel adéquat						
Création des bibliothèques						
Proposition des phrases courtes						
Séances de rattrapage						
Prolongement des Innovations						

On voit dans l'ensemble que la nécessité de mettre des livres à la disposition des enfants et l'aide des parents constituent les recommandations les plus souhaitées par les trois enseignantes. Le fait de mettre des livres à la disposition des enfants est récurrent chez l'enseignante C et l'aide des parents chez l'enseignante B.

Les portraits individuels de chaque cas et la synthèse axée sur la confrontation des trois cas viennent de nous octroyer une vue assez large sur les représentations déclaratives des enseignantes à l'entrevue initiale et sur l'impact exercé par l'étude sur ces représentations lors de l'entrevue finale. À la lumière de ces deux types d'analyse, nous pouvons mieux répondre à nos deux premières questions de recherche :

1. *Quelles sont les représentations déclaratives des enseignantes à l'égard de l'enseignement de la lecture?*
2. *Quel est l'impact de la recherche sur les représentations déclaratives des enseignantes?*

4.1.3 Sous-question 1 : profils des représentations déclaratives des trois enseignantes

L'examen des représentations déclaratives des trois enseignantes sur les différents aspects abordés autour de l'apprentissage et l'enseignement de la lecture au cours de l'entrevue initiale dégage bien trois profils qui correspondent à des orientations théoriques différentes.

- Les représentations déclaratives de l'enseignante A font ressortir une vision qui repose sur l'intégration des habiletés de compréhension, de déchiffrage avec l'accent mis sur le développement des compétences langagières en français. Dans cette vision, elle souligne la suprématie de la compréhension sur la maîtrise des règles de correspondance graphème-phonèmes. Cette orientation théorique rejoint les nouvelles conceptions en Afrique francophone.
- Contrairement à l'enseignante A, les représentations déclaratives de l'enseignante B dégagent une vision plus restrictive de l'enseignement de la lecture centrée essentiellement sur le déchiffrage et rejetant la compréhension, qui ne devrait intervenir qu'ultérieurement (dans les classes de CP2 et surtout au CE1). Cette orientation théorique s'observe chez certains enseignants de l'Afrique francophone qui rejettent les méthodes globales ainsi que celles qui mettent l'accent sur le sens, sous prétexte que les enfants ne connaissent pas le français (Niang, 1993).
- Comparativement aux enseignantes A et B, les représentations déclaratives de l'enseignante C dégagent un profil relativement intermédiaire. Pour elle, l'enseignement de la lecture dans les classes de CP1 devrait beaucoup se centrer sur le

développement de la conscience phonologique des enfants et la compréhension ne devrait intervenir que vers la fin de l'année. Cette orientation théorique rejoint l'opinion la plus répandue parmi les enseignants de l'Afrique francophone (Schaeffer, 1998).

4.1.4. Sous-question 2 : influence de la recherche sur les représentations déclaratives

Bien que la recherche ne visait pas un quelconque perfectionnement de l'enseignement de la lecture, voire une transformation des représentations, l'analyse effectuée laisse entrevoir, dans l'ensemble, l'impact exercé par l'étude sur les représentations déclaratives des trois enseignantes au cours de l'entrevue finale. Cette influence, comme nous venons de le faire remarquer, s'est matérialisée dans les propos mêmes des répondantes. Si l'on a pu relever l'emploi de notions vastes et floues au cours de l'entrevue initiale, un apport de connaissances s'est révélé à travers la mention de termes beaucoup plus spécifiques au cours de l'entrevue finale favorisant quelquefois un changement de représentations. Ce constat a été plus marqué dans les réponses aux questions concernant les représentations sur l'apprentissage de la lecture. Les tableaux IV, V, VI et VII ressortent bien la croissance de leurs connaissances théoriques et parfois même de leurs représentations déclaratives après l'observation dans la salle de classe.

En regardant l'évolution de chacun des cas, on peut noter que les réponses de l'enseignante A présentent une nette amélioration du point de vue de ses connaissances théoriques en enseignement de la lecture et de ses représentations. L'analyse a fait ressortir un certain décalage entre ses connaissances théoriques et ses représentations antérieures à l'observation de la classe et celles relevées au cours de l'entrevue finale. Quoique ce changement soit relativement manifeste, on peut toutefois noter qu'elle semblait posséder plus de connaissances théoriques et que ses représentations déclaratives paraissaient beaucoup plus proches de la communauté scientifique en comparaison avec les deux autres enseignantes.

Les réponses de l'enseignante B à l'entrevue finale ont, par contre, montré une légère augmentation de ses connaissances théoriques et quelquefois un changement de représentations qui n'a pas toujours été très remarquable.

Comparativement à l'enseignante B, les réponses de l'enseignante C ont connu une plus grande augmentation de connaissances du point de vue théorique. Toutefois, le changement de représentations n'a pas été aussi notable sur un plan global.

Section 2 :

4.2 Analyse et interprétation des représentations dans l'action

Si la première section s'est intéressée essentiellement aux représentations déclaratives émanant de la pensée, la deuxième section est axée sur les représentations en lien avec la pratique. Rappelons ici qu'il s'agit principalement des représentations dans l'action, déployées à travers la pratique effective et recueillies à partir de la grille d'observation et du journal de bord. Pour mieux saisir ces représentations dans l'action, la démarche de l'analyse tient compte de l'intention de pratique provenant de l'Entrevue 2 ainsi que des métareprésentations découlant de l'Entrevue 3. On comprend qu'en plus des représentations dans l'action liées à la pratique effective, il est également question de « voir » l'enseignant « en réflexion » par rapport à sa pratique, aussi bien avant qu'après la réalisation des leçons.

4.2.1 Portrait des représentations de chaque cas

À la différence des représentations déclaratives, qui ont porté sur huit thèmes assez généraux intéressant l'activité de la lecture dans les classes de CP1, les représentations dans l'action ont été recueillies en fonction de cinq thèmes :

- les stratégies de compréhension;
- les stratégies de reconnaissance de mots;
- le type de lecture utilisé;
- la gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture;
- la fixation des connaissances acquises.

Étant donné que l'objectif est d'inférer la stratégie spécifique privilégiée par l'enseignante durant les six leçons observées, l'analyse s'appuie sur la proportion de temps que l'enseignant consacre à un point donné. Pour évaluer cette proportion de temps, la démarche confère des cotes, qui apparaissent en italique. Des tableaux sont également conçus dans l'objectif de visualiser les pourcentages des fréquences des points mis en pratique au cours des différentes séquences. Ces tableaux correspondent

aux cinq thèmes retenus dans le cadre de cette recherche. Chaque tableau est suivi d'une analyse assez détaillée qui tient compte de l'intention de pratique ainsi que des métareprésentations. L'analyse prend également en compte l'approche pédagogique préconisée par l'enseignante au cours de sa pratique, le comportement des enfants, les interactions, la gestion de classe, ainsi que la langue utilisée par l'enseignante, données qui sont relevées dans le journal de bord.

4.2.1.1 Cas de l'enseignante A

4.2.1.1.1 Stratégies de compréhension

Pour ce qui concerne les stratégies de compréhension, les données recueillies au cours de l'observation font ressortir que l'enseignante n'utilise que la *stratégie sémantique* pour amener les enfants à saisir le sens des images et découvrir ainsi la phrase clé. Le tableau XXVI présente les pourcentages de temps consacrés à cette stratégie.

Tableau XXVI : Stratégie sémantique

Légende :

L1= Leçon 1

L2 = Leçon 2

L3= Leçon 3

L4=Leçon 4

L5=Leçon 5

L6=Leçon 6

(%)= pourcentage des fréquences

Titre de la séquence	L1 (%)	L4 (%)
Découverte de la phrase clé	23,52	25

On voit bien que l'enseignante fait usage de la stratégie sémantique essentiellement au cours de la découverte de la phrase clé des leçons 1 et 4. Elle consacre *près du quart*

du temps (23,52) au cours de la première leçon et précisément le *quart du temps* (25%) pendant la quatrième leçon. Durant la mise en application de cette stratégie, les notes du journal de bord indiquent que l'enseignante procède par le questionnement, qui amène les enfants à interpréter les indices fournis dans les illustrations (annexe 3, pp. xv et xvi). Cette lecture des images vise à anticiper le contenu de la phrase clé tirée de la scène décrite. L'enseignante part de ce que les enfants connaissent du sujet, en ayant également recours au *lingala* et en leur permettant d'exprimer leur idée en *lingala*.

Notons qu'au cours des intentions de pratique des deux leçons susmentionnées (L1 et L4), l'enseignante a effectivement mis en relief l'importance de l'indice visuel, des connaissances antérieures des enfants ainsi que l'usage de la L1. La majorité des élèves a particulièrement été motivée au cours de la réalisation de ces séquences. Ainsi, à la question de savoir comment elle sait avoir mené de bonnes séquences, l'enseignante répond qu'elle s'est référée à l'attitude des élèves et à leur engouement pour l'activité : « *Je m'en suis surtout rendu compte en voyant les enfants lever constamment leur doigt pour s'exprimer. Ils prenaient spontanément la parole sans quelquefois que je leur permette. Ils étaient très attentifs et beaucoup excités à s'exprimer* », relève-t-elle à la fin de la leçon 1. Elle est revenue sensiblement sur le même point de vue après la réalisation de la leçon 4.

Quoique l'enseignante parvienne réellement à mettre en pratique la stratégie sémantique au cours de ces deux différentes séquences portant sur la découverte de la phrase clé à des proportions de temps non négligeables, elle n'en fait pas toujours usage au cours de sa pratique quotidienne. Les observations ont permis de relever l'absence de la prise en compte de ladite stratégie pendant les leçons 2, 3, 5 et 6. Pourtant, durant les intentions de pratique des leçons 3 et 6, l'enseignante a fait observer l'importance de la compréhension des textes par les enfants en soulevant la question de la lisibilité, qui porte sur l'adaptation des textes au niveau des enfants. Et, malgré qu'elle dise suivre le programme, elle souligne en même temps qu'elle réduit les phrases pour rendre les textes accessibles aux enfants. Giasson et Thériault (1983) considèrent la longueur de la phrase comme un critère important, qui peut justifier la

complexité d'un texte. Mais on peut noter que l'enseignante réduit les textes en deux phrases qui manquent de cohérence (annexe 3, p. xviii). De plus, elle n'active paradoxalement pas les connaissances antérieures des enfants et ne pose guère les questions de compréhension lors de la pratique effective des études de textes. Ceci traduit l'écart entre ses intentions de pratique et sa pratique effective, qui peut certainement s'expliquer par la distance marquée entre ses connaissances théoriques et ses performances pratiques. En dépit de ces paradoxes, l'enseignante considère avoir bien mené ses leçons et justifie le manque de l'usage des processus de compréhension par la difficulté des enfants à comprendre le français, notamment le lexique. Il est vrai qu'apprendre à lire en contexte de langue seconde paraît plus complexe dans la mesure où les enfants ne possèdent pas toujours le vocabulaire et les structures nécessaires à la compréhension d'un texte (Ngub'Usim, 1991). Cela ne doit pas toujours constituer un prétexte pour omettre de mettre en pratique des stratégies susceptibles de prendre en considération l'expérience antérieure des enfants afin d'intégrer à leur bagage de connaissances les informations apportées par le texte. Il est bien nécessaire, en contexte de l'enseignement en langue seconde, de s'appuyer avant tout sur ce que l'élève connaît du sujet (Genesee, 1994).

4.2.1.1.2 Stratégies de reconnaissance de mots

S'agissant des stratégies de reconnaissance de mots, l'enseignante ne met en pratique que la stratégie grapho-phonémique, basée sur l'apprentissage des règles de correspondances graphèmes-phonèmes. Le tableau XVVII fait ressortir la part de temps que l'enseignante consacre au cours de la mise en pratique de la stratégie.

Tableau XXVII : Stratégie grapho-phonémique

Titre de la séquence	L2 %	L3 %	L4 %	L5 %	L6 %
Reconnaissance des syllabes		65			52,17
Formation des syllabes	23,68			30,30	
Formation des mots				12	
Évaluation des acquis de la semaine		16,66			
Phase analytique			26,92		

Si, sur un plan global, l'enseignante utilise *moins* l'entrée sémantique, qu'elle met en pratique exclusivement lors de la découverte de la phrase clé, le tableau XXVII montre, en revanche, qu'elle utilise *plus* l'entrée grapho-phonémique, qui apparaît dans cinq leçons observées à des proportions de temps *assez variées*. On peut relever les pourcentages les *plus élevés* au cours de la reconnaissance des syllabes des leçons 3 et 6, où l'enseignante consacre plus de la *moitié du temps* (65% et 52,17%) à amener les enfants à compléter *les syllabes manquantes* dans les mots. Le tableau fait apparaître de plus des pourcentages *non négligeables* (23,68%, 30,30) au sujet de la formation des syllabes des leçons 2 et 5.

Si l'enseignante a recours à la stratégie grapho-phonémique au cours de ces deux types de séquences portant toutes sur la syllabe, les notes du journal de bord indiquent qu'elle n'utilise pas cependant la même approche pédagogique. Pour ce qui est de la formation des syllabes, elle fait usage d'une approche purement traditionnelle. Elle procède par l'association des consonnes respectivement étudiées (n et f) avec les voyelles qu'elle fait par la suite répéter aux élèves (voir annexe 3, p. xii pour la

consonne *n*). Bien que l'enseignante dise former les syllabes avec les enfants, lors de l'Entrevue 2, la phase, telle que menée, n'est basée que sur l'association des consonnes et voyelles, qu'elle fait de façon complètement isolée et dans une situation où elle transmet les connaissances, que les élèves doivent emmagasiner. On comprend que pour cette enseignante, l'apprentissage se réalise par association et répétition. Elle met plus l'accent sur le contenu à enseigner que sur le processus d'apprentissage utilisé par les enfants pour comprendre (Giasson, 1995). Les élèves ne sont alors que réceptifs, étant donné qu'ils ne répètent que les syllabes oralisées par l'enseignante. L'activité fait très peu appel à l'intelligence des enfants et leur paraît bien ennuyeuse, ce qui génère, par la suite, un manque de concentration de la part des enfants, qui font du bruit tout au long des deux séquences. L'enseignante interrompt constamment l'activité et recourt aux stratégies de gestion de la classe, dont l'éveil des enfants par les chants et les danses. Mais on peut noter qu'elle n'en fait pas une analyse critique à la fin des leçons. Elle affirme simplement que les enfants ont bien intégré les syllabes et déplore leur inattention, qu'elle attribue à leur âge. On voit bien qu'elle utilise comme prétexte l'inattention des enfants, alors que la principale cause se situe sur la nature même de l'activité, notamment sur les procédés qu'elle utilise, qui ne sont pas attrayants pour l'élève du CPI.

Par ailleurs, à la différence des séquences portant sur la formation des syllabes, l'enseignante utilise plutôt une approche que l'on peut qualifier de constructiviste pour ce qui est des séquences de reconnaissance des syllabes manquantes dans les mots. Malgré l'enthousiasme des enfants pour compléter les syllabes, ils ont éprouvé de la difficulté à réaliser l'activité, ce qui peut, dans une certaine mesure, justifier la proportion importante de temps consacrée à l'usage de la stratégie grapho-phonémique par l'enseignante. Elle justifie le manque de spontanéité des enfants à identifier les syllabes manquantes par leur rythme d'apprentissage et surtout par la méconnaissance des mots. Quoi qu'il en soit, l'enseignante fait exploiter la stratégie grapho-phonémique dans un contexte significatif, comme le mettent en relief les nouvelles conceptions en lecture.

En plus des deux types d'activité portant essentiellement sur l'unité de la syllabe, l'enseignante recourt à la stratégie grapho-phonémique au cours des autres séquences des leçons reportées dans le tableau ci-dessus. Cela nous amène à inférer que l'enseignante accorde une importance à cette stratégie au cours de sa pratique quotidienne.

4.2.1.1.3 Types de lecture utilisée

S'agissant des types de lecture, l'enseignante fait usage de quatre types de lecture, qui sont proposés dans le programme de lecture des débutants, à savoir la *lecture de l'enseignant* encore appelée *lecture magistrale*, la *lecture silencieuse*, la *lecture orale individuelle* et la *lecture orale collective*. Le tableau XXVIII présente les pourcentages de fréquence, qui indiquent la proportion de temps consacrée à chaque type de lecture au cours des séquences.

Tableau XXVIII : Type de lecture utilisée

Types de lecture	Titre de la séquence	L1 (%)	L2 (%)	L3 (%)	L4 (%)	L5 (%)	L6 (%)
Lecture de l'enseignante	Découverte de la phrase clé	17,64			20		
	Analyse de la phrase clé				3,84		
	Formation des syllabes		7,89			3,03	
	Formation des mots					12	
	Formation des phrases		11,76			16,66	
	Étude de texte			18,18			5,55
	Évaluation des acquis de la semaine			12,5			
Lecture silencieuse	Étude de texte			6,06			8,33
Lecture orale individuelle	Découverte de la phrase clé	35,29					
	Formation des syllabes		13,15			24,24	
	Formation des mots					20	
	Formation des phrases					27,77	
	Étude de texte						22,22
	Reconnaissance des syllabes						39,13
Lecture collective	Découverte de la phrase clé	17,64			45		
	Analyse de la phrase clé				50		
	Formation des syllabes		37,40			15,15	
	Formation des mots					16	
	Formation des phrases		32,52			11,11	
	Étude de texte			48,48			25
	Reconnaissance des syllabes			20			
	Évaluation des acquis de la semaine			29,16			

En dépit de la lecture silencieuse, qui est *très faiblement* utilisée (6,06%, 8,33%) au cours de l'étude de texte des leçons 3 et 6, le tableau montre bien que l'enseignante fait pratiquer, la *plupart du temps*, la lecture à haute voix, qui apparaît presque dans toutes les séquences à des *proportions de temps très variables*.

Précisant l'objectif spécifique des différents types de lecture au cours de l'intention de pratique de la leçon 2, l'enseignante observe que la lecture silencieuse permet au lecteur débutant de comprendre le texte. Si, pour l'enseignante, la lecture silencieuse favorise la compréhension des enfants, elle présente la lecture à haute voix et notamment la lecture orale individuelle, comme primordiale en ce qu'elle permet de veiller à la bonne prononciation de chaque enfant. Mais ce qu'elle énonce lors de l'Entrevue 2 est contradictoire avec ce qui est observé dans la salle de classe. D'abord, elle fait pratiquer la lecture silencieuse sans pour autant contrôler la compréhension des enfants. L'enseignante demande aux enfants de lire silencieusement ce qui est écrit au tableau en veillant à la discipline de la classe. Si quelques élèves chuchotent, ce qui peut montrer qu'ils lisent, d'autres n'ont pas les yeux fixés au tableau. La lecture silencieuse est pratiquée de façon purement formelle et sans objectifs spécifiques.

Quant à la lecture à haute voix, c'est réellement la lecture orale collective qui est plus pratiquée par l'enseignante plutôt que la lecture orale individuelle, qu'elle relève au cours de ses intentions de pratique. On peut noter que, sur les 13 séquences observées, la lecture orale collective est pratiquée au cours de 12 séquences, tandis que la lecture orale individuelle n'est exploitée que dans sept séquences. De plus, on peut voir clairement que les pourcentages des fréquences les plus élevés apparaissent au niveau de la lecture orale collective où l'enseignante consacre *la moitié du temps* (50%) au cours de l'analyse de la phrase clé (leçon 4). On relève également *des proportions non négligeables* (48,48%, 45%) pendant les séquences axées respectivement sur l'étude de texte (leçon 3) et sur la découverte de la phrase clé (leçon 4).

Les pourcentages de la lecture orale individuelle sont, en revanche, tous relativement *faibles* (en dessous de 40%). L'enseignante justifie le recours à la lecture collective au cours de sa pratique par l'importance de l'effectif, qui ne permet pas « *quelquefois* » de faire pratiquer la lecture à tour de rôle et par le temps relativement court consacré aux séquences d'enseignement de la lecture.

Par ailleurs, nous avons pu relever dans le journal de bord que l'enseignante n'exige pas des enfants la syllabation au cours de l'oralisation des écrits. Elle justifie en Entrevue 3 qu'il faut amener l'enfant à lire couramment, à une lecture beaucoup plus expressive. Mais Van Grunderbeeck (1994) estime qu'étant donné que le lecteur commence son apprentissage, il ne faut pas s'attendre à ce qu'il lise selon une bonne vitesse, à plus forte raison en contexte de langue seconde, où les enfants ne sont pas tout d'abord familiarisés avec la prononciation spontanée des mots. L'auteure suggère que l'on prête plus d'attention sur son déchiffrage, pour voir s'il est « très long et pénible ».

4.2.1.1.4 Gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture

Pour ce qui est du traitement de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture, l'enseignante procède par la *correction* immédiate de l'enfant et donne également des *indices* à l'élève. Le tableau XXIX fait ressortir les différentes stratégies et la portion de temps consacrée à leur mise en pratique.

Tableau XXIX: Stratégies utilisées dans la gestion de l'erreur et de cas d'incapacité de lecture

Stratégies	Titre de la séquence	L1 (%)	L2 (%)	L3 (%)	L4 (%)	L5 (%)	L6 (%)
Gestion de l'erreur							
Corrige l'enfant	Découverte de la phrase clé	11,17			10		
	Analyse de la phrase clé				15,38		
	Formation des syllabes		5,26				
	Formation des phrases		11,76			16,66	
	Étude de texte			12,12			13,88
Donne des Indices	Formation des syllabes					12,12	
	Formation des mots					8	
Gestion des cas d'incapacité de lecture							
Corrige l'enfant	Formation des phrases					5,55	
	Étude de texte						5,55
Donne des Indices	Analyse de la phrase clé				3,84		
	Reconnaissance des syllabes			15			8,69
	Formation des mots					16	

Pour ce qui concerne la gestion de l'erreur, on voit bien que l'enseignante corrige *souvent* l'enfant en procédant par la répétition. Elle met en pratique la même intervention pédagogique au cours des 6 leçons observées. C'est ce qu'elle a également mis en relief en Entrevue 2, en faisant observer la problématique de la prononciation chez les élèves du CP1. Mais la correction de l'erreur à travers la simple répétition ne constitue pas toujours une stratégie efficace pour faire face aux difficultés liées à la prononciation des élèves. Pour preuve, ces difficultés ont été présentes au troisième trimestre, alors que la majorité des sons avait été découverte depuis le début de l'année. Si l'enseignante n'exige pas des enfants de segmenter les mots en syllabes, comme nous l'avons relevé au thème précédent, elle recourt à la stratégie grapho-

phonémique lorsque les enfants sautent ou ajoutent des lettres, des groupes de lettres ou des mots. Elle procède au décodage du mot, sans réellement amener l'enfant à découvrir les parties du mot en lui donnant des indices susceptibles de l'aider à se corriger lui-même.

Le tableau ci-dessus montre, par ailleurs, que l'enseignante donne des indices à l'enfant au cours des différentes séquences de la cinquième leçon. Cela sous-entend qu'elle tient également compte de cette intervention pédagogique au cours de la gestion de l'erreur.

Pour ce qui est de la stratégie utilisée dans le cas spécifique d'incapacité de lecture, on peut voir que, hormis les séquences portant sur la formation des phrases et l'étude de texte pendant les leçons 4 et 5, elle donne, la plupart de temps, des indices à l'enfant au cours des séquences. En dépit des différences assez minimes relevées dans les deux types de situations examinées, on peut inférer que l'enseignante n'utilise pas toujours la même intervention pédagogique.

4.2.1.1.5. Fixation des connaissances acquises

À propos de la phase de fixation des connaissances acquises, l'enseignante utilise essentiellement *l'exercice de dictée*. Le tableau XXX donne des précisions sur la proportion de temps utilisée et les séquences au cours desquelles l'activité a été mise en pratique.

Tableau XXX : Exercice de dictée

Titre de la séquence	L2 (%)	L3 (%)	L5 (%)	L6 (%)
Formation des syllabes	13,15		21,21	
Formation des mots			16	
Formation des phrases	52,92		5,5	
Étude de texte		18,18		19,44
Reconnaissance des syllabes		20,83		

En dehors des séquences axées sur la découverte de la phrase clé et de celles portant sur la reconnaissance des syllabes, le tableau XXX fait apparaître la mise en pratique de l'exercice de dictée dans toutes les séquences. En dépit des *faibles* pourcentages notés au cours de certaines séquences, le tableau ci-dessus montre que l'enseignante consacre *une part importante de temps* à l'exercice de dictée. On peut relever des pourcentages *beaucoup plus élevés* (52%) pendant la séquence relative à la formation de la phrase (leçon 2).

Parlant de l'importance de l'exercice de dictée, l'enseignante observe en Entrevue 2 que l'écrit et notamment l'exercice de dictée permet de déceler les difficultés des enfants. Et, lors de la mise en pratique de l'exercice de dictée, l'enseignante procède avant tout par la discrimination auditive, durant laquelle elle fait répéter les syllabes, mots ou phrases par les enfants, puis par la discrimination graphique, au cours de laquelle elle leur fait écrire les éléments oralisés. Le principe tel que relevé en Entrevue 3 est de permettre à l'enfant de bien oraliser avant tout les mots à travers la discrimination auditive pour rechercher par la suite les formes graphiques. La

recherche des formes graphiques oblige donc l'enfant à établir les correspondances graphèmes-phonèmes.

Bien que l'argument qu'évoque l'enseignante paraisse assez logique, il faut reconnaître que la manière dont la dictée est pratiquée, rend l'apprentissage peu productif étant donné que l'accent est mis sur la correction des erreurs au cours de laquelle l'enseignante consacre une grande part de son temps à corriger individuellement les ardoises des enfants. C'est ce qui explique notamment le pourcentage élevé noté au cours de la séquence de la formation des phrases (leçon 2). L'enseignante justifie cette pratique, en Entrevue 3, par son inquiétude de voir les erreurs se fixer chez les tout-petits.

4.2.1.2 Cas de l'enseignante B

4.2.1.2.1 Stratégies de compréhension

En ce qui concerne les stratégies de compréhension, l'enseignante B n'utilise que la *stratégie sémantique*. Le tableau ci-dessous et le commentaire qui suit donnent des précisions sur l'usage de cette stratégie.

Tableau XXXI : Stratégie sémantique

Titre de la séquence	L 1 (%)	L 5 (%)
Découverte du mot clé	15	19,04

Le tableau XXXI montre que l'enseignante fait usage de la stratégie sémantique au cours des séquences portant sur la découverte du mot clé. On voit bien qu'elle consacre *moins du quart de temps* (15% et 19,47%) à exploiter la stratégie sémantique pour amener les enfants à identifier le mot clé à partir de l'indice visuel représenté par le dessin au tableau (annexe 3 pp. xx, xxi).

Parlant de la phase de découverte du mot clé, l'enseignante fait observer au cours de son intention de pratique de la leçon 1 que l'enfant devrait avant tout comprendre que les sons étudiés sont « tirés » des mots qui ont un sens. À cet effet, elle précise qu'

« [...] on pouvait bien partir des syllabes, mais celles-ci n'ont aucun sens pour l'enfant. C'est mieux de partir du mot entier, qui a un sens dans la langue française, avant d'arriver au son à étudier. Donc il faut présenter le dessin à l'enfant pour qu'il comprenne et qu'il parvienne à le découvrir lui-même ».

Au cours de la pratique effective, les enfants semblent bien attentifs à la phase de l'observation de l'image durant les deux séquences. Mais les interactions conduites par l'enseignante ne sont limitées qu'à la même question qu'elle reformule et aux réponses des enfants qui sont réduites aux mots. Malgré que les enfants ne parviennent

pas à découvrir les mots exacts, l'enseignante ne recourt pas à d'autres procédés pouvant les aider. Toutefois, pendant l'Entrevue 3, elle souligne avoir bien mené les séquences, en dépit du fait que les enfants ne sont pas parvenus à découvrir eux-mêmes les mots clés exacts en français. Elle fait simplement remarquer que les élèves peuvent percevoir le sens des mots à partir de l'indice visuel et qu'ils « *ne connaissent pas le lexique en français* ». De telles pratiques montrent qu'elle focalise moins son attention sur la compréhension des enfants et ne se préoccupe pas des connaissances antérieures des enfants ni du développement de l'expression orale.

4.2.1.2.2 Stratégies de reconnaissance de mots

À propos des stratégies de reconnaissance de mots, les données recueillies auprès de l'enseignante B font ressortir essentiellement l'usage de la *stratégie grapho-phonémique*. Le tableauXXXII présente la part de temps qu'elle consacre au cours de la mise en pratique de la stratégie.

Tableau XXXII : Stratégie grapho-phonémique

Titre de la séquence	L1 (%)	L2 (%)	L3 (%)	L4 (%)	L5 (%)	L 6 (%)
Découverte du mot clé	15				14,28	
Reconnaissance du son	83,33				55,55	
Formation des syllabes		25,80	29,03	29,03		33,33
Formation des mots		31,25	14,28	18,75		22,22

Si l'enseignante consacre *moins* de temps à l'exploitation de la stratégie sémantique comme on vient de le relever au thème précédent, elle fait *plus* recours à la stratégie grapho-phonémique au cours de sa pratique. On voit bien qu'elle utilise cette stratégie dans la majorité des séquences. L'on peut noter que les pourcentages *les plus élevés* (83% et 55,55%) apparaissent au cours des séquences de reconnaissance du son étudié

des leçons 1 et 5. L'activité n'est essentiellement basée que sur la discrimination visuelle du graphème étudié dans les mots par les élèves. Le tableau XXXII présente également des pourcentages *non négligeables* (25,80%, 29,03%, 29,03%, 32,14%) pour ce qui est des séquences portant sur la formation des syllabes. Soulignons qu'au cours de la formation des syllabes, l'enseignante procède par association des consonnes avec les voyelles, qu'elle fait de manière isolée telle qu'elle l'a énoncée lors de l'Entrevue 2 (annexe 3, pp. xxii, xxiii). Ces indices montrent bien que l'enseignante consacre la majorité de son temps au développement de la conscience phonologique des enfants. Pendant ses intentions de pratique, elle dit accorder une grande importance à l'acquisition des sons et surtout au son global représenté par la syllabe. Bien qu'elle exploite la stratégie grapho-phonémique de façon traditionnelle lors de la formation des syllabes, on note sa volonté de faire participer les élèves dans l'identification de ces unités. Certains élèves sont motivés et lèvent leur doigt pour identifier les syllabes. C'est ce qu'elle met en relief en Entrevue 3 en parlant de la réussite de ses séquences. L'enseignante observe, au cours des ses entrevues l'importance de faire participer pleinement l'enfant dans l'identification de la syllabe. Quoiqu'elle s'appuie ici sur la participation des enfants dans l'activité ainsi que sur leur enthousiasme à identifier les syllabes, l'enseignante ne tient pas compte de la des enfants. De nouvelles conceptions orientent de plus en plus les enseignants vers la découverte de ces indices dans les mots (Giasson et Thériault, 1983).

4.2.1.2.3 Types de lecture utilisée

Pour ce qui concerne le type de lecture utilisée, l'enseignante B fait usage de la lecture de l'enseignant et de la lecture orale individuelle. Le tableau ci-dessous donne des précisions sur la mise en pratique de ces deux types de lecture.

Tableau XXXIII : Types de lecture utilisée

Types de lecture	Titre de la séquence	L1 (%)	L2 (%)	L3 (%)	L4 (%)	L5 (%)	L6 (%)
Lecture de l'enseignante	Découverte du mot clé	2				4,76	
	Reconnaissance du son						
	Formation des syllabes		3,22	3,33			
	Formation des mots		6,25	9,52	3,12		2,77
Lecture orale individuelle	Découverte du mot clé	50					
	Formation des syllabes		38,70	30	38,70		37,03
	Formation des mots		25	25,80	46,87		44,44
	Lecture des mots						55,17

Le tableau XXXIII montre, sur un plan global, que l'enseignante met *plus* l'accent sur la lecture à haute voix et spécifiquement la lecture orale individuelle. On voit que la lecture orale individuelle apparaît quasiment dans la majorité des séquences observées. On note de plus des pourcentages *assez considérables* qui traduisent bien qu'elle réserve *une grande part de temps* à la lecture à haute voix au cours de sa pratique. Le tableau 33 montre, de plus, que l'enseignante consacre la *moitié du temps* (50%) à la lecture orale individuelle, qui n'apparaît qu'au cours de la séquence portant sur la reconnaissance du graphème dans les mots (leçon 1).

Notons qu'au cours des intentions de lecture, l'enseignante a particulièrement relevé l'importance de la lecture orale et notamment de la lecture orale individuelle, qui permet de détecter les difficultés que chaque enfant rencontre. Bien qu'elle présente ce type de lecture comme fondamental pour les débutants, les observations ont montré que cette lecture orale n'est limitée qu'à la sonorisation des graphèmes, des syllabes et des mots. Au cours de l'Entrevue 3, l'enseignante se dit satisfaite de l'effort de certains élèves faibles à déchiffrer. L'habileté des enfants à déchiffrer est perçue par l'enseignante comme un critère de réussite en lecture.

Le tableau ci-dessus montre de plus que l'enseignante lit *souvent* à haute voix mais en y consacrant *très peu* de temps (entre 2 et 9,52%). Mais cette lecture n'est limitée qu'à l'identification des lettres, des syllabes, des mots et non des textes ayant véritablement un sens. Ceci ne permet pas de développer le goût de la lecture chez les débutants fréquentant les écoles publiques de Brazzaville quand on sait que la salle de classe demeure, pour la majorité d'entre eux, l'unique lieu où ils apprennent réellement à lire. Les auteurs s'accordent de plus en plus à reconnaître que la lecture d'histoires contribue à susciter le plaisir de lire chez les débutants. C'est dans cette optique que Van Grunderbeeck (1994) suggère la lecture des textes narratifs.

4.2.1.2.4 Gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture

À propos de la gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture, l'enseignante *corrige l'enfant* et a recours à *l'intervention d'un autre enfant*. Le tableau ci-dessous fait ressortir les pourcentages de temps consacrés à chaque type de lecture.

Tableau XXXIV : Stratégies utilisées dans la gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture

Stratégies	Titre de la séquence	L1 (%)	L2 (%)	L3 (%)	L4 (%)	L5 (%)	L6 (%)
Gestion de l'erreur							
Corrige l'enfant	Découverte du mot clé	10				14,28	
	Reconnaissance du son	16,66					
	Formation des syllabes		6,45	6,66	6,45		7,40
	Formation des mots			9,52	6,25		5,55
Demande l'intervention d'un autre enfant	Formation des mots		6,25				
Gestion des cas d'incapacités de lecture							
Corrige l'enfant	Formation des syllabes			3,33			
	Formation des mots		12,5%	4,76	3,12		
Demande l'intervention d'un autre enfant	Reconnaissance du son					5,55	
	Formation des mots				6,25		

L'une des premières remarques que l'on peut faire de la lecture du tableau XXXIV est que les interventions de l'enseignante vis-à-vis de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture se limitent à la correction de l'enfant et au recours à l'intervention d'un autre enfant. S'agissant spécifiquement du traitement de l'erreur, le tableau ci-dessus fait ressortir que l'enseignante corrige *plus* elle-même l'erreur au cours de la majorité des séquences observées, en mettant beaucoup plus l'accent sur la prononciation, et qu'elle fait *quelquefois* recours à l'intervention d'un autre enfant. On peut noter, en revanche, que dans la gestion des cas d'incapacité de lecture, elle recourt *plus* à

l'intervention d'un autre enfant et corrige *quelquefois* l'enfant, ce qui montre qu'elle intervient différemment dans les deux situations.

Parlant des stratégies de gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture en Entrevue 2, l'enseignante a mis en relief la nécessité de l'intervention immédiate face aux difficultés des enfants. Lors de l'Entrevue 3, elle justifie le recours à l'intervention d'un autre enfant par l'importance d'amener les élèves à soutenir mutuellement leurs compagnons en difficultés. Quoique cette intervention pédagogique revête une dimension socio-constructiviste, elle ne donne pas concrètement l'opportunité à l'enfant de se corriger lui-même en l'aidant à rechercher les phonèmes qui correspondent aux graphèmes présentés dans les mots.

4.2.1.2.5. Fixation des connaissances acquises

Pour ce qui est de la phase de fixation des connaissances acquises, l'enseignante n'utilise que l'exercice de dictée qui apparaît dans la majorité des leçons observées.

Tableau XXXV : Exercice de dictée

Titre de la séquence	L2 (%)	L3 (%)	L4 (%)	L6 (%)
Formation des syllabes	35,48	30	25,80	22,22
Formation des mots	21,87	38,09	15,62	25

Les pourcentages reportés dans le tableau XXXV montrent l'importance que l'enseignante accorde à l'exercice de dictée pour la fixation des connaissances acquises. Parlant de la structuration de l'activité de la dictée proprement dite, elle énonce au cours de ses intentions de pratique, que la phase de la discrimination

auditive permet avant tout d'examiner si l'enfant oralise bien « ce qu'il va écrire » et que la phase de la discrimination scripturale permet à l'enfant de retrouver les formes de l'écrit des mots oralisés. Elle l'observe dans ces termes : « *Je dois d'abord m'assurer que l'enfant lit bien le mot, qu'il le prononce surtout bien avant de représenter par écrit le mot répété oralement.* »

Au cours de la réalisation de l'exercice de dictée, les observations ont montré que l'enseignante commence l'activité en faisant prendre conscience aux enfants des caractéristiques de l'écriture de certains mots qui, du point de vue graphique, ont des consonnes doublées (*homme, culotte* etc.). Pendant la correction, elle veille à détecter les erreurs et insiste quelquefois sur l'écriture des mots. À la question de justifier l'insistance mise sur certaines caractéristiques de l'écriture des mots, l'enseignante fait remarquer avant tout la complexité de l'écriture et notamment l'existence des lettres qui « *n'ont pas de sons à l'oral* ». Elle indique implicitement que les consonnes doubles ne sont pas dissociées lorsqu'elles transcrivent un seul phonème. Pour l'enseignante, l'enfant devrait, dès le départ bien intégrer ces caractéristiques de l'écrit. Elle poursuit la justification de cette pratique en faisant observer que « *les enfants doivent intégrer le mot tel qu'il s'écrit pour ne pas qu'ils aient des difficultés sur ce mot et c'est ce qui est essentiel au débutant, mais pas le sens des mots à ce niveau. C'est trop complexe pour eux* ». Bien qu'il ressorte de ses métareprésentations la volonté de faire mémoriser certains mots dans le lexique orthographique des enfants, l'enseignante s'oppose à la dimension sémantique pouvant permettre à l'enfant de comprendre le mot. Et, ce qui importe pour elle, c'est la mémorisation de l'ordre des lettres dans les mots. Pourtant, au cours de l'intention de pratique des séquences portant sur la découverte du mot clé, l'enseignante affirme reconnaître l'importance du sens du mot qui est préalable à la découverte du son à étudier. On peut paradoxalement noter qu'elle remet en cause la dimension sémantique lorsqu'elle réinvestit les connaissances acquises au cours de l'exercice de dictée.

4.2.1.3. Cas de l'enseignante C

4.2.1.3.1. Stratégies de compréhension

Pour ce qui concerne les stratégies de compréhension, les données recueillies auprès de l'enseignante C font ressortir l'usage de la *stratégie sémantique* et celui de la *stratégie syntaxique*, axée sur l'ordre des mots dans les phrases. Le tableau ci-dessous donne des précisions sur la part de temps consacrée à ces différentes stratégies.

Tableau XXXVI : Stratégie sémantique et stratégie syntaxique

Stratégies de compréhension	Titre de la séquence	L1 (%)	L2 (%)	L3 (%)	L4 (%)	L6 (%)
Stratégie sémantique	Découverte du mot clé	13,62		14,28	15	
Stratégie syntaxique	Formation des phrases		26,66			27,27

Pour ce qui est de l'usage des stratégies de compréhension, le tableau XXXVI montre que l'enseignante met en pratique la stratégie sémantique ainsi que la stratégie syntaxique. Le tableau fait apparaître, dans l'ensemble, des pourcentages *très faibles* pour ce qui est de la stratégie sémantique (13,62%, 14,26%, 15%), qui n'est exploitée qu'au cours des séquences de découverte du mot clé respectivement des leçons 1, 3 et 4. On relève, par contre, des pourcentages *non négligeables* dépassant *légèrement le quart* du temps au niveau de la stratégie syntaxique (26,66%, 27,27%) au cours des séquences portant sur la formation des phrases (leçons 2 et 6).

Parlant de l'indice sémantique lors des intentions de pratique, l'enseignante relève la nécessité de partir du mot qui revêt un sens pour l'enfant plutôt que de commencer par le son clé « *L'enseignement de la lecture doit débiter par la découverte du mot pour amener l'enfant à comprendre que la lettre qu'il étudie est tirée d'un mot concret, qui existe et qu'il connaît* », souligne-t-elle avant la réalisation de la leçon 3. Elle ajoute de plus que le mot est déjà suffisant pour un débutant et elle préfère ce point de départ

plutôt que de partir d'une situation « *trop générale comme dans Horizon d'Afrique* » en faisant remarquer l'absence du matériel didactique.

Bien que l'enseignante affirme se limiter au mot clé lors de la phase de découverte, elle fait observer la difficulté des enfants à découvrir les mots. C'est ce qui s'est révélé au cours de la pratique effective. Malgré l'enthousiasme des enfants à désigner les dessins, ils n'ont pas pu trouver le mot exact en français (voir annexe 3, pp. xxv, xxvi). L'enseignante se limite dans son questionnement à la reconnaissance du mot sans toutefois faire des liens avec les connaissances des enfants. Pendant l'analyse de la leçon (Entrevue 3), elle avoue ne pas être parvenue à amener les enfants à désigner le dessin, estimant que celui-ci n'était pas clair pour eux. À la question d'apporter des changements, elle souligne essentiellement la clarté du dessin sans faire allusion aux procédés qu'elle peut utiliser pour aider les enfants à découvrir les mots.

Quant à la stratégie syntaxique, l'enseignante souligne en Entrevue 2 la nécessité d'amener les enfants à comprendre le fonctionnement de la langue française dès le CP1. Parlant de la formation des phrases, elle observe lors de l'Entrevue 2 qu'

« au lieu de demander à l'enfant de former la phrase qu'il ne comprend pas parce que le plus souvent il donne des syllabes ou des mots à ce niveau, il est mieux de commencer à les sensibiliser sur l'ordre de la phrase française à partir des exercices d'organisation des mots dans la phrase ».

On peut relever qu'au cours de la pratique effective de la leçon 2, les élèves ont pu organiser les mots qui n'étaient pas toujours bien classés en désordre, comme elle l'a souligné au cours de son intention de pratique (voir annexe 3, p. xxviii). Les enfants ont, par contre, éprouvé des difficultés énormes au cours de la séquence de la leçon 6, lorsque les mots étaient, cette fois-ci, classés en désordre (voir annexe 3, p. xxiv). L'enseignante s'est vue obligée de pointer la règle sous chaque mot, que les enfants identifiaient sans pour autant qu'ils les organisent eux-mêmes dans les phrases.

Toutefois, elle reconnaît ne pas avoir atteint ses objectifs à la fin de la réalisation de la leçon et justifie la procédure adoptée par la difficulté des enfants à organiser les phrases : « *J'ai procédé différemment parce qu'il y avait plusieurs mots au tableau et ces mots étaient serrés. Pour les aider, j'étais obligée de pointer la règle sous les mots.* » Elle estime que, pour la prochaine leçon, il lui faudra mieux séparer les mots pour faciliter la tâche de l'enfant. On peut noter, chez cette enseignante, une certaine prise de conscience de ce qui a moins bien fonctionné dans la mise en pratique de la stratégie ainsi qu'une volonté de l'améliorer.

4.2.1.3.2 Stratégies de reconnaissance de mots

Pour ce qui est des stratégies de reconnaissance de mots, l'enseignante n'utilise que la stratégie grapho-phonémique. Le tableau XXXVII présente les pourcentages de temps consacré à l'usage de cette stratégie.

Tableau XXXVII : Stratégie grapho-phonémique

Titre de la séquence	L 1 (%)	L2 (%)	L3 (%)	L 4 (%)	L 5 %	L6 %
Découverte du mot clé	18,18		14,28	10		
Reconnaissance du son	80			75		
Formation des syllabes		23,52			23,33	26,47
Formation des mots		17,70				23,52

Si l'enseignante a recours aux stratégies sémantique et syntaxique au cours respectivement des phases de découverte du mot clé et de la formation des phrases, on voit bien que la stratégie grapho-phonémique reçoit, pour sa part, une certaine part de temps au cours de la majorité des séquences, bien que dans certains cas les

pourcentages soient *très faibles*. L'on peut noter que les pourcentages les *plus faibles* sont relevés au cours des séquences de découverte de la phrase clé qui font davantage appel à l'usage des stratégies de compréhension. Toutefois, on peut relever que, malgré l'importance que le programme de lecture accorde à la compréhension, l'enseignante favorise le développement de la conscience phonologique à travers l'usage de la stratégie grapho-phonémique qui est récurrente dans la majorité des séquences.

Le tableau XXXVII fait apparaître des pourcentages *très élevés* (80%, et 75%) au cours des séquences axées sur la reconnaissance du son des leçons 1 et 4. On peut relever d'autres pourcentages *non négligeables* (23,52%, 23,33% et 26,87%) au cours des séquences portant sur la formation des syllabes (leçons 2, 5 et 6). L'enseignante précise, au cours de ses intentions de pratique, que l'élève doit, lors de cette phase qui correspond à l'étape de synthèse, identifier lui-même les syllabes, notamment le son global qui découle de la fusion de la consonne et de la voyelle. C'est ce qu'elle met en pratique pendant la réalisation de la phase. Elle associe les consonnes et les voyelles de façon isolée, puis les fait identifier par les élèves (voir annexe 3, p. xxvii). Hormis le fait qu'elle implique les élèves dans la réalisation de l'activité, bon nombre d'entre eux sont distraits. En dépit de ces indices, l'enseignante ne porte aucune critique sur sa pratique. Elle se dit satisfaite du fait que certains élèves faibles aient pu identifier les syllabes.

4.2.1.3.3. Types de lecture utilisée

En ce qui concerne les types de lecture utilisée, l'enseignante ne fait usage que de la *lecture de l'enseignant* et de la *lecture orale individuelle*. Le tableau ci-dessous donne plus de précisions sur l'usage de ces différents types de lecture.

Tableau XXXVIII : Types de lecture utilisée

Types de lecture	Titre de la séquence	L1 (%)	L2 (%)	L3 (%)	L4 (%)	L5 (%)	L6 (%)
Lecture de l'enseignante	Découverte du mot clé	9,09		4,76	5		
	Reconnaissance du son						
	Formation des syllabes						
	Formation des mots		5,88				
	Formation des phrases		6,66				4,54
Lecture orale individuelle	Découverte du mot clé	50		57,14	50		
	Formation des syllabes		41,76			40	41,17
	Formation des mots		32,35				29,41
	Formation des phrases		30				54,45

L'une des remarques que l'on peut faire à partir de la lecture du tableau XXXVIII est que l'enseignante n'utilise que la lecture à haute voix. Si les fréquences reportées pour la lecture de l'enseignant paraissent toutes *très faibles*, en dessous de 10%, notons en revanche que l'enseignante fait *plus* lire les enfants à tour de rôle en y consacrant une *grande part de son temps*. Le tableau fait apparaître des pourcentages *très élevés*, dépassant la moitié du temps (57,14 et 54,45) respectivement au cours de la séquence de découverte de mot (leçon 3) et la formation des phrases (leçon 6).

Parlant de la planification de la phase de la lecture à haute voix, au cours de l'Entrevue 2, l'enseignante relève l'intérêt qu'elle revêt pour les lecteurs débutants. Pour l'enseignante, cette lecture permet de repérer les difficultés des enfants en mettant en évidence celles qui portent sur la prononciation. À cet effet, elle fait observer l'importance de la lecture orale individuelle, qui permet de détecter les difficultés de chaque élève, et remet en cause la lecture orale collective. Elle fait remarquer de plus l'importance de la lecture de l'enseignant, qui constitue un modèle pour les élèves, du point de vue de la prononciation et de l'intonation. C'est ce qui ressort de sa pratique effective. Notons que la lecture à haute voix n'est simplement limitée qu'à l'oralisation des écrits. Cette lecture manque complètement de sens étant donné que, la

plupart du temps, l'enfant n'oralise que les sons, le son global de la syllabe, segmente les mots en syllabes. Et, au cours de l'oralisation des mots, l'enseignante met essentiellement l'accent sur la syllabation en insistant sur le fait que l'enfant doit pointer la règle sous chaque syllabe. Elle justifie cette pratique en faisant remarquer qu'elle permet de « vérifier » si l'enfant segmente « *clairement les mots en syllabes* ». On voit bien que l'enseignante privilégie la stratégie grapho-phonémique à travers la lecture orale. Le déchiffrement constitue le critère de la réussite en lecture et en même temps la compétence que l'élève du CP1 devrait acquérir.

En dépit de l'importance que l'enseignante accorde à la phase de la lecture orale, les notes du journal de bord indiquent également la distraction des enfants. L'enseignante procède très souvent par les stratégies d'éveil en les faisant chanter. Elle justifie le recours à cette stratégie par l'inattention des enfants qui, d'après elle, caractérise les débutants.

4.2.1.3.4 Gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture

Pour ce qui concerne le traitement de l'erreur et des cas d'incapacités de lecture, l'enseignante *corrige l'enfant* et fait recours à *l'intervention d'un autre enfant*. En plus de ces deux stratégies, elle donne des indices à l'enfant dans la situation des cas d'incapacité de lecture. Le tableau ci-dessous et le commentaire qui suit présentent les détails au sujet de la mise en pratique de ces différentes stratégies.

Tableau XXXIX: Stratégies utilisées dans la gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture

Stratégies	Titre de la séquence	L1 (%)	L2 (%)	L3 (%)	L4 (%)	L5 (%)	L6 (%)
Gestion de l'erreur							
Corrige l'enfant	Découverte du mot clé	4,54		4,76	20		
	Reconnaissance du son						
	Formation des syllabes					13,33	11,76
	Formation des mots		8,82				
	Formation des phrases		3,33				9,09
Gestion des cas d'incapacité de lecture							
Demande l'intervention D'un autre enfant	Découverte du mot clé	4,54					
	Reconnaissance du son	10			15		
	Formation des syllabes		2,94				2,94
	Formation des mots		2,94				11,76
Gestion des cas d'incapacité de lecture							
Corrige l'enfant							
	Formation des mots		5,88				5,88
	Formation des phrases		10				
Demande à un autre enfant d'intervenir	Formation des syllabes		2,94				
	Formation des mots		2,94				
Donne des indices	Formation des mots		2,94				

Pour ce qui est du traitement de l'erreur, on constate que l'enseignante corrige *plus* l'enfant et utilise *aussi* la stratégie qui consiste à faire intervenir un autre enfant, ce qui montre qu'elle interrompt l'enfant qui se trompe en le corrigeant immédiatement et recourt *quelquefois* à l'intervention d'un autre enfant pour apporter son soutien au premier. Bien que, dans l'ensemble, les pourcentages paraissent *très faibles*, on note que le pourcentage reporté au cours de la séquence de découverte du mot (spécifiquement de la leçon 4) reste relativement élevé (20%). Sur ce fait, nous avons pu noter dans le journal de bord la difficulté qu'ont éprouvée les enfants à articuler clairement le son [z]. Ceci pourrait expliquer la durée consacrée par l'enseignante à la correction des erreurs. Ces difficultés ont été toutefois prévues par l'enseignante en Entrevue 2 et, à ce propos, elle a relevé la répétition pour surmonter les erreurs de prononciation « [...] *les débutants éprouvent toujours de la difficulté à prononcer la lettre Z. C'est pourquoi il faut beaucoup faire répéter, sinon ils auront toujours de la difficulté à bien la prononcer* », indique-t-elle au cours de la leçon 4.

Si, dans la situation où l'erreur apparaît, l'enseignante procède par la correction immédiate et fait recours *quelquefois* à l'intervention d'un autre enfant, le tableau ci-dessus montre, en revanche, qu'elle utilise différentes stratégies dans la gestion des cas d'incapacité de lecture. Dans les trois cas où les enfants ont buté sur les mots, l'enseignante a utilisé trois stratégies différentes. En plus de la correction de l'erreur et de l'intervention d'un autre enfant, elle a donné également des indices à l'enfant en lui faisant prendre conscience des sons et des syllabes pour l'amener à les identifier. Le recours à la diversité de stratégies dans cette situation spécifique peut indiquer, dans une certaine mesure, que l'enseignante perçoit différemment les deux situations.

Lors de l'Entrevue 3, l'enseignante dit être satisfaite des efforts des élèves et estime que les sons ont été bien intégrés parce que les enfants se sont efforcés de bien les prononcer, à la suite de diverses pratiques. La prononciation est perçue par l'enseignante comme un critère de réussite dans l'apprentissage de la lecture par les

enfants. Cette analyse montre bien l'importance que l'enseignante accorde à la prononciation.

4.2.1.3.5. Fixation des connaissances

S'agissant de la phase de fixation des connaissances, l'enseignante ne fait pratiquer que l'exercice de dictée. Le tableau XXXX fait ressortir la part de temps consacrée à cette activité au cours des différentes séquences.

Tableau XXXX : Exercice de dictée

Titre de la séquence	L2 (%)	L5 (%)	L6 (%)
Formation des syllabes	29,41	23,33	17,64
Formation des mots	20,58		29,41
Formation des phrases	23,33		22,72

Hormis les leçons 1, 3 et 4, qui ne prennent pas en compte l'exercice de dictée parce que ce sont des journées de découverte de sons telles que l'enseignante l'indique au cours des intentions de pratique, le tableau XXXX fait apparaître des fréquences *non négligeables*, qui montrent bien l'importance qu'elle accorde à cette activité. Au cours des intentions de pratique, l'enseignante mentionne la nécessité d'amener l'enfant, à travers l'exercice de dictée, à représenter graphiquement ce qu'il lit à haute voix et elle le souligne en ces termes : « *Lorsque les enfants ont fini de lire oralement les lettres,*

les syllabes, les mots ou les phrases, il faut leur faire faire une dictée pour qu'ils les retiennent. »

Au cours de la pratique effective, l'enseignante procède, avant tout, par la discrimination auditive des éléments à écrire en veillant à la prononciation afin qu'il n'y ait pas de confusion du point de vue auditif avant de leur demander de les écrire. Les enfants sont concentrés au cours de ces différentes phases. L'enseignante se dit satisfaite du fait que certains élèves parviennent à bien représenter les mots du point de vue graphique, ce qui, d'après elle, montre que l'enfant a saisi le rapport entre l'oral et l'écrit.

4.2.2 Synthèse des trois cas

Comme l'analyse des cas, la synthèse s'appuie également sur les thèmes et les points d'observation. Il est principalement question de faire ressortir sous un angle comparatif ce qui est commun aux trois enseignantes dans leur pratique et ce qui les distingue.

4.2.2.1 Stratégies de compréhension

S'agissant des stratégies de compréhension, les analyses ont montré que les trois enseignantes font usage de la stratégie sémantique lors de la phase globale qui précède la découverte du son clé. Si les pourcentages des enseignantes B et C sont très faibles, en dessous du quart du temps (voir les tableaux 31 et 36), ceux de l'enseignante A sont relativement élevés. Les notes du journal de bord indiquent que les enseignantes B et C exploitent la stratégie sémantique de façon purement formelle sans réellement faire de liens avec les connaissances antérieures des enfants. Les séquences menées ont montré l'absence d'interactions significatives, car les échanges ne sont limités qu'à un jeu de questions visant essentiellement la reconnaissance du dessin et les réponses des enfants sont réduites aux mots à découvrir. En dépit de cet

aspect, les deux enseignantes ne font aucune autocritique du procédé utilisé au cours de la mise en pratique de la stratégie sémantique. Bien que, dans la majorité des cas, les enfants aient éprouvé des difficultés à identifier les mots à partir des dessins, les deux enseignantes soulignent, à la fin de la réalisation des séquences, que l'indice visuel, notamment le dessin, permet déjà à l'enfant de saisir le sens du mot. D'après elles, le questionnement n'est limité qu'à la reconnaissance du mot par l'enfant. Si l'enseignante C justifie l'incapacité des élèves à identifier les mots exacts par le manque de clarté des dessins, l'enseignante B, pour sa part, relève la pauvreté du vocabulaire des enfants en français.

À la différence des enseignantes B et C, l'enseignante A prend en compte les connaissances antérieures des enfants en faisant quelquefois usage du *lingala* et en permettant également aux élèves d'exprimer leurs idées dans cette langue locale. Elle fait observer en Entrevue 3 la nécessité de créer une atmosphère sécurisante en encourageant les élèves à prendre des risques pour s'exprimer en français et utiliser en même temps la langue maternelle. Elle dit être satisfaite de l'engouement des élèves à s'exprimer. Les conceptions en contexte de langue seconde recommandent de plus en plus de donner aux élèves l'occasion de s'exprimer (Schaeffer, 1998).

On note, par ailleurs, que seule l'enseignante C utilise, en plus de la stratégie sémantique, la stratégie syntaxique au cours des séquences qui portent sur la formation des phrases à des proportions de temps non négligeables, environ le quart du temps (voir tableau 36). Si, au cours de la leçon 2, les élèves ont pu organiser les mots dans les phrases à cause de leur proximité, la tâche s'est révélée très complexe lors de la leçon 4, lorsque cette fois les mots étaient réellement classés en désordre. En faisant l'analyse de l'activité, l'enseignante justifie la difficulté des enfants à organiser les phrases par le fait que les mots n'étaient pas suffisamment espacés.

4.2.2.2 Stratégies de reconnaissance de mots

Comparativement aux stratégies de compréhension, la stratégie grapho-phonémique reçoit dans certaines séquences *une grande part de temps* de la part des trois enseignantes. Des proportions aussi importantes relevées au cours de la majorité des séquences observées laissent penser que les enseignantes mettent plus l'accent sur le développement de la conscience phonologique dans les débuts d'apprentissage de la lecture. Si elles consacrent toutes la majorité de leur temps à exploiter la stratégie grapho-phonémique, les notes du journal de bord montrent que les phases de formation de syllabes et de mots sont réalisées de façon purement traditionnelle comme dans les anciennes méthodes synthétiques. Les apprentissages sont ainsi réalisés par association dans un contexte non significatif pour l'élève. Giasson et Thériault (1983) soulignent, par contre, que l'enfant devrait nécessairement déduire les correspondances graphèmes-phonèmes à mesure qu'il rencontre les mots ou les phrases. On comprend que les syllabes doivent être enseignées dans un contexte bien précis et non de façon isolée. De cette façon, les apprentis-lecteurs seront encouragés à utiliser une combinaison de stratégies et ne s'appuieront pas seulement sur la stratégie grapho-phonémique.

4.2.2.3 Type de lecture utilisée

En dehors de l'enseignante A, qui consacre *très peu* de temps à la lecture silencieuse au cours de l'étude de texte, l'analyse montre l'intérêt considérable que les trois enseignantes accordent à la lecture à haute voix, dont elles font usage dans la majorité des séquences observées. Au cours de l'exploitation de cette lecture à haute voix, l'enseignante A utilise *plus* la lecture orale collective en faisant remarquer l'importance des effectifs. Les enseignantes B et C font *plus* usage de la lecture orale individuelle en relevant la nécessité de veiller aux difficultés de chaque élève. Les notes du journal de bord indiquent que la lecture à haute voix préconisée par les trois enseignantes est essentiellement limitée à la sonorisation des écrits. Si l'enseignante A ne veille pas particulièrement à l'habileté des enfants à segmenter les mots en syllabes, les enseignantes B et C investissent beaucoup de temps dans l'activité de syllabation.

Au cours de cette lecture, les trois enseignantes se montrent plus exigeantes face aux aspects phonologiques et retiennent comme critères la prononciation et l'intonation correcte de la part des enfants. Ce comportement est plus marqué chez l'enseignante B, pour qui le déchiffrement des mots est une compétence essentielle que l'élève du CP1 devrait acquérir. Or, les observations ont montré que la situation manque complètement d'intérêt pour la plupart des enfants et il est apparu difficile pour les enseignantes de maintenir l'attention des élèves. Les observations ont de plus permis de constater que les enseignantes ne lisent presque pas de textes à leurs élèves alors que les auteurs s'accordent à reconnaître que c'est en écoutant des textes lus par les maîtres que les élèves développent un intérêt pour la lecture.

4.2.2.4 Gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture

En ce qui concerne le traitement de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture, les analyses montrent que les enseignantes n'utilisent pas les mêmes stratégies face à ces différents types de difficultés. Dans la gestion de l'erreur, elles corrigent la plupart du temps l'enfant en lui faisant répéter le mot exact. Si les enseignantes B et C font recours *quelquefois* à l'intervention d'un autre enfant, ce qui est très présent chez l'enseignante C, l'enseignante A, par contre, limite ses interventions pédagogiques à la correction immédiate de l'enfant. Les trois enseignantes justifient cette intervention pédagogique en faisant observer la nécessité de corriger correctement les enfants afin d'éviter que les erreurs de prononciation persistent. Quoique le problème de la prononciation reste crucial chez ces apprentis lecteurs dont le français est une langue non maternelle, la correction immédiate de l'erreur ne permet pas d'aider pleinement l'enfant qui est en difficulté.

Par ailleurs, les analyses montrent que toutes les erreurs ne sont pas liées nécessairement à la « *substitution* » de certains sons qui, dans le contexte spécifique du Congo, résulte de l'influence de la L1 sur la L2. Certaines de ces erreurs relèvent de l'ordre des « *ajouts* » ou « *d'omissions* » beaucoup plus fréquentes auprès des

élèves de l'enseignante A, qui ont été beaucoup plus confrontés à la lecture des phrases et des textes.

En ce qui concerne la gestion des cas d'incapacité de lecture, on peut noter que l'enseignante A fait *souvent* recours à la correction immédiate de l'enfant et que les enseignantes B et C l'utilisent *quelquefois*. En plus de la correction immédiate de l'enfant, ces deux dernières font intervenir un autre enfant. Mais cette stratégie est plus présente dans les interventions pédagogiques de l'enseignante C.

On peut voir que les trois enseignantes ne donnent pas des indices aux enfants dans la gestion de l'erreur aussi bien dans le traitement des cas d'incapacité de lecture. Cela montre qu'elles ne donnent pas concrètement des possibilités aux enfants de se corriger eux-mêmes dans les difficultés en lecture.

4.2.2.5 Fixation des connaissances acquises

En ce qui concerne la fixation des connaissances acquises, les trois enseignantes utilisent l'exercice de dictée en procédant par la discrimination auditive et scripturale. Si les pourcentages des enseignantes B et C pour ce point sont *en dessous de la moitié* de la durée des séquences, les analyses ont relevé un pourcentage élevé chez l'enseignante A, qui *dépasse la moitié du temps* au cours de la séquence portant sur la formation des phrases. Les notes du journal de bord permettent de justifier ces écarts. Le pourcentage élevé chez l'enseignante A s'explique par le fait qu'elle corrige à tour de rôle les ardoises des enfants durant toute la séquence, tandis que les enseignantes B et C font corriger les mots dictés par certains élèves au tableau. Mais l'attention dans cette phase de correction, est beaucoup plus centré sur les fautes. Les enseignantes évaluent en effet l'habileté des enfants à reproduire avec exactitude l'ordre des lettres dans les mots. Elles tiennent compte de plus des erreurs de type calligraphique dans la formation des lettres et *quelquefois* d'espacement, notamment l'enseignante C lors de la dictée des phrases. Comme la lecture orale, les enseignantes

justifient la correction immédiate de l'exercice de dictée par l'inquiétude de voir les erreurs se fixer chez les enfants. Mais Van Grunderbeeck (1994) estime que « *l'enfant peut commettre des fautes tout en ayant une certaine conscience phonique* ». On comprend que l'enfant peut avoir de la difficulté à reproduire exactement la succession des lettres dans le mot tout en étant capable de bien l'oraliser. Ce point de vue paraît plutôt souple vis-à-vis de l'erreur, qui ne doit pas toujours paralyser les enseignants, étant donné qu'elle fait intégralement partie du processus d'apprentissage des enfants. Il est vrai que la compréhension du principe de l'écriture alphabétique passe par une bonne discrimination auditive et scripturale. Mais la nature de la dictée telle que menée est réduite à un simple « calcul mental » où l'enfant devrait maîtriser la succession des lettres dans les mots.

À la différence des représentations déclaratives, la synthèse des représentations dans l'action fait ressortir un certain nombre de points, qui se recoupent dans la pratique effective des trois enseignantes :

- la grande part de temps consacrée aux aspects phonologiques à travers les items enseignés;
- la prise en compte de la stratégie sémantique au cours essentiellement de la phase globale qui précède la découverte du son clé;
- l'accent particulier mis sur l'oralisation des écrits, qui exige des enfants une lecture orale parfaite avec une bonne prononciation;
- la fixation des connaissances acquises à travers l'exercice de dictée.

On note de plus que les métareprésentations générées de ces représentations dans l'action font ressortir, sur un plan global, l'absence d'une critique approfondie des pratiques observées. Dans la plupart des cas, les trois enseignantes mentionnaient leur satisfaction à la fin de la réalisation des leçons en s'appuyant sur :

- l'habileté de certains élèves à oraliser ce qui est écrit,
- l'habileté à représenter graphiquement les mots lus.

En outre, sur certains aspects où elles devaient justifier leur pratique, elles ont évoqué, dans l'ensemble, toutes sortes d'arguments :

- la méconnaissance du français par les enfants
- la crainte de voir les erreurs de prononciation et d'orthographe se fixer chez les enfants en parlant respectivement de la lecture à haute voix et de l'exercice de dictée.

En dépit des points communs que nous venons de relever, la synthèse réalisée a toutefois mis en lumière un certain nombre de traits spécifiques pouvant nous amener à dégager le profil de chaque cas et à répondre à nos troisième et quatrième questions de recherche :

- Quelles sont les représentations dans l'action des enseignantes concernant l'enseignement de la lecture?
- Quelles sont les métareprésentations que les enseignantes génèrent à partir de leurs représentations dans l'action?

4.2.3 Sous-question 3 : profils des représentations dans l'action

- Contrairement aux enseignantes B et C, l'enseignante A semble être plus ouverte aux nouvelles conceptions en lecture en ce qui concerne essentiellement la prise en compte des connaissances antérieures des enfants et le développement de l'expression orale à travers l'exploitation de la stratégie sémantique. Toutefois, elle ne semble pas constante dans sa pratique, car elle ne fait recours à ces indices qu'au cours de la phase globale qui précède la découverte du son clé. Les observations ont montré qu'elle met plus l'accent sur le développement de la conscience phonologique des enfants. Et, en dépit du fait qu'elle ne veille pas à la syllabation au cours de la phase de la lecture à haute voix, elle se préoccupe de la maîtrise des règles de correspondance graphèmes-phonèmes à travers l'exercice de dictée.

- L'enseignante B, pour sa part, paraît plus conservatrice du fait qu'elle s'oppose à l'idée de la prise en compte des stratégies de compréhension et de développement de

l'expression orale. Si elle exploite la stratégie sémantique de façon mécanique et purement formelle, elle consacre la majorité de son temps au développement des aspects phonologiques.

- Comparativement à l'enseignante B, l'enseignante C ne s'oppose pas totalement aux nouvelles conceptions en lecture. Bien qu'elle exploite la stratégie sémantique de façon formelle, elle s'efforce de faire prendre conscience aux enfants de la syntaxe française. Mais, comme l'enseignante A et B, elle privilégie plus les aspects phonologiques.

4.2.4 Sous-question 4 : les métareprésentations

- L'enseignante A justifie le manque de la prise en compte des stratégies de compréhension au cours de l'étude de textes par l'incapacité des enfants à comprendre le lexique français de façon générale, quoiqu'elle utilise la stratégie sémantique lors de la phase globale en lien avec la découverte de la phrase clé. Elle justifie sa satisfaction à la fin de la réalisation des leçons par l'habileté de certains élèves à oraliser les mots et à les représenter graphiquement, tout en faisant part de son inquiétude de voir les erreurs se fixer. Elle justifie de plus l'usage de la lecture orale collective par l'importance de l'effectif ainsi que par le temps limité.

- L'enseignante B justifie son manque de la prise en compte des stratégies de compréhension par la méconnaissance du français par les enfants. Elle relève de plus la difficulté de la langue française en ce qui concerne les morphogrammes grammaticaux qui, selon elle, ne sont pas accessibles aux débutants. Sur ce point, l'enseignante fait remarquer la nécessité de développer la conscience phonologique des enfants pour leur permettre de déchiffrer les mots. Elle se dit être réellement satisfaite par l'habileté des enfants à déchiffrer les mots et à les orthographier en faisant remarquer sa crainte de voir les erreurs demeurer chez les élèves.

- Comparativement aux enseignantes A et B, on note chez l'enseignante C, une certaine prise de conscience de ce qui a moins bien fonctionné au cours de l'exploitation de la stratégie syntaxique. Elle relève, en même temps, des solutions de rechanges pouvant aider les enfants à réaliser les activités. Comme l'enseignante B, elle justifie l'incapacité des enfants à découvrir eux-mêmes les mots clés par la méconnaissance du français au cours de l'usage de la stratégie sémantique dans la phase de découverte du mot clé. Elle se dit satisfaite de l'habileté de certains élèves à déchiffrer les mots et à les reproduire graphiquement tout en faisant observer sa crainte de voir les erreurs se fixer.

Section 3

4.3 Rapport entre les représentations déclaratives et les représentations dans l'action

Si les deux premières sections ont porté respectivement sur les représentations déclaratives et les représentations dans l'action, la troisième, que nous abordons présentement, traite du rapport entre ces deux différentes formes de représentations. Globalement, il est question de confronter les orientations théoriques ressorties au cours de l'entrevue initiale avec celles qui ont été déployées à travers la pratique effective afin d'examiner la question du lien entre ce que les enseignantes livrent au sujet de leurs représentations et ce qu'elles font dans la salle de classe. De ce fait, la confrontation se limite à des traits généraux qui structurent les différentes représentations pour répondre à la cinquième sous-question : Existe-t-il un rapport entre les représentations déclaratives et les représentations dans l'action?

4.3.1 Sous-question 5 : Comparaison des représentations déclaratives et des représentations dans l'action

4.3.1.1 Cas de l'enseignante A

Si les représentations déclaratives de l'enseignante A font ressortir une vision interactive, axée sur l'intégration des habiletés de compréhension, de déchiffrage avec un accent beaucoup plus marqué sur le développement de l'expression orale des enfants, sa vision ne demeure, en revanche, pas constante au cours de sa pratique effective. En dépit des séquences portant sur la découverte de la phrase clé, où l'enseignante met réellement en pratique ces habiletés, les observations ont révélé, sur un plan global, qu'elle consacre la majorité de son temps à développer la conscience phonologique des enfants. Ceci marque une certaine distance entre ses représentations déclaratives et ses représentations dans l'action. Ses intentions de pratique recueillies lors de l'Entrevue 2 de chaque leçon ont réellement mis en évidence cet écart entre ce qu'elle projette de réaliser et ce qu'elle fait concrètement dans la situation de classe.

On note, par ailleurs, une légère nuance au sujet de la gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture qui reste négligeable, puisqu'elle a beaucoup plus mis en pratique les stratégies qu'elle a relevées au cours de l'entrevue initiale.

4.3.1.2 Cas de l'enseignante B

À la différence de l'enseignante A, qui présente un écart entre ses déclarations et ce qui est réellement observé à travers sa pratique effective, les représentations déclaratives de l'enseignante B reflètent dans l'ensemble ses représentations dans l'action. Ses représentations déclaratives comme ses représentations dans l'action reposent essentiellement sur le développement des aspects phonologiques chez les lecteurs débutants. Ces indices prouvent bien la relation qui existe entre ce qu'elle déclare et ce qu'elle réalise dans la salle de classe.

Toutefois, on relève une contradiction en ce qui concerne sa vision à l'égard des difficultés des enfants qui paraît assez marquée et notamment au sujet de la gestion de l'erreur. Si elle accorde de l'importance au fait de donner des indices à l'enfant lors de l'entrevue initiale, les observations ont, par contre, révélé qu'elle corrige, la plupart du temps l'enfant en justifiant sa crainte de voir les erreurs se fixer chez les tout-petits. L'enseignante ne met l'accent que sur le recours à l'intervention d'un autre enfant au cours de sa pratique, alors qu'elle a relevé l'importance de donner des indices à l'enfant lors de l'entrevue initiale. Même si elle affirme accorder plus d'importance au fait de donner des indices à l'enfant pour l'aider dans ses difficultés, cette pratique est totalement absente de ses interventions pédagogiques vis-à-vis des difficultés des enfants.

4.3.1.3 Cas de l'enseignante C

Comme l'enseignante B, les représentations déclaratives de l'enseignante C reflètent, sur un plan global, ses représentations dans l'action. De ses représentations, en théorie comme en pratique, ressortent l'importance des aspects phonologiques et une certaine prise en compte de la compréhension, notamment de la stratégie

syntactique dans les premiers apprentissages. Bien que les observations aient mis en évidence certaines lacunes dans la mise en pratique de la stratégie syntaxique, on a pu observer l'importance qu'elle y accorde.

On note, par ailleurs, certaines nuances assez minimes entre ses représentations déclaratives et ses représentations dans l'action au sujet de la gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture à cause du fait qu'elle utilise, en plus des stratégies évoquées lors de l'entrevue initiale, d'autres stratégies dans ses pratiques.

Les analyses traduisent le rapport entre les représentations déclaratives des trois enseignantes et leurs représentations dans l'action sur un certain nombre de points. Il en ressort toutefois des exemples qui montrent bien l'écart entre leurs représentations déclaratives et leurs représentations dans l'action. Si, chez l'enseignante C et surtout l'enseignante B, la contradiction se situe sur le plan de l'intervention pédagogique vis-à-vis des difficultés des enfants en lecture, elle paraît plus caractérisée chez l'enseignante A en ce qu'elle porte sur son orientation théorique. On vient de noter, du point de vue théorique, son ouverture aux nouvelles conceptions en lecture, tandis qu'on relève un certain manque de constance dans sa pratique effective du fait qu'elle ne prend pas suffisamment en compte la compréhension des enfants ainsi que le développement de l'expression orale.

4.4. Synthèse des réponses aux sous-questions de recherche et la question principale

Après avoir examiné les trois différentes sections et répondu aux sous-questions de recherche, l'étude se propose de faire la synthèse générale des réponses ressorties. Cette synthèse consiste en une discussion qui éclaire davantage la question principale de la recherche : Quelles sont les représentations des enseignantes par rapport à l'enseignement de la lecture ?

Rappelons que, d'après l'opérationnalisation du cadre conceptuel de notre étude, nous avons choisi d'examiner la question des représentations selon ses différents contours, en prenant en compte ses diverses formes de manifestation. Dans cette optique, l'étude s'est donné pour objectif de repérer les représentations déclaratives et les représentations dans l'action, autrement dit, le discours des enseignantes et leur pratique effective à propos de l'enseignement de la lecture. Dans le souci de mieux cerner les représentations dans l'action, l'étude a pris en compte les métareprésentations avant d'établir le rapport entre les représentations déclaratives et les représentations dans l'action. Pour tester le caractère évolutif des représentations en fonction de notre contexte d'étude, nous avons également voulu cerner l'influence éventuelle que pouvait avoir la recherche sur les représentations déclaratives à la fin des observations. Tous ces objectifs ont été guidés par le souci de mieux repérer et saisir le sens réel que les trois participantes donnent à l'enseignement de la lecture dans les classes de première année. Les réponses apportées progressivement aux différentes sous-questions de recherche constituent en elles-mêmes des éléments de réponse trouvés.

Ces réponses suscitent en même temps un certain nombre d'interrogations, qu'il convient d'examiner avant de pouvoir inférer le sens réel que les trois enseignantes confèrent à l'enseignement de la lecture et de pouvoir répondre ainsi à la question principale de la recherche.

L'un des paradoxes qui ressort de l'examen des réponses aux sous-questions de recherche est que les représentations déclaratives dégagent trois orientations théoriques bien distinctes, alors que celles que ressortent les représentations dans l'action présentent plusieurs ressemblances. Ce constat nous amène à nous centrer sur cet aspect, en considérant le cas spécifique de chaque enseignante.

À la différence des enseignantes B et C, les représentations déclaratives de l'enseignante A font ressortir une vision interactive de l'enseignement de la lecture. Dans cette vision, l'enseignante souligne la suprématie de la compréhension sur le déchiffrage et dit mettre plus l'accent sur le développement de l'expression orale chez les enfants. Les résultats de ses représentations dans l'action montrent, en revanche, qu'elle développe plus les aspects purement phonologiques. La compréhension, et notamment le développement des compétences langagières en français sont très faiblement exploités et n'apparaissent qu'au cours de deux séquences axées sur la découverte de la phrase clé. La confrontation de ses intentions de pratique avec sa pratique effective met également en lumière la distance entre ce qu'elle déclare théoriquement et ce qu'elle réalise concrètement dans la salle de classe. C'est ce qui nous amène à formuler l'hypothèse selon laquelle l'enseignante possède des connaissances théoriques, mais qu'elle manque des habiletés pratiques. Lorsqu'on examine l'influence de la recherche sur ses représentations déclaratives, on note, à la différence des enseignantes B et C, son ouverture vis-à-vis des nouvelles conceptions en lecture. Ses réponses à l'entrevue finale ont également montré l'évolution de ses connaissances théoriques avec la mention des notions beaucoup plus spécifiques. L'ouverture théorique de l'enseignante A à l'égard des nouvelles conceptions en lecture peut s'expliquer à par sa formation initiale et son expérience. En confrontant les trois enseignantes, on note bien que l'enseignante A a moins d'expérience d'enseignement à l'école primaire, bien qu'elles aient toutes les trois, trois ans d'expérience dans les classes de CP1. Si ces paramètres peuvent, dans une certaine mesure, justifier son ouverture théorique vis-à-vis des nouvelles conceptions en lecture, Gilly (1980) fait remarquer que tout répondant ne divulgue jamais que certains

aspects de ses représentations, c'est-à-dire ce qui lui paraît devoir être dit par rapport à une situation. Cela nous amène à penser que l'enseignante A peut ne pas livrer ses représentations dans leur intégralité et vouloir en même temps révéler ses connaissances théoriques. C'est ce qui démontre toute la complexité de l'étude des représentations. Mais si l'on considère les représentations déployées à travers sa pratique effective, on est porté à inférer que l'enseignante met réellement plus l'accent sur la maîtrise des règles de correspondances graphèmes-phonèmes que sur la compréhension ainsi qu'au développement des compétences langagières des enfants en français. Ses métareprésentations peuvent très bien soutenir ces conclusions en ce sens qu'on note une absence d'examen critique de ses représentations dans l'action. L'enseignante s'est toutefois appuyée sur le principe que les enfants ne connaissent pas le français pour justifier le manque de la prise en compte des habiletés de haut niveau lors des séquences portant sur l'étude de texte. Bien qu'elle ne mentionne guère ce prétexte dans ses représentations déclaratives, on peut noter qu'à la question de relever la méthode adaptée aux écoles publiques de Brazzaville, elle souligne la méthode syllabique. Cela peut être considéré comme un indice pouvant confirmer son penchant pour le développement de la conscience phonologique chez les débutants.

Contrairement à l'enseignante A, les représentations déclaratives et les représentations dans l'action de l'enseignante B font ressortir essentiellement l'importance de la maîtrise des règles de correspondance graphèmes-phonèmes chez les lecteurs débutants. Ceci indique le rapport entre ses représentations déclaratives et ses représentations dans l'action. Ce rapport justifie, dans ce cas précis, l'influence des représentations déclaratives sur les représentations dans l'action, telle que l'ont mise en évidence de nombreuses études (Deford, 1985, Eisenhart *et al.*, 1988, Richardson *et al.*, 1991, Olson et Singer, 1994). C'est ce qui se dégage de ses intentions de pratique ainsi que de ses métareprésentations. En examinant l'influence de la recherche sur ses représentations déclaratives au cours de l'entrevue finale, on note une certaine évolution du point de vue de ses connaissances théoriques. Mais son orientation

théorique à l'égard de l'enseignement de la lecture ne change réellement pas, ce qui confirme l'impact des représentations dans l'enseignement de la lecture.

On relève, par contre, un écart au sujet de l'intervention pédagogique de l'enseignante vis-à-vis des difficultés des enfants. Si, du point de vue théorique, elle met l'accent sur l'aide grandissante qu'on doit apporter à l'enfant qui est en difficulté, en privilégiant la nécessité de lui donner des indices, notons qu'au cours de sa pratique effective, elle n'amène pas suffisamment l'enfant à se corriger lui-même. L'enseignante B semble sensibilisée à cet aspect du point de vue théorique mais ne le met pas concrètement en pratique. Elle souligne, dans ses métareprésentations, la nécessité de corriger les enfants à cause de la crainte de voir les erreurs de prononciation persister chez ces tout-petits. Ceci montre que la répétition constitue pour l'enseignante la stratégie efficace pour faire face aux difficultés des enfants au cours de la lecture à haute voix.

Les représentations déclaratives et les représentations dans l'action de l'enseignante C reposent beaucoup plus sur la maîtrise des règles de correspondance graphèmes-phonèmes et prennent également en compte la compréhension. Dans cette perspective, elle souligne la suprématie du déchiffrage sur la compréhension qui, pour elle, n'est réellement limitée qu'à l'indice syntaxique. Contrairement à l'enseignante A, l'enseignante C tente, au cours de l'Entrevue 3, de prendre conscience de ce qui a moins bien marché au cours de l'exploitation de la stratégie syntaxique et fait part des procédés pouvant aider les enfants à organiser les mots dans les phrases. Ceci prouve qu'elle accorde réellement de l'importance à l'entrée syntaxique. L'absence de contradiction réelle entre ses intentions de pratique, sa pratique effective et ses métareprésentations constitue des éléments qui confirment son orientation théorique à l'égard de l'enseignement de la lecture dans les classes de première année.

Toutefois, les analyses ont fait ressortir une légère différence entre les représentations déclaratives et les représentations dans l'action de l'enseignante au sujet de ses interventions pédagogiques vis-à-vis du traitement de l'erreur. Contrairement à la

situation relevée auprès de l'enseignante B, l'enseignante C fait recours à l'intervention d'un autre enfant au cours de sa pratique, alors qu'elle a préconisé la correction immédiate de l'erreur pendant l'entrevue initiale. Cette observation nous amène à formuler l'hypothèse selon laquelle l'enseignante C a certainement la volonté de faire participer les élèves dans l'appropriation de leur savoir, mais ne l'exprime pas verbalement. On note, par ailleurs, une légère évolution de ses représentations déclaratives même après qu'elle a réfléchi sur sa pratique au cours de l'entrevue 3.

La synthèse des sous-questions de recherche montre la complexité, voire la richesse, inhérente au concept de représentations. Et, l'originalité de notre étude repose donc dans son ambition de saisir l'importance du concept à travers ses différents contours avant de pouvoir inférer le sens réel que les trois enseignantes de première année de Brazzaville confèrent à l'enseignement de la lecture. Cette synthèse, qui résume en même temps l'étude menée, montre toute la pertinence de la remarque de Mollo-Bouvier (1994) selon laquelle «[...] *rien de ce qui est humain ne peut être analysé et compris sans faire appel à la notion de représentation* ». Les résultats de la recherche viennent de mettre en lumière les orientations théoriques des trois enseignantes et révèlent en même temps les motivations qui leur permettent de définir et d'exercer l'enseignement de la lecture dans les classes de première année.

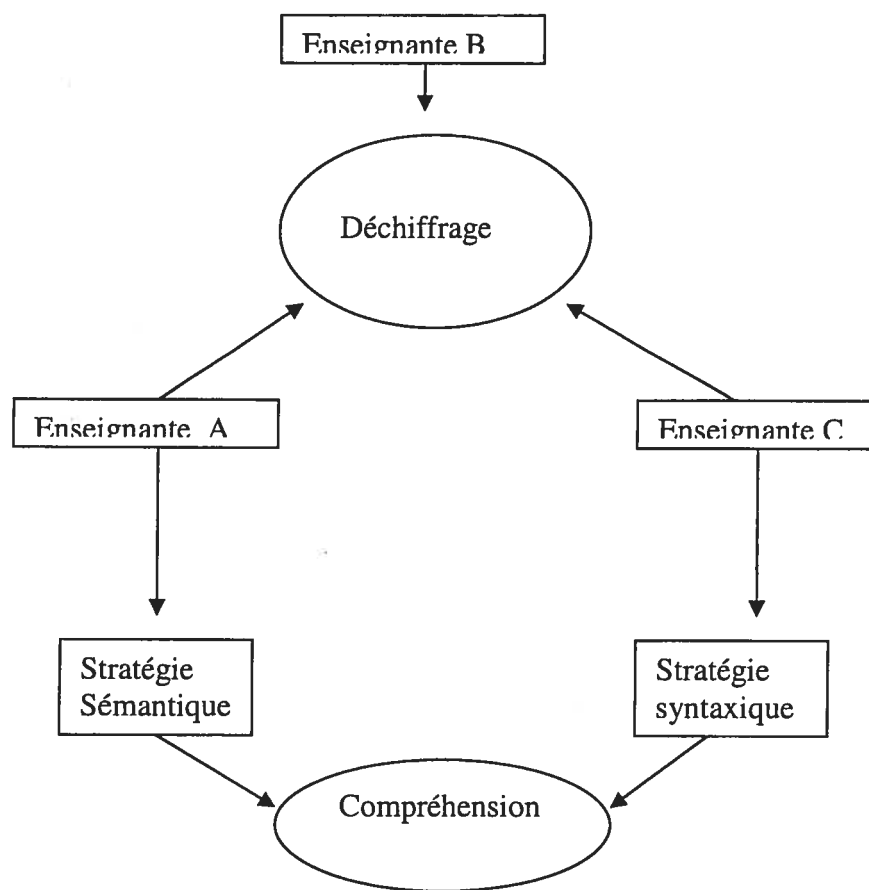
Les résultats ressortis ont surtout été confrontés à la complexité de la question du rapport entre les représentations déclaratives et les représentations dans l'action. Comme on vient de le voir, ce constat a été plus marquant chez l'enseignante A au sujet de son orientation théorique de manière générale et chez les enseignantes B et C concernant leur intervention pédagogique vis-à-vis des difficultés des enfants. Bien que nous ayons tenté d'émettre des hypothèses justifiant les écarts notés entre les représentations déclaratives et les représentations dans l'action, la relation causale de la pensée sur les actions pédagogiques des enseignantes en classe demeure floue et parfois même difficile à cerner. On vient de réaliser que les représentations

individuelles peuvent présenter des différences parfois très subtiles entre elles, donnant ainsi naissance à des comportements plus ou moins semblables. Une même représentation peut engendrer des comportements d'enseignement différents. Les métareprésentations générées des représentations dans l'action montrent que les décisions liées à l'enseignement sont aussi influencées par d'autres sources que les représentations, comme des facteurs contextuels (le niveau des élèves, le matériel didactique, les effectifs, l'horaire etc.). Ceci confirme les remarques de Herzlich (1972) et Duffy (1977) sur la complexité du rapport entre les représentations déclaratives et les représentations dans l'action.

La figure ci-dessous fait ressortir le profil des représentations des trois enseignantes après la réalisation de la synthèse des sous-questions de recherche.

Figure II :

Les représentations des trois enseignantes



4.5 Les points saillants de la recherche

Si nous avons été amenée jusque-là à analyser le discours, les pratiques et les réflexions des trois enseignantes au sujet de l'enseignement de la lecture pour donner les éléments de réponse aux différentes interrogations de la recherche, les résultats font ressortir un certain nombre de points saillants, qu'il importe de réexaminer à cette étape précise. Sur un plan global, ces résultats laissent entrevoir la question de la résistance au changement, de l'influence du *lingala* sur le français, de l'articulation entre la lecture et l'écriture, ainsi que de la littératie.

4.5.1 Résistance au changement

Un des points importants que soulèvent les résultats de la recherche est la question de la résistance au changement, qui se caractérise par la distance entre les représentations des enseignantes et les nouvelles conceptions en lecture. Bien que, du point de vue théorique, l'enseignante A se distingue largement des enseignantes B et C, elle remet paradoxalement en cause les innovations pédagogiques faisant remarquer la déstabilisation que cela entraîne chez l'enseignant et chez l'enfant. En outre, le penchant des trois enseignantes pour les anciennes conceptions se confirme à travers la proposition de la méthode syllabique, qu'elles présentent comme unique méthode adaptée aux écoles publiques de Brazzaville au cours de l'entrevue initiale. Si l'enseignante A ne se prononce pas pendant l'entrevue finale, ce qui montre le changement de ses représentations, les enseignantes B et C relèvent, par contre, toujours la méthode syllabique. Lorsqu'on examine le point sur les méthodes utilisées, on note que les trois enseignantes disent, au cours des deux entrevues, avoir utilisé la méthode syllabique. Or, les textes officiels sur l'historique des méthodes utilisés au Congo indiquent que la méthode syllabique a été utilisée au Congo de 1930 à 1965. Depuis 1970 jusqu'à l'année 2003, c'est la méthode mixte à point de départ global qui est en usage dans les classes de CP1.

L'idée de la résistance au changement ressort clairement des réponses des enseignantes B et C, qui non seulement accordent plus d'importance à l'acquisition

des règles de correspondance graphème-phonème, mais s'opposent à la question de l'intégration des habiletés en lecture.

Concernant les représentations dans l'action, la résistance au changement se caractérise par l'absence effective de l'intégration des différentes habiletés en lecture. Les intentions de pratique ont permis de comprendre que toute la problématique de la prise en compte de l'interaction des différentes habiletés en lecture réside dans l'exploitation des stratégies de compréhension, et notamment le développement des compétences langagières des enfants en français. Pour ce qui est des intentions de pratique, nous avons pu relever que les prises de décisions les plus importantes des enseignantes sont toutes centrées sur la compréhension. Les enseignantes font de plus observer le problème selon lequel la majorité des enfants fréquentant les écoles publiques de Brazzaville n'a presque pas de contact avec le français. Ces enfants n'ont pas de livre pour s'exercer et ne sont pas soutenus par leurs parents. Elles ont mis en relief, à travers leurs réponses au cours de l'Entrevue 2, la grande attention qu'elles accordent aux difficultés des enfants ainsi qu'à leur rythme d'apprentissage, ce qui les amène à faire des choix selon l'idée qu'elles se font du niveau de leurs élèves ainsi que de leurs difficultés. Cette attitude est beaucoup plus ancrée chez l'enseignante B, qui écarte de manière générale la compréhension au cours de sa pratique. En parlant de la phase globale qui précède la découverte des sons, cette enseignante dit se limiter essentiellement au mot plutôt que de partir de la phrase et d'une situation générale. Elle déclare aussi ne pas « *personnellement* » enseigner la formation des phrases et l'étude de texte sous prétexte que les enfants ne pourront pas comprendre. À cet effet, elle fait remarquer la difficulté des morphogrammes grammaticaux pour les débutants.

Comme l'enseignante B, l'enseignante C ramène la phase globale au mot et rejette l'étude de texte en se focalisant simplement sur la formation de la phrase. En plus, elle dit ne choisir que des mots qui comportent des sons déjà découverts par les enfants.

L'enseignante A, pour sa part, tient compte du programme en réduisant cependant les textes à deux phrases, qui manquent de cohérence. Ces indices montrent la marge de manœuvre que ces enseignantes font du programme, ce qui indique qu'elles ne se conforment pas entièrement aux nouvelles recommandations en matière d'enseignement de la lecture dans les classes de CP1. L'analyse des représentations dans l'action a montré l'impact de ces prises de décision sur le point de vue pédagogique. Il ressort de l'examen des données que les connaissances sont enseignées à force de répétition et de mémorisation, en excluant le plus souvent l'appel à l'intérêt et à l'intelligence des enfants. Hormis la phase globale, où l'enseignante A s'appuie concrètement sur les connaissances antérieures des enfants, l'étude a montré son manque de constance dans sa pratique quotidienne.

4.5.2 Influence du *lingala* dans l'apprentissage de la lecture en français

Bien que le problème de l'influence de la L1 sur la L2 demeure au centre des difficultés des enfants dans leurs apprentissages scolaires, notons que l'étude réalisée nous amène à cerner la question sous un angle beaucoup plus profond en considérant spécifiquement les problèmes réels des enfants perçus par les trois participantes. On peut remarquer que, sur le plan phonologique, les enseignantes ont toutes mentionné, au cours de l'entrevue initiale, le problème de la prononciation de certains phonèmes chez les enfants, qui est très critique dans les classes de CP1. L'enseignante A a particulièrement relevé la difficulté qu'éprouvent les enfants à prononcer la voyelle [y] malgré l'insistance de la répétition. À cette voyelle s'ajoute également le [ɔ]. Par ailleurs, les notes du journal de bord, lors de la phase d'observation, ont bien révélé que les erreurs de langue sont présentes en plus grand nombre au cours de l'oralisation des écrits. Certains phonèmes manquent de précision articulatoire et sont parfois difficiles à identifier. Les enseignantes justifient, pendant l'Entrevue 3, la correction immédiate des erreurs des enfants par la crainte de les voir se fixer. Ceci confirme une habitude fortement ancrée chez les enseignantes, qu'il ne peut y avoir de leçon de lecture sans la lecture orale sous prétexte qu'il faut veiller à une prononciation correcte en contexte de langue seconde.

Soulignons que les problèmes relevés et bien d'autres encore ont été repérés en République démocratique du Congo auprès des lecteurs adultes ayant pour langue maternelle le *lingala* (en ligne La francophonie). Lorsqu'on examine ces types d'erreurs, on s'aperçoit que la raison principale serait certainement le problème de l'articulation des phonèmes. Cette hypothèse se vérifie lorsqu'on confronte le *lingala* au français. Le *lingala*, comme la plupart des langues du Congo ou bantoues ne dispose pas de certains phonèmes correspondant à ceux du français. Il ne connaît pas les voyelles orales antérieures ou centrales, qu'elles soient ouvertes ou fermées, arrondies ou écartées comme en français (en ligne la francophonie). Les enfants substituent donc les voyelles qu'ils tirent du *lingala*. Ainsi, le [ɔ] central et l'arrondi antérieur [y] sont rendus respectivement par [e] et [i] et il s'en suit une confusion, puisque les phonèmes sont employés indistinctement, ce qui donne lieu à des erreurs de prononciation. On voit, à travers cette problématique, la nécessité d'ajuster la didactique de la lecture, qui devrait réellement s'appuyer sur les aspects linguistiques et doter les enseignants de stratégies adéquates en phonétique, ce qui leur permettrait de montrer aux enfants l'articulation des sons plutôt que de s'appuyer essentiellement sur la répétition, telle que relevée par l'enseignante B.

Si, du point de vue phonologique, on note certaines différences entre les deux langues relevant des processus de bas niveau, les enseignantes ont également souligné, pendant l'Entrevue 1, le problème de l'incompréhension des instructions, créant quelquefois un blocage chez certains élèves qui ne comprennent pas le français jusqu'à la fin de l'année. On peut noter de plus que les enseignantes justifient le manque de la prise en compte de la compréhension, et notamment de la stratégie sémantique, par la difficulté des enfants à comprendre la langue française. Cette difficulté est certainement liée à la structure générale des deux langues, notamment à leur lexique, à leur syntaxe ainsi qu'aux aspects purement communicatifs. À cet effet, Lefrançois (2000) relève que l'apprenant d'une langue cible très proche de sa langue maternelle réussira beaucoup plus facilement à la comprendre que celui dont la L1 en est éloignée. On comprend

bien la nécessité de donner avant tout aux enseignants un éclairage sur les caractéristiques propres à chacune des langues et de les aider à mettre en place des stratégies adéquates, comme l'usage des images, d'un vocabulaire adapté au niveau des enfants et le recours à la gestuelle.

4.5.3 Articulation de la lecture et de l'écriture

Les réponses des trois enseignantes à l'entrevue initiale font ressortir l'importance de la représentation graphique des lettres, des syllabes et des mots par les enfants. Les enseignantes perçoivent l'écriture comme une compétence en lecture. Lorsqu'on examine les données recueillies au sujet des représentations déclaratives, on remarque que l'écriture ressort surtout au niveau des critères d'évaluation de la réussite en lecture et des attentes à la fin de l'année (voir tableaux 6 et 7). On relève, de plus, dans les représentations dans l'action des trois enseignantes, l'importance accordée à l'exercice de dictée dans la phase de fixation des connaissances acquises. Ces enseignantes présentent cet exercice, au cours des intentions de pratique, comme un moyen qui permet de mieux évaluer les compétences des enfants en lecture, en faisant remarquer que ces derniers peuvent identifier les mots sans pourtant être capables de les représenter graphiquement. Elles justifient cette pratique, au cours de l'Entrevue 3, par le fait qu'elle a l'avantage de travailler la discrimination auditive des enfants ainsi que leur habileté à rechercher les formes graphiques pour veiller aux erreurs. Examinant la question de l'articulation de la lecture et de l'écriture, Fijalkow (2003) souligne, dans le même ordre d'idées, que l'oralisation préalable par l'enfant de ce qu'il va écrire est importante, puisqu'elle est la « [...] base à la fois de son maintien en mémoire, des analyses à réaliser, de la recherche des formes graphiques ». Il est clair que l'écriture, à travers l'exercice de dictée, oblige un travail d'analyse phonologique qui amène les enfants à rechercher les correspondances graphèmes et phonèmes. Mais les pratiques observées se révèlent peu productives dans la mesure où l'accent est essentiellement mis sur la mémorisation de la succession des lettres dans les mots et sur la correction des erreurs. Or Fijalkow (2003) observe qu'il faut laisser les enfants faire des erreurs sans que l'enseignant en soit paralysé. Il privilégie

« l'acquisition fonctionnelle » des correspondances grapho-phonétiques en provoquant une situation d'écriture véritablement créative plutôt que des activités formelles, comme celle de la dictée privilégiée par les participantes de la recherche.

La conception qui sous-tend l'articulation de la lecture et de l'écriture au Congo et dans les pays de l'Afrique francophone est influencée par la pratique qui se fait à travers la dictée par le procédé Lamartinière. Cette dictée intervient le plus souvent à la fin des séquences des leçons et joue le rôle de fixation des connaissances acquises. Le modèle de Frith (1985) met également en relief la nécessité d'un va-et-vient entre la lecture et l'écriture. C'est ce qui est relevé par de nombreux travaux récents sur l'apprenti lecteur (Rieben, Fayol et Perfetti, 1997).

Comme le soulignent les nouvelles recherches, il est bien important que les deux activités soient reliées et développées parallèlement. Cela a, dans une certaine mesure, une portée dans le contexte congolais pour amener les enfants à découvrir le système alphabétique français et à mémoriser certains mots de façon globale afin que les lecteurs débutants ne s'appuient pas toujours sur la stratégie grapho-phonémique pour identifier les mots. Cependant, il importe bien de relever que la compétence en lecture fait appel à d'autres habiletés, qui lui sont spécifiques, et ne peut donc pas être limitée à l'aptitude des enfants à représenter graphiquement les mots d'autant plus qu'on note chez les trois enseignantes l'absence de la prise en compte de la signification dans la relation entre le signifiant et le signifié.

4.5.4 La littératie

En plus des points susmentionnés, les enseignantes ont abordé le problème de la littératie, à travers leurs représentations déclaratives et les métareprésentations. Si la compréhension et surtout le développement de l'expression orale constituent des problèmes qui expliquent la résistance au changement, comme nous l'avons vu dans le premier point, les enseignantes estiment que le faible niveau de littératie des enfants constitue un problème réel quant à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture

dans les classes de CP1 au Congo. Elles ont toutes fait observer le manque de familiarité des enfants avec l'écrit. Pour les trois enseignantes, les enfants sont abandonnés à eux-mêmes et ne sont pas soutenus par leurs parents. On peut noter qu'à la question 25 portant sur les recommandations, elles ont toutes suggéré l'aide des parents perçus comme soutien supposé apporté aux enfants dans l'apprentissage de la lecture, notamment dans la révision de ce qui se fait à l'école, ce qui pourrait avoir une influence sur l'enseignement réalisée à l'école. On voit bien qu'elles cantonnent encore le rôle du parent à celui d'aide à l'enseignant à travers la révision des travaux scolaires plutôt que de relever les pratiques réelles de littératie. Parlant de la littératie familiale, Saint Laurent, Giasson et Drolet (2001) notent un certain nombre d'activités quotidiennes pouvant favoriser l'acquisition des mots chez les enfants, telles la lecture d'une histoire à voix haute, la fréquentation des bibliothèques. Sur ce point précis, l'on peut se demander si tous les enfants proviennent de milieux sociaux culturels où les parents sont réellement lettrés et peuvent assurer ce rôle. Or ce n'est pas le cas pour la plupart des enfants fréquentant l'école publique brazzavilloise. Quel peut alors être le sort de ces enfants, si l'on s'en tient à de telles recommandations?

Examinant la question du rôle de l'école au sujet de la littératie, bon nombre d'auteurs renvoient plutôt toute la responsabilité à l'institution scolaire (Delgado et Gaitan Trueda, 1991, Pierre, 1991, Painchaud *et al.*, 1993). Pour les auteurs, l'école devrait, à travers ses programmes, donner des chances égales à toutes les couches sociales. L'enseignement de la lecture devrait donc amener les élèves à atteindre les niveaux de littératie souhaités, ce qui impose à l'école une vision plus démocratique de l'éducation.

Toutefois, les enseignantes déplorent également les mauvaises conditions de travail dues surtout à l'absence presque totale de supports pédagogiques (livres et images). À cet effet, elles recommandent la mise à disposition de livres auprès des élèves et la construction de bibliothèques dans les écoles pour aider les enfants dans l'apprentissage de la lecture.

L'examen de ces points nous permet non seulement de cerner les représentations des enseignantes selon leur perspective propre, mais également d'appréhender toute la problématique de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture au Congo après que nous avons pris un contact privilégié avec les acteurs du domaine. Cet examen nous octroie une vision de plus en plus intérieure d'une réalité qui a pris vie sous les paroles, la pratique et les réflexions des trois participantes. Avant de passer à la conclusion, nous voulons bien présenter les limites et les forces de toute la démarche de notre recherche.

4.6 Limites et forces de la recherche

Cette recherche, comme toute autre, ne peut non plus éviter les interrogations portant sur sa façon de conduire aux résultats et sur les limites d'une telle opération. Notre recherche présente quelques limites, qui se situent principalement au niveau de l'échantillon des enseignants. Les résultats présentés ici concernent donc les trois enseignantes qui ont participé à la recherche. C'est pourquoi, il faudra se garder d'une généralisation des résultats à l'ensemble du personnel enseignant du CPI au Congo, ce qui n'était d'ailleurs pas notre intention.

Une autre limite liée à la recherche est celle de l'information recueillie. Nous sommes consciente de certains points problématiques liés à l'étude des représentations. S'agissant des représentations déclaratives, il n'est pas toujours possible de vérifier l'authenticité des réponses des répondants : Répond-on réellement ce qu'on estime « devoir répondre » ou essaie-t-on de respecter le plus possible la théorie sur les conceptions en lecture? Nous reconnaissons également que des sentiments de perplexité ou de faiblesse, par exemple, peuvent faire surface.

Il est impossible d'occulter notre propre subjectivité en tant que chercheure. Nous avons fait cependant tout en notre pouvoir pour atteindre la plus grande objectivité qui soit (questions neutres, reprise des mots et expressions des répondants ...). Mais comme nous le rappelle L'Écuyer (1990), en tant que travail d'interprétation, l'analyse de contenu balance toujours entre deux pôles, celui de la rigueur de l'objectivité et celui de la fécondité de la subjectivité.

Malgré ces limites, les dispositions méthodologiques adoptées au cours de la recherche permettent de conférer plus de crédibilité aux résultats obtenus. Ces dispositions constituent en elles-mêmes des points forts de la recherche.

Le premier élément de force à l'actif de la présente recherche est le recours à la triangulation des méthodes de collecte des données par l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée avec l'observation.

Le deuxième élément réside dans la collecte, à partir de l'Entrevue 1, d'une information aussi large que possible touchant divers aspects qui intéressent l'apprentissage et l'enseignement de la lecture en contexte de langue seconde. Ainsi, nous avons pénétré l'univers des représentations de façon beaucoup plus profonde dans la mesure où les questions des entrevues sur lesquels les enseignantes se sont positionnées recouvrent l'ensemble des catégories et sous-catégories de l'objet des représentations qui est étudié. Ensuite, le fait d'utiliser les entrevues ouvertes a permis aux enseignantes de développer spontanément et librement des réponses qui traduisent autant le degré de leurs connaissances que la représentation qu'elles se font de l'enseignement de la lecture dans les classes de première année. De plus, non seulement la grille d'observation a été révisée en fonction des points qui s'observent durant les séquences de lecture dans les classes de première année, les Entrevues 2 et 3 nous ont permis de mieux appréhender les représentations dans l'action. Les observations réalisées auprès des trois enseignantes après qu'elles ont été interviewées ont permis d'approfondir certains aspects de leurs représentations, d'en relativiser

d'autres et d'apporter des nuances qui éclairent davantage l'ensemble des éléments investigués.

Le troisième élément de force réside dans la démarche d'ensemble, qui a utilisé à la fois l'analyse de cas simple et l'analyse de cas croisée.

Enfin, le dernier point fort de la recherche, et certainement le plus important, demeure sa pertinence tant scientifique que sociale. La conclusion de la recherche s'attachera à montrer cette pertinence en identifiant la contribution éventuelle des résultats obtenus à la recherche en éducation, ainsi que les perspectives pouvant aider les enseignants à réaliser un enseignement de la lecture réussi et tourné vers l'avenir.

CONCLUSION

Au terme de cette longue étape de l'analyse et de l'interprétation des résultats, nous nous proposons enfin de conclure notre travail. Et dans l'optique de cette conclusion, nous souhaitons reprendre une dernière fois le cours de notre pensée en effectuant un retour sur les grandes étapes qui ont marqué cette recherche, avant de présenter ses contributions et les perspectives envisagées.

Rappelons que la présente recherche découle d'une préoccupation concrète, qui est celle d'examiner la vaste problématique de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture dans les classes de première année au Congo. À l'intérieur de cette vaste problématique, elle a voulu principalement cerner le constat selon lequel bon nombre d'élèves n'atteignent pas les performances attendues à la fin de l'année malgré le changement de méthodes d'enseignement de la lecture. S'appuyant sur la réalité selon laquelle les enseignants constituent les principaux acteurs qui peuvent influencer sur la pertinence et la viabilité des apprentissages réalisés par les élèves, il nous a semblé fondamental de pénétrer l'univers de leurs représentations pour cerner les motivations qui leur permettent de définir et d'exercer l'activité de la lecture dans les classes de première année.

Une fois la problématique circonscrite, il fallait sortir du cadre congolais en élargissant notre vision pour examiner, sur le plan théorique, les concepts de « représentations » et de « lecture », qui se trouvaient au centre de cette problématique. Le principe retenu dans la démarche du cadre conceptuel était avant tout de cerner le processus de la lecture et les modalités de son enseignement en Occident et dans les pays de l'Afrique subsaharienne confrontés à l'enseignement de la lecture en langue seconde.

Selon la littérature disponible, l'acte de lire est un processus qui met en jeu plusieurs niveaux de traitement de l'information, allant de la reconnaissance de mot jusqu'aux phénomènes complexes engagés dans la compréhension. L'historique des conceptions autour de l'enseignement de la lecture a permis de noter un consensus au sujet de l'intégration des habiletés de reconnaissance de mots et de compréhension. Cette

vision est également mise en évidence en situation de langue seconde. Et dans ce contexte spécifique, les nouvelles conceptions recommandent de mettre davantage l'accent sur le développement de l'expression orale dans la langue cible. Cette conception est privilégiée dans les méthodes mixtes à point de départ global en usage dans les pays de l'Afrique sub-saharienne francophone.

Après la phase en lien avec le domaine de la lecture de manière générale, il a fallu analyser la dynamique des représentations dans l'enseignement de la lecture. Le concept de représentations prend des sens différents selon les auteurs. Mais nous avons particulièrement mis en relief le pôle de la connaissance ainsi que celui de l'affect pour concevoir les représentations, à la suite des auteurs et par rapport à notre objectif de recherche, comme les connaissances issues du vécu et de l'expérience de l'enseignant. Ces connaissances constituent son orientation théorique et justifient ses penchants envers les différentes méthodes. Pour affiner le concept, nous avons considéré ses différents contours en prenant en compte ses formes de manifestations : les représentations déclaratives, les représentations dans l'action ainsi que les métareprésentations. En plus de ces formes de manifestations, l'étude a examiné ses différentes caractéristiques, notamment son rôle de régulation des pratiques pour cerner la question du rapport entre les représentations déclaratives et les représentations dans l'action, l'impact qu'elles peuvent exercer sur le changement, ainsi que leur évolution. À partir de l'examen du concept et des études menées dans le domaine de la lecture, nous avons fait émerger notre question principale ainsi que les sous-questions permettant de mieux répondre à cette question principale. Ainsi, pour inférer les représentations des trois enseignantes par rapport à l'enseignement de la lecture, qui représente l'objectif principal de la recherche, l'étude s'est avant tout donné comme objectifs :

- de repérer les représentations déclaratives;
- de cerner également l'influence éventuelle que pouvait avoir la recherche sur les représentations déclaratives;

- d'identifier les représentations dans l'action;
- de déceler les métareprésentations générées des représentations dans l'action;
- d'examiner le rapport entre les deux types de représentations.

Pour atteindre les différents objectifs, une méthodologie de nature qualitative à la fois exploratoire et ethnographique, privilégiant la démarche de l'étude de cas a été mise en place. Des entrevues et des observations ont été menées auprès de trois enseignantes exerçant dans les classes de première année, dans deux grandes écoles publiques situées dans un quartier populaire de Brazzaville. À la suite des analyses effectuées, nous avons pu répondre aux différentes questions. Les réponses ont ainsi permis de décrire les représentations des trois participantes relativement à l'enseignement de la lecture dans les classes de première année.

En définitive, les résultats permettent de noter, en dépit des caractéristiques de chaque enseignante, la distance entre les représentations des trois enseignantes et les nouvelles conceptions en lecture beaucoup plus marquée chez l'enseignante B, qui représente le type d'enseignant conservateur. L'enseignante C semble, à la différence de l'enseignante B, prendre en considération la compréhension en lecture tout en privilégiant les conceptions traditionnelles. L'enseignante A se démarque, à certains égards, des enseignantes B et C mais ne demeure pas constante dans sa pratique.

Il est généralement admis que la recherche en éducation se soucie de l'avancement des connaissances en sciences de l'éducation. L'étude des représentations des trois enseignantes brazzavilloises à l'égard de l'enseignement de la lecture répond à cette préoccupation.

Sur un plan global, la recherche a contribué à faire ressortir une mission qui semble aujourd'hui fondamentale pour l'école primaire, celle d'apporter une réponse aux brûlants problèmes que connaît l'enseignement et notamment celui de l'enseignement de la lecture dans les classes de première année. D'un point de vue plus empirique, la

recherche fournit des données provenant d'un milieu peu étudié, le système d'enseignement primaire du Congo à travers la situation spécifique des écoles publiques de Brazzaville. Elle contribue ainsi à la connaissance du contexte dans lequel les pratiques pédagogiques des enseignants prennent place.

Sur un plan beaucoup plus spécifique, la recherche a permis de mieux examiner le concept de représentations à travers ses différents contours, ce qui constitue une assise théorique importante pour la clarté de cet objet d'étude. En outre, bien que la recherche ne vise pas un quelconque perfectionnement de l'enseignement de la lecture ni même la pratique réflexive en vue de changer les représentations des enseignantes, les résultats font ressortir un certain impact sur les connaissances théoriques des enseignantes et sur leurs représentations déclaratives au cours de l'entrevue finale. Elle a permis, notamment de noter dans l'ensemble, les lacunes des enseignantes à propos des notions précises utilisées dans le domaine de la lecture, au cours de l'entrevue initiale. Ainsi, un apport de connaissances a été en lumière sur certains de ces aspects spécifiques par les réponses au cours de l'entrevue finale, favorisant quelquefois un changement dans les représentations déclaratives des enseignantes. Ces indices expriment des besoins réels de formation pour aider les enseignants à s'approprier les connaissances théoriques ainsi que les nouvelles conceptions en lecture.

Les résultats de la recherche viennent de façon beaucoup plus spécifique de révéler que les enseignants sont dépourvus de stratégies adéquate pour intervenir face aux enfants qui n'ont pas le français comme langue maternelle et qui ont une faible de conscience de l'écrit. On pourrait envisager des recherches actions à court ou à long qui développeraient des stratégies adéquates face au problème de compréhension, du développement de l'expression orale en français et de la compréhension.

On pourrait concevoir des programmes de développement de la littératie en dotant les enseignants des stratégies pour susciter et développer chez l'enfant la conscience et l'intérêt de l'écrit.

On pourrait concevoir des projets de gestion de grand groupe pour favoriser, les interactions, la participation des enfants.

On pourrait envisager des recherches fournissant aux enseignants une formation pertinente sur les nouvelles conceptions tout en leur montrant la portée de ces conceptions pour les lecteurs débutants. Ces projets devraient comporter d'une part la pratique réflexive, permettant à l'enseignant de faire un examen critique de son action, et d'autre part une phase d'évaluation pour s'assurer si l'innovation a été saisie et adoptée par les praticiens. Tous ces objectifs devraient s'inscrire dans un plan d'action établi en concertation avec les enseignants, l'erreur étant souvent de vouloir avancer sans eux.

Dans la même perspective, on pourrait procéder à une série de recherches permettant d'analyser en profondeur les pratiques effectives des enseignants en lecture et de tester avec eux diverses stratégies didactiques. De telles recherches permettraient de vérifier, entre autres, leur compréhension et leur maîtrise réelle des aspects théoriques et pratiques des innovations.

On devrait également encourager la formation continue des enseignants déjà en exercice.

Cette thèse constitue une première étape, qui a permis de diagnostiquer les représentations des enseignantes par rapport à l'enseignement de la lecture. Devant la complexité et l'ampleur des problèmes observés, les enseignants sont constamment interpellés. Ils se retrouvent dans un contexte où ils doivent et devront innover. Les résultats de la présente recherche constituent donc des bases importantes pour engager les enseignants et les autres acteurs du système scolaire à la construction d'un

enseignement de la lecture qui prendra pleinement en compte les nouvelles conceptions en lecture. Bien des efforts restent à faire, la tâche est immense...

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABRIC, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Delval.

ABRIC, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentation*. Paris : PUF.

ALEXANDRE, P. (1995). Le pluralisme linguistique dans les systèmes scolaire de la francophonie. In M. McANDREW, R. TOUSSAINT, O. GALATANU et C. CISERI (dir), *Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du sud L'apport de l'éducation comparée* (137-152). Montréal : Publication de la Faculté des Sciences de l'Éducation.

ADAM, J-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga.

AMBITE, V. et DEMAILLY, L. (1978). *École : pouvoirs et démocratie*. Paris : Pratiques Dialectiques.

AMÉTOOYONA R. (1995). L'enseignement du français au Bénin : à la recherche d'un modèle intégratif orientée vers l'enseignement de la compréhension et de la production des textes. Université su Québec à Chicoutimi (UQAM)

ANGERS, P. et BOUCHARD, C. (1978). *École et innovation*. Québec: N.H.P.

ASSELIN, M. (2000). Confronting assumptions: pressing teachers' beliefs about reading and literature. *Reading Psychology*, 21, 31-55.

ATIKA (1991). Étude des représentations sociales de l'innovation pédagogique chez les formateurs de maîtres marocains, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

AYLWIN, U. (1997). Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser, *Pédagogie Collégiale*, 1, 1, 25-31.

BALMET, S. et De LEGGE HENNAO, M. (1992). *Pratiques du Français scientifique*. Paris : Hachette/ AUPEF.

BARBIER, L. (2001). Processus et difficultés d'apprentissage en langue étrangère [en ligne]

<http://www.foconet.org/cr%20de%stages%202001/Lire%20Ecrire/BilinguismesSFCR.htm>.

BASTENIER, P. B. (1984). *Culture Mosaïque*. Lyon : Chronique sociale. Bruxelles : Vie Ouvrière asbl.

BAUDET, S. (1990). Approches théoriques et méthodologiques des représentations. In J. S. MORVAN et H. PAICHELER (dir.), *Représentations et handicap : vers une clarification des concepts et des méthodes*. Vanves : Centre technique nationale et de recherches sur les handicaps et inadaptations.

BELLENGER, L. (1985). *Les modèles de lecture*. Paris: Presses universitaires de France.

BERNSTEIN, B. (1974). Code restreint et code élaboré. In J.B. MARCELLISI, et B. GARDIN (1979) *Introduction à la sociolinguistique La linguistique sociale*. Paris : Librairie Larousse.

BESSE, H., NGALASSO, M. et VIGNER, G. (1992). «Pour une pédagogie du français langue seconde : l'enquête de la CONFEMEN», *Études de linguistique appliquée*, No spécial, oct-déc. 1992.

BESSE, H. (1987). La langue maternelle, seconde et étrangère, *Le français aujourd'hui*, 78, 9-5.

- BONARDI, C. et ROUSSIAU, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- BOUEBASSIHOU, A. (1990). La formation des formateurs dans la République populaire du Congo. Actes du IVe Congrès de l'APFA LOMÉ- Togo, Juillet 1990.
- BOURDIEU, J. et PASSERON, J.C. (1970). *La reproduction éléments d'une théorie d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire l'économie des échanges*. France : Fayard
- BREWER, W. F. (1977). Is reading a letter-by-letter process? A discussion of Gough's pape, In H. SINGER et R. B. RUDDSELL, *Theoretical models and processing of reading* (497-508), *International Reading Association*.
- BUNYI, G. (2001). Language and educational inequality in primary classrooms in Kenya. In M. HELLER, et M. MARTIN-JONES, *Voices of Authority Education and linguistic difference* (77-100). London: Westport.
- CALVET, J.L. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Payot
- CHALL, J. S. (1967). *Learning to read: the great debate*. New York: Mc Graw-Hill.
- CHARTY-KOMAREK, M. (1997). *Langues africaines vers une édition scolaire*. Paris: Éditions l'Harmattan.
- CHAUVEAU, G... [et al] (1993). *L'enfant apprenti lecteur*. Paris: L'harmattan.

CHAUVEAU, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris: Éditions Retz.

CHOUINARD, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe, *Révue des sciences de l'éducation* 25 (3), 497-514.

CLÉMENT, P. (1994). Représentations, conceptions, connaissances, in A. GIORDAN, Y. GIRAULT et A. CLÉMENT (dir). *Conceptions et connaissances* (11-63). Berne: Éditions Scientifiques Européennes.

CONFEMEN (1999). *World data on education*. Dakar : Unesco.

COSTE, D. (1984). Un niveau seuil : système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Paris : Hatier

CUQ, J-P. (1991). *Le Français langue seconde : origine d'un mot et implications didactiques*. Paris : Hachette.

CUQ, J-P. et GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et second*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

CUMMINS, J. et DANESIE (1990). *Heritage languages the development and denial of Canada's linguistic resources*. Toronto: Our schools Our Selves education foundation.

DEFORD, D. E. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading, *Reading Research Quarterly*, 20 (3), 351-367.

DE LA MENARDIÈRE, A (1985). In M. F. EHRLICH, Les représentations, *Psychologie Française* no 30, Tome ¾ Novembre.

DELGADO-GAITAN, C. et TRUEDA, H. (1991). *Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant Families in America*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.

DENIS, M. (1989). *Image et cognition*. Paris: Presses Universitaires de France.

DESLAURIERS, J.P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : McGraw Hill.

DIJK van, T.A. (1985). « Structures of News in the Press », In T. van DIJK (dir), *Discourse and communication. New Approaches to the analysis of Mass-Media Discourse and communication* (69-93). Berlin/New York: De Gruyter.

DIJK van, T.A. (1986). « News Schemata », In R. COOPER et S. GREENBAUM (dir), *Studying Writing. Linguistic Approaches* (155-185). Beverly Hills/London/New Delhi: Sage Publications.

DOWNING, J. et FIJALKOW, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.

Duffy, G. (1977) A study of teacher conceptions or reading. Paper presented at the National Reading Conference. New Orleans

DURU-BELLAT, A. et VAN-ZANTEN, H. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.

EHRLICH, M. F. (1985), « Les représentations », *Psychologie Française* Tome 3/4.

EHRlich, M. F. (1994), *Mémoire et compréhension du langage*. Paris: Presses Universitaires de Lille.

EISENHART, M., SHRUM, J. et CUTHBERT, A. (1988). Teachers: definitions, findings and direction, *Educational Policy*, 2, 1, 51-70.

FAYOL, M. et BENTOLILA (2000). *Maîtriser la lecture : poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.

FERDMAN, B. M. et WEBER, R. M. (1994). Literacy across languages and culture. In B. M. FERDMAN, R. M. WEBER et A. G. RAMIREZ (dir), *Literacy across languages and cultures* (3-29). Albany/NY: State University of New York Press.

FIJALKOW, É. (2003). *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, entre tradition et innovation*. Paris: L'Harmattan.

FLAMENT (1989). Structure et dynamique des représentations sociales in D. JODELET (ed.), *Les représentations sociales* (204-219). Paris: PUF.

FAYOL, M. et BENTOLINA (2000). *Maîtriser la lecture : poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.

FONTAINE, S. (1997). Représentations sous-jacentes à l'enseignement de professeurs œuvrant dans l'ingénierie. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

FORTIN, F. (1996). *Le processus de recherche de la conception à la réalisation*. Québec: Décarie.

FRAENKEL, J. R. et WALLEN, N. E. (1993). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill, inc.

FRITH, U. (1985). Beneath the surface of Development Dyslexia. In K.E. PATTERSON, J.C., J.C. MARSHALL, et M. COLTHEART (dir.), *Surface dyslexia – Neuropsychological and cognitive studies or phonological reading* (301-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

GENESEEE, F. (1994). *Educating Second Language Children the Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. Cambridge: Cambridge University.

GIASSON, J. et Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Éditions Ville Marie.

GIASSON, J. (1995). *La lecture De la théorie à la pratique*. Montréal, Paris : Casablanca : Gaetan Morin.

GILABERT, H. (1992). *Apprendre à lire en maternelle*. Paris : ESF.

GILLY, M. (1980). *Maître-élèves : rôle institutionnel et représentation*. Paris : Presses Universitaires de France.

GILLY, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif, in Jodelet (1989) *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

GIORDAN, A. et de VICCHI, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

GIORDAN, A. et MARTINAND, J. (1988). État des recherches sur les conceptions des apprenants à propos de la biologie. In A. GIORDAN, J. MARTINAND, J. MATHIEU et R. VIOVY, *Annales de Didactique des Sciences* (11 à 63).

GOHIER, C. (2000). «*Le cadre théorique*». In T. KARSENTI et SAVOIE-ZAJC (*dir.*), Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke : Édition du CRP.

GOMBERT, J-E. (1993). Psycholinguistics «méta» is different from linguistic «méta», *Scientia paedagogica Experimentalis*, 30, 1, 5-18.

GOMBERT, J-E. et FAYOL, M. (1995). La lecture-compréhension : Fonctionnement et apprentissage. In GAONAC'H et GOLDER, *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, (359-381). Paris : Hachette.

GOODMAN, K. S. (1973). Analyses des mauvaises prises d'indices en lecture oralisée, in F. Smith (1980), *Comment les enfants apprennent à lire*. Paris : Retz.

GOODMAN, K. S. (1976). Reading: a psycholinguistic guessing game. In H. Singer et R. B. Ruddell (*dir.*), *Theoretical models and processing of reading* (497-508), International Reading Association.

GOSWAMI, U (1992). *Analogical Reasoning in Children*. Hove, Sussex: Lawrence Erlbaum.

GOSWAMI, U (1998). *Cognition in Children*. Hove: Psychology Press

GOUGH, P. B. (1976). One second of reading. In H. Singer, et R. B. Ruddell (*dir.*), *Theoretical models and processing of reading* (497-508), International Reading Association.

GRISHAM, D. (2000). Connecting theoretical conceptions of reading to practice: a longitudinal study of elementary school teachers, *Reading psychology*, 21, 145-170.

HEATH, S. B. (1983). *Ways with words Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press.

HEATH, S. B. (1991). The sense of being literate: Historical and cross-cultural features, In R. BARR, M. L. KAMI, P. MOSENTHAL ET P. D. PEARSON (dir), *Handbook of Reading Research*, II (3-25). White Plains, NY: Longman.

HELLER, M. et MARTIN-JONES, M. (2001). *Voices of Authority Education and Linguistic Difference*. London: Wesport/Connectitut.

HERNE, C. (1978). *L'école et le social*. Bruxelles: Éditions A. De Boeck.

HERZLICH, C. (1972). La représentation sociale. In S. MOSCOVICI, *Introduction à la psychologie sociale* (303-322). Paris : Librairie Larousse.

HUBERMAN, M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution de l'étude de l'innovation en éducation*. Paris: Unesco.

HUBERMAN, A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : DeBoeck.

HUEY, E. D. (1968). *The psychology and pedagogy of reading and writing of methods, texts and hygiene in reading*. Cambridge: M.I.T. Press.

INSPECTION DE TALAGAI (2000). La lecture au CP1. Brazzaville: INRAP

KAPLAN, R. B. et PALMER, J. D. (1992). Literacy and applied linguistics. In W. Grabe et R. B. Kaplan, *Introduction to Applied Linguistic* (191-209). Addison-Wesley: Reading, MA.

KINTSCH, W. et DIJK van, T.A. (1978). « Toward a model of text Comprehension and Production », *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.

KOLINSKY, R., MORAIS, J. et SEGUI, J. (1991). *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles : étude psycholinguistique cognitive*. Paris : Presses universitaires de France.

KRASHEN, S.D. (1985). *Inquiries and Insights: Second Language Teaching, Immersion and Bilingual Education, Literacy*. Hayward (CA): Alemany Press.

LACEY, N. (1998). *Image and representation Key Concept in media studies*. New-York: Saint Martin's.

La francophonie, Mouvement intégrateur des peuples francophones et francophiles: Préalables à l'atteinte des objectifs. [en ligne] www.cifis.ca/la_francophonie.htm (page consultée le 22 février 2004).

LAJOIE, M. et MASNY, D. (1994). Le développement langagier et la littératie dans l'éducation préscolaire en milieu minoritaire, *Éducation et francophonie*, 22 (3) 36-61.

LAPIERRE, J.W. (1988). *Le pouvoir politique et les langues*. Paris : Presses Universitaires de France.

LEBRUN, M. (1995). Enseigner le Français en Afrique : Un défi pour la didactique des langues, in M. McANDREW, R. TOUSSAINT, O. GALATANU, et C. CISERI (dir), *Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du sud L'apport de l'éducation comparée* (165-173). Montréal : Publication de la Faculté des Sciences de l'Éducation.

L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de soi*. Québec : Presses de l'université du Québec.

LEFRANÇOIS, P. (2000). Capacités métalinguistiques en langues maternelle et seconde dans l'apprentissage de la lecture en Français chez les Hispanophones, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

LEFRANÇOIS, P. MONTÉSINOS-GELET, I. (2004). Les futurs enseignants de la didactique du français écrit: l'impact de la compétence perçue et réelle sur l'évolution des représentations (soumis à la *Revue canadienne d'enseignement supérieur*).

LEGENDRE, R. (1988). *Une éducation... à éduquer*, Montréal : Ville Marie. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

LEMOYNE, G., LALILA, C. et RENÉ de CORTRET, S. (2002). « La dynamique du couple représentation-interprétations dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques », *L'Année de la Recherche en Sciences de l'éducation*, 152-159.

LE NY, J. F. (1985). In M. F EHRLICH, Les représentations, *Psychologie Française*, 30, Tome ¾ Novembre.

LE PETIT ROBERT (2000). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

LESSARD-Hebert, M., GOTETTE, G. et BOUTIN, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions nouvelles.

LOURIÉ, S. (1991). *École et Tiers Monde*. Paris: Flammarion

LOUVET-SCHMAUSS, E. (1994). Le rôle du contexte éducatif familial dans l'apprentissage de la lecture, *Les actes de lecture*, 47, 54-61.

MAGNY, E. (2002). Les représentations reliées à la langue seconde et à son enseignement/apprentissage chez les formateurs de maîtres universitaires et scolaires, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

MANÉ, Y. (2001). Effets d'un entraînement aux superstructures de la nouvelle journalistique sur la compréhension d'élèves de l'ordre secondaire de Guinée, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

MASNY, D. et LAJOIE, M. (1994). Le développement langagier et la littératie dans l'éducation préscolaire en milieu minoritaire, *Éducation et francophonie*, 22 (3), 36-61.

Mc KAY, S. (1993). *Agenda for second language literacy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979). *Programme d'études primaires, français*. Québec.

MINSKY, M. (1975). «A Framework for Representing Knowledge». In P. H. WINSTON (ed.), *The Psychology of Computer Vision* (211-277). New York: McGraw-Hill.

MOLLO-BOUVIER (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan.

MORAIS, J. et ROBILLART, G. (1998). *Apprendre à lire: au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1) : analyses, réflexions et propositions*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.

MOREAU, K. (1981). *Éducation et développement en République du Congo*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

MOSCOVICI, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F.

MOUNOUD, P. (1985). In M. F. EHRLICH, *Les représentations, Psychologie Française 30*, Tome ¾ Novembre.

MOUNOUD, P. et VINTER, A. (1985). *La notion de représentations en psychologie génétique, Psychologie Française 30*, Tome ¾ Novembre.

MUNBY, H. (1984). A qualitative approach of the study of a teacher' beliefs, *Journal of Research in Science*, 21 (1), 27-38.

NDAYIPFUKAMIYE, L. (2001). The Contradictions of Teaching Bilingualally in Postcolonial Burundi : From Nyakatsi to Maisons en Étages, In M. HELLER, and M. MARTIN-JONES, *Voices of Authority Education and Linguistic Difference* (101-116). London: Westport.

NESPOR, J. (1987). The Role of beliefs in the practice of teaching, *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.

NGALASSO, M. (1992). Le concept de Français langue seconde, *Études de linguistique appliquée*, 88, 27-28.

NGUB'USIM, M.N. (1991). L'usage du français par les enfants en famille peut-il prévenir ou réduire les difficultés de lecture et de compréhension des textes en français à l'école?, *Scientia Paedagogical experimentallis*, 28 (2), 247-266.

NIANG, G. (1993). Les réalités africaines, *Diagonales*, 25, 22-23.

NIANG, G. (1996). Français langue seconde: recherche méthode adéquate, *Le Français dans le monde Recherche et applications*. Paris: Unesco.

OLSON, J. et SINGER, M. (1994). Examining teacher beliefs, reflexive change and the teaching of reading, *Reading Research and Instruction*, 2 (34) 97-110.

ORLANDI, E. (1994). Les Conceptions d'enseignants de biologie à propos de la démarche expérimentale, in A. Giordan, Y. Girault, et P. Clément (dir), *Conceptions et Connaissances*(133-154). Berne: Éditions Scientifiques Européennes.

OSSÉTÉ, J. (1996). *Le livre scolaire au Congo*. Paris : L'Harmattan.

PAICHELER, H. (1990). Représentations et handicap. In J. S. MORVAN, et H. PAICHELER (dir), *Représentations et handicap : vers une clarification des concepts et des méthodes*. Vanves : Centre technique nationale et de recherches sur les handicaps et inadaptations.

PAINCHAUD, A., Anglejan, A. Armand, F. et Jezak, M. (1993). Diversité culturelle et littératie, *Repère : Essais en Éducation*, 15, 77-94.

PIERRE, R. (1990). Réflexions sur les fondement d'une didactique de la lecture. In J.Y. BOYER et M. LEBRUN (dir), *L'actualité de la recherche en lecture*, Montréal, Acfas, 321-351.

PIERRE, R. (1991). De l'alphabétisation à la littératie : Pour une réforme en profondeur de l'enseignement, *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 28 (2) 151-186.

PIERRE, R. (1996). Apprendre à lire dans un monde en changement: redéfinir le débat sur les méthodes, texte de la conférence d'ouverture du colloque portant sur « Literacy in a changing world » qui s'est tenu à Amsterdam en août 1993.

PIERRE, R. (2001). *Fondement de la didactique de la lecture*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

POUPART, J., DESLAURIERS, J.-P. GROULX, L.-H. (1997). La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques. Montréal : Gaëtan morin éditeur.

RENÉ DE COTRET, S. (1999). Perspective bio-cognitive pour l'étude des relations didactiques, in G. LEMOYNE et F. CONNE (dir.), *Le cognitif en didactique des mathématiques* (103-120). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

REUTZEL, D. et SABEY, B. (1996). Teachers beliefs and children's concepts about reading: are they related?, *Reading Research and Instruction*, 35 (4), 323-342.

RICHARDSON, V., ANDERS, P. TEDELL, D. et LLOYD, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practice in reading comprehension instruction, *American Educational Research Journal*, 28 (3), 559-586.

RIEBEN, L., FAYOL, M. et PERFETTI, C. (1997). *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

ROBERGE, B. (1995). Pour une population multilingue dans le curriculum de langue seconde des écoles canadiennes. In M. McANDREW, R. TOUSSAINT, O. GALATANU et C. CISERI, (dir.), *Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du sud L'apport de l'éducation comparée* (87-97). Montréal : Publication de la Faculté des Sciences de l'Éducation.

ROUQUETTE, M.L. (1994). Stabilité et polarisation des représentations sociales. In J-C. ABRIC, *Pratiques sociales et représentations*. France : PUF.

RUEDA, R. et GARCIA, E. (1996). Teachers' perspectives on literacy. assessment and instruction with language minority students: a comparative study, *The Elementary School Journal*, 2 (34), 97-110.

RUMELHART, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading, in S. DORRNIC (dir), *Attention and performance* (573-603). Hillsdale/N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

SAINT-LAURENT, L., GIASSON, J. et OROLET, M. (2001). *Lire et écrire à la maison*. Montréal : Commissions scolaire de Montréal.

SCHAEFFER C. D. (1998). Élaboration et mise à l'essai d'un perfectionnement des conseillers pédagogiques en enseignement au cycle préparatoire à Libreville, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* trad. et adapté par J. HEYNEMAND et D. GAGNON. Montréal : Éditions Logiques.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L.S. et COOK, S.W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Anjou/Québec, HRW.

SMITH, F. (1973). *Comment les enfants apprennent à lire*. Paris: Retz.

SOW-BARRY, A (2000). Enseignement de la production écrite en 11^e année du secondaire à Conakry et propositions d'aménagement de programme, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

SPERBER, D. (2000). *Metarepresentations a multidisciplinary perspective*. Oxford : Universes Prestigent.

SPINDLER, G. (1982). *Doing the ethnography of schooling Educational Anthropology in action*. New York : Stanford University.

TADLAOUI A. (1991). Etude des représentations sociales de l'innovation pédagogique chez les formateurs de maîtres marocains, Université de Montréal.

TOCHON, F.V. (1993). *L'enseignante experte: l'enseignant expert*. Paris : F. Nathan.

VAN DER MAREN, J-M. (1995). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal : De Boeck université.

VAN GRUNDERBEECK, N. (1994). *Les difficultés en lecture diagnostics et pistes d'intervention*. Montréal : Gaétan Morin.

VENDENBERGHE, R. (1986). Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation, *Revue Française de Pédagogie*, 75, 17-26

VERGNAUD, G.(1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire des représentations, *Psychologie Française*, 30, Tome ¾ Novembre

VIGNER, G. (1987). « Français, langue seconde: une discipline spécifique », *Diagonales*, 4, novembre-Décembre 1987.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France

VIGNER, G. (1992). Aspect du français langue seconde. Le Français langue de scolarisation, *Étude de linguistique appliquée*, numéro spécial 88.

VIGNER, G. (1993). Méthodes et apprentissages, *Diagonales*, 25, 28-32.

WILCOX, K. (1982). Ethnography as a methodology and its applications to the study of schooling : a review, in G. SPINDLER, *Doing the ethnography of schooling* (456-488). New York : Stanford University.

ANNEXES

ANNEXE 1

INSTRUMENTS DE BASE

Annexe 1.1

Entrevue 1 : les représentations déclaratives

*** Les représentations sur l'apprentissage de la lecture**

1. Qu'est ce que lire pour un enfant du CP1?

2. D'après vous, qu'est ce que vous souhaitez que les élèves du CP1 apprennent lors d'activités sur la lecture

3. Y a t-il des compétences que vous souhaitez plus particulièrement développer à l'occasion des séances portant sur l'activité de l'enseignement de la lecture dans les classes de CP1? Et pourquoi ?

4. À votre avis, quels sont les critères qui montrent qu'un enfant a réussi son apprentissage de la lecture au CP1?

5. Quelles sont vos attentes par rapport à vos élèves en lecture à la fin du CP1?

***Représentations sur l'apprentissage de la lecture en fonction du contexte socio-culturel des apprenants**

6. Compte tenu de l'usage de plusieurs langues dans les familles et de la pauvreté des écrits environnementaux, pensez-vous que l'enfant qui arrive au CP1 est prêt à lire en français? Justifiez votre point de vue.

7. À leur entrée à l'école, les élèves ont-ils des problèmes spécifiques en lien avec les langues véhiculaires, qui constituent un obstacle à l'apprentissage de la lecture en français? S'il en existe, quels sont les types de problèmes que vous avez déjà détectés au cours de votre expérience et comment les surmontez-vous?

***Connaissances et représentations générales sur l'enseignement de la lecture**

8. Quels sont les principaux objectifs du programme de lecture en usage au Congo?

9. Quelles sont les méthodes d'enseignement de la lecture que vous connaissez et celles que vous avez déjà utilisées dans les classes de CP1?

10. Quelle est généralement la méthode que vous utilisez lorsque vous étudiez un texte, une phrase ou un mot?

11. Pour vous, en quoi consiste l'enseignement de la lecture?

***Représentations sur la reconnaissance de mots**

12. Quelle est votre réaction face à la pensée selon laquelle « un enfant doit être capable de verbaliser les règles de la phonétique c'est à dire déchiffrer pour lire les mots nouveaux »?

13. En vous appuyant sur votre expérience quotidienne, quelle est d'après vous l'importance du déchiffrage dans les premiers apprentissages de la lecture?

14. Pensez-vous que le déchiffrage soit un moyen efficace pour enseigner la lecture aux élèves du CP1?

***Représentations sur la compréhension**

15 Pensez-vous que l'enseignant du CP1 doit se préoccuper de la compréhension des enfants dès le CP1? (à revoir)

16- Pensez-vous que l'activité de la lecture dans les classes de CP1 peut réellement faire abstraction de la compréhension ? Justifier votre point de vue

17. Quels sont les types de textes que vous connaissez?

18. Que dites-vous de l'usage des textes narratifs (sur le récit, l'histoire) dès le CP1?

***Les représentations sur l'interaction des habiletés en lecture**

19. Quelle est votre réaction face à la pensée selon laquelle « on doit avant tout présenter à l'enfant une phrase clé, à partir de laquelle on isole les mots puis les syllabes et les lettres »?

20. La méthode Horizon d'Afrique privilégie la compréhension et le déchiffrage avec l'accent beaucoup plus mis sur le développement du langage chez l'enfant dès les débuts de l'apprentissage de la lecture, en partant des connaissances antérieures de l'enfant. Quelle est votre opinion face à cette nouvelle tendance?

***Gestion de l'erreur et des cas d'incapacité de lecture**

21. Que faites-vous lorsque l'enfant se trompe en lisant?

22. Que faites-vous lorsque l'enfant ne parvient pas lire un mot?

***Recommandations sur l'enseignement de la lecture**

23. Au regard des problèmes que pose l'enseignement de la lecture au CP1, quelle est à votre avis la méthode qui pourrait être réellement adaptée à l'enseignement de la lecture aux élèves de CP1 de Brazzaville? Justifier votre point de vue.

23. Au regard des problèmes que pose l'enseignement de la lecture au CP1, quelle est à votre avis la méthode qui pourrait être réellement adaptée à l'enseignement de la lecture aux élèves de premières années de Brazzaville? Justifier votre point de vue.

24. Si vous aviez à proposer des activités et les procédées susceptibles d'amener les élèves du CP1 à bien lire et à développer leur habileté à communiquer en français que diriez-vous?

25. Compte tenu de toutes les réalités auxquelles vous faites face quant à l'enseignement de la lecture dans les classes du CP1, quelles sont d'après vous les recommandations susceptibles d'améliorer la situation?

Annexe 1. 2

Entrevue 2 : sur l'activité prévue par l'enseignant

L'Entrevue 2 vise à prendre note de l'organisation de la leçon projetée par l'enseignant avant l'observation directe dans la salle de classe.

1- Qu'avez-vous prévu enseigné spécifiquement pour l'enseignement de la lecture dans votre classe ?

2- Qu'est ce que vous voulez que vos élèves retiennent de ce que vous aller faire au cours de cette leçon ?

3- Quelles sont les différentes étapes que avez vous prévues pour le déroulement de la leçon?

4- Comment envisagez-vous organiser ces étapes? Justifiez vos choix.

5- Concernant les choix que vous avez opérés, êtes-vous appuyés sur des livres précis ou les avez-vous construits vous-même ?

6- Quels sont les difficultés que vos élèves peuvent avoir en lien avec ce que vous allez leur enseigner ?

7- Comment projetez-vous surmonter ces difficultés ?

Annexe 1. 4

Entrevue 3 : Entrevue immédiatement après la réalisation de l'activité. Elle a pour objectif d'amener l'enseignant à revoir le déroulement de sa pratique (ce qui a bien ou moins bien fonctionné) pour y porter une analyse et en même temps justifier ses choix.

1. Est ce que cette leçon s'est déroulée comme vous l'aviez prévu?
2. Quels sont les indices qui vous font dire que la leçon a réussi?
3. Êtes-vous satisfait du travail des élèves?
4. Il y a-t-il des conduites des élèves qui vous ont particulièrement étonné?
5. Si vous aviez à reprendre la leçon, procéderiez vous de la même façon?

ANNEXE 2 :

INSTRUMENTS COMPLÉMENTAIRES

Annexe 2.1

Fiche d'identification

Nom :

Prénom :

Sexe :

Lieu de la formation initiale :

Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement au primaire :

Nombre d'année d'expérience d'enseignement dans les classes de CP1 :

École :

Annexe 2.2

Journal de bord

Observation générale de la leçon,

Procédés utilisés,

Approche pédagogique préconisée

Comportement des enfants,

Interactions enseignant-élèves

Gestion de la classe,

Langue utilisée par l'enseignant.

ANNEXE 3 :
QUELQUES IMAGES DES SÉQUENCES

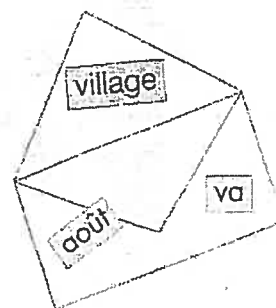
Annexe 3.1
Images enseignante A

Découverte de la phase clé (leçon 1)



c'est la fête au village.
la foule danse au son du balafon.

fête	foule	balafon
fête	foule	balafon
fê	fou	fon
f	f	f
f	f	f



c'est la fête du 15 août.
foutou va au défilé avec son ami.
foutou va au défilé avec son ami.

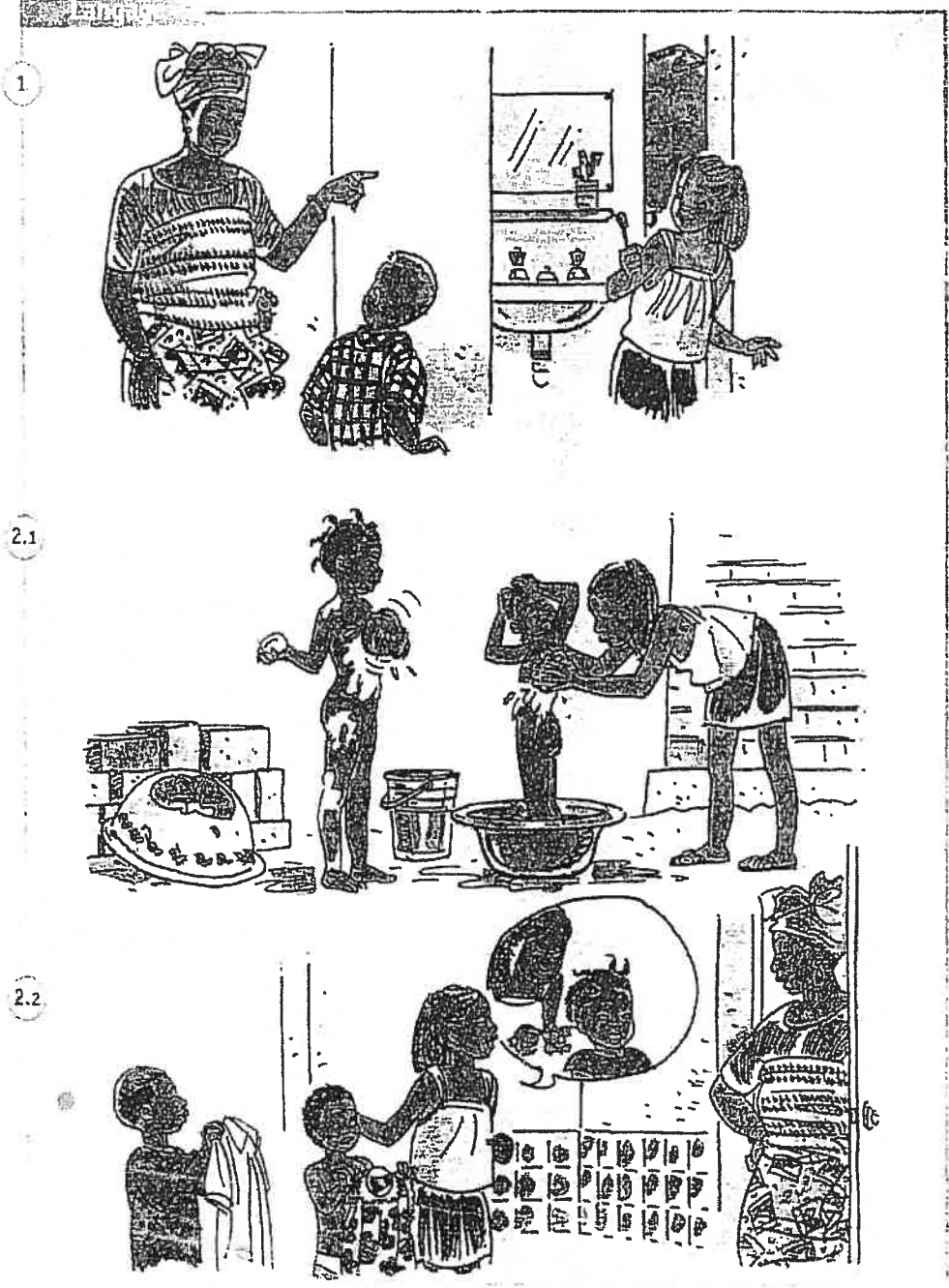
Comptine

devant la nuit noire devant la case chante maman.	dans la nuit noire dans le village joue le tam-tam.	dans la nuit noire dedans la case s'endort l'enfant.
--	--	---

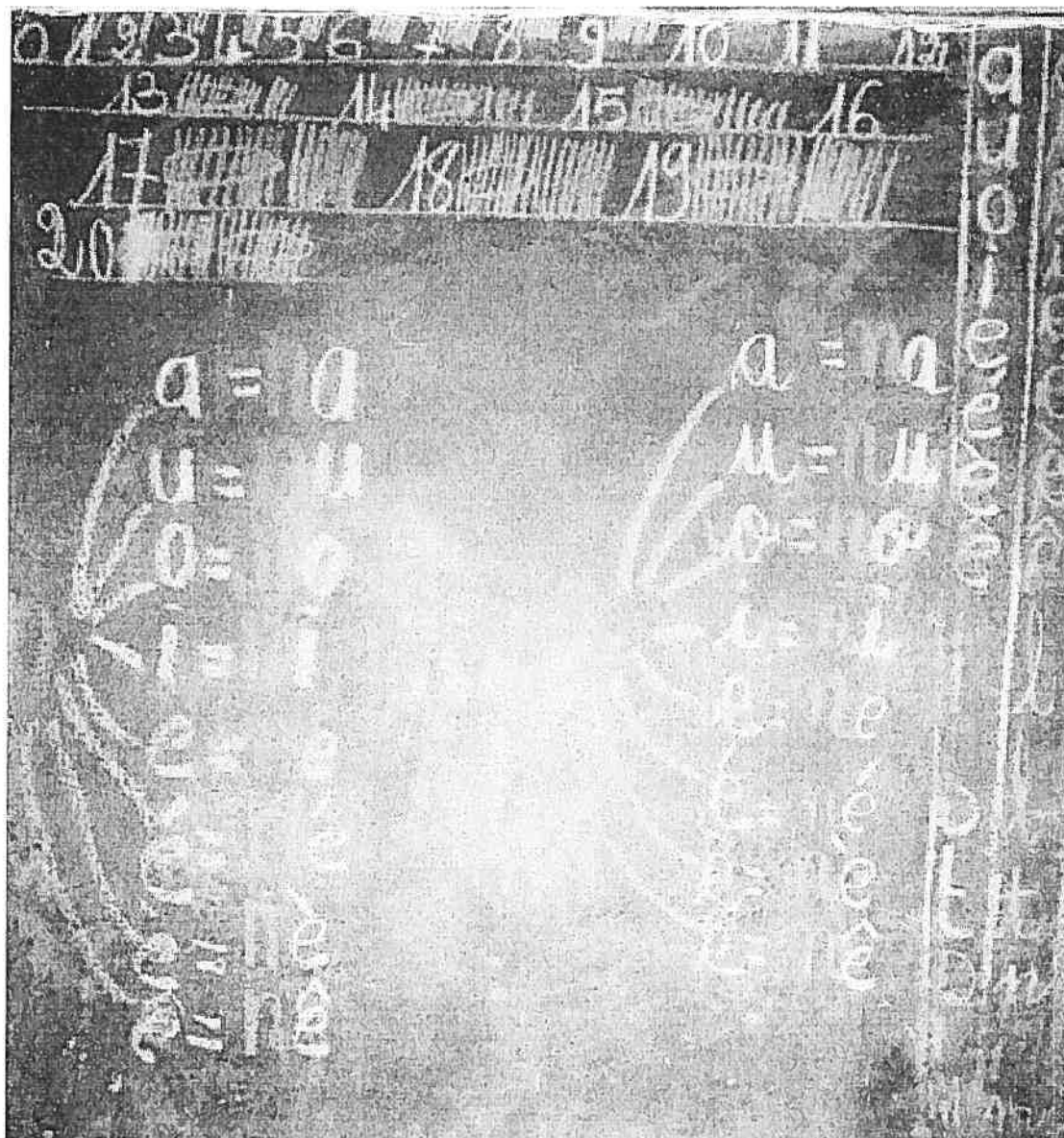
Découverte de la phrase clé (leçon 40)

LEÇON 10

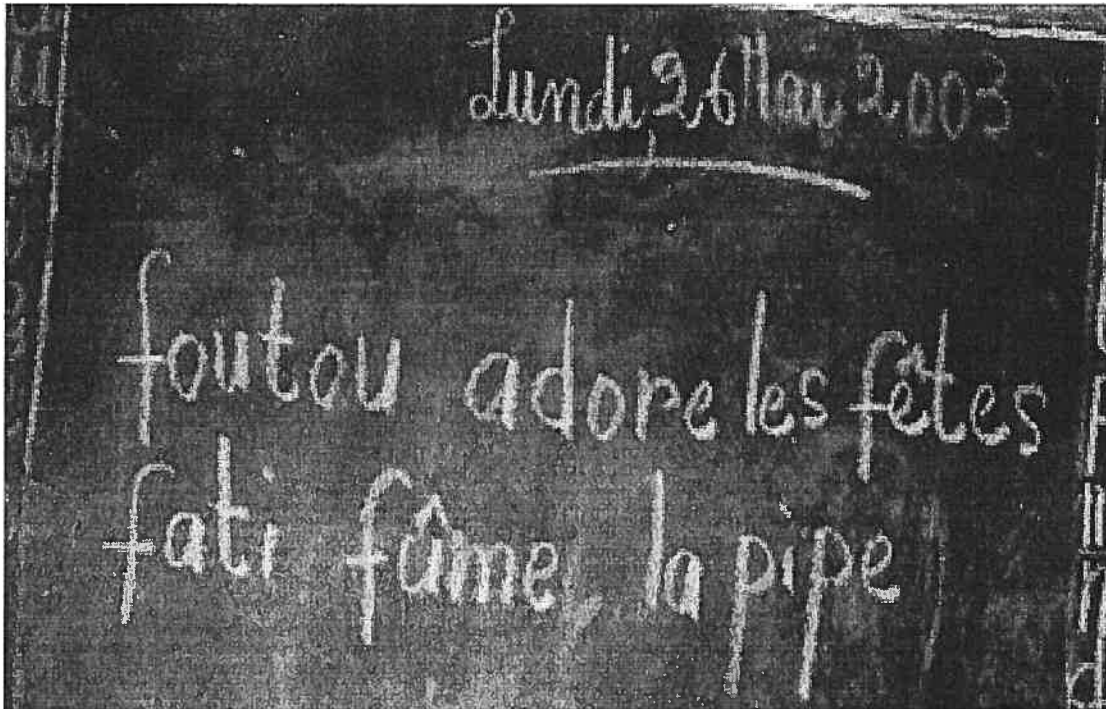
La toilette



Formation des syllabes (leçon 5)



Étude de texte (leçon 3)

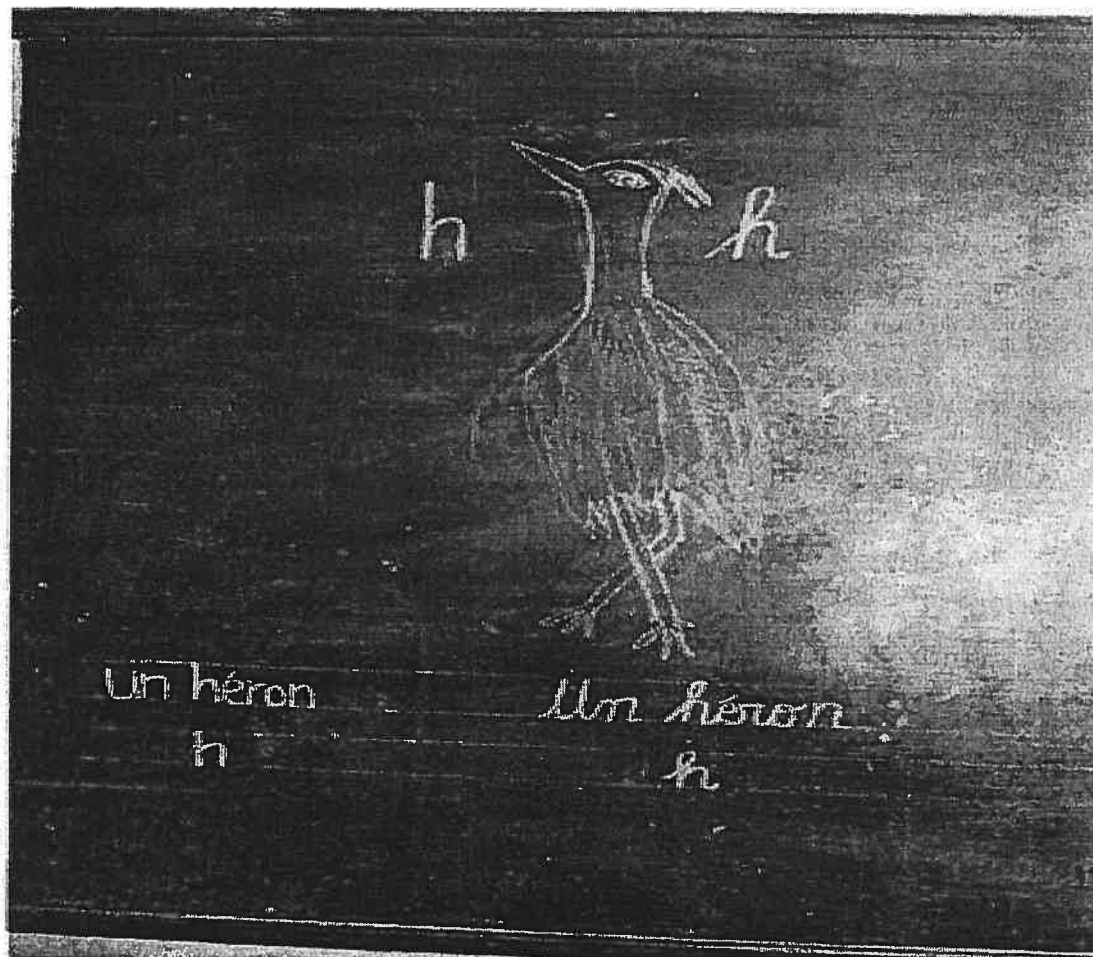


Annexe 3.2
Images enseignante B

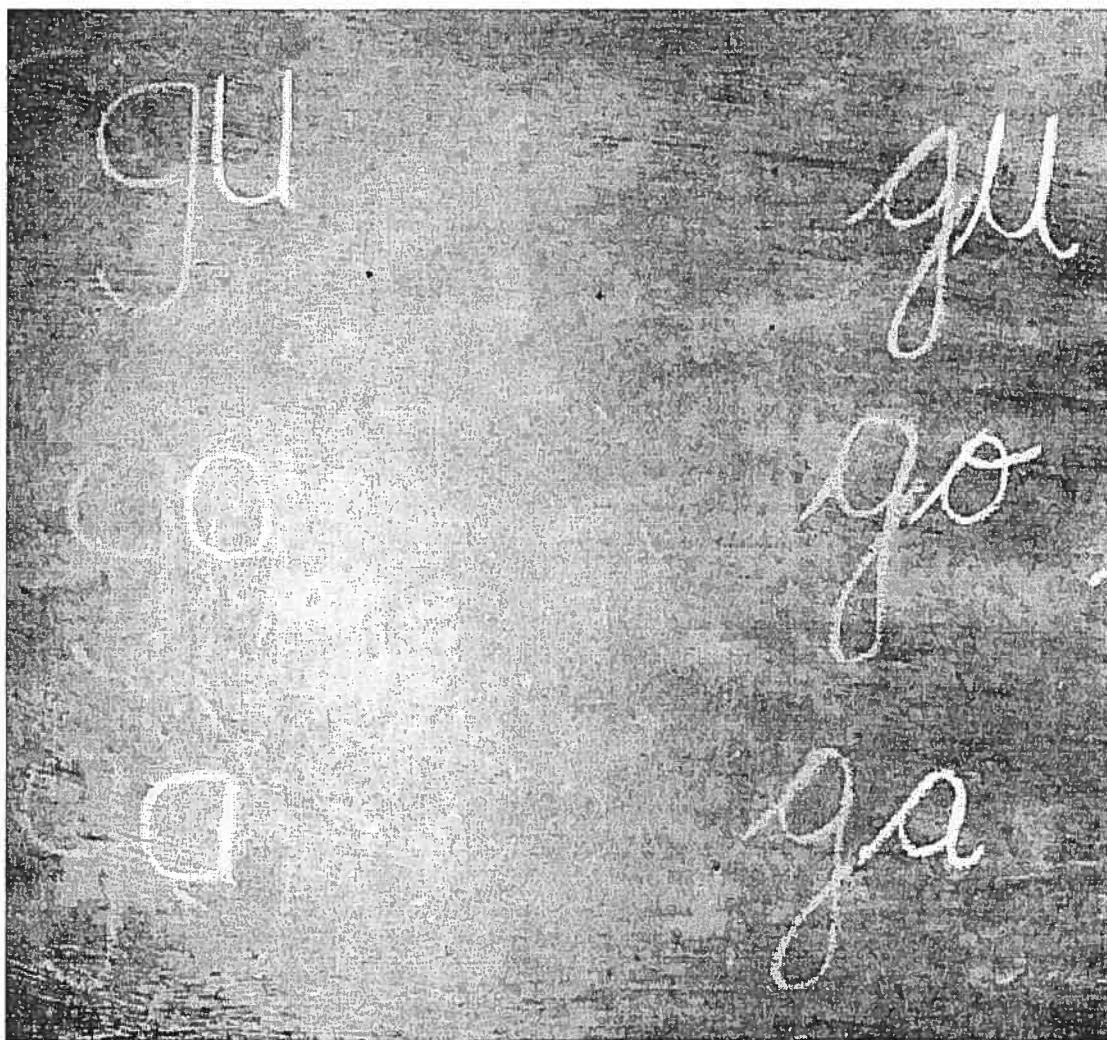
Découverte du mot clé (Leçon 1)



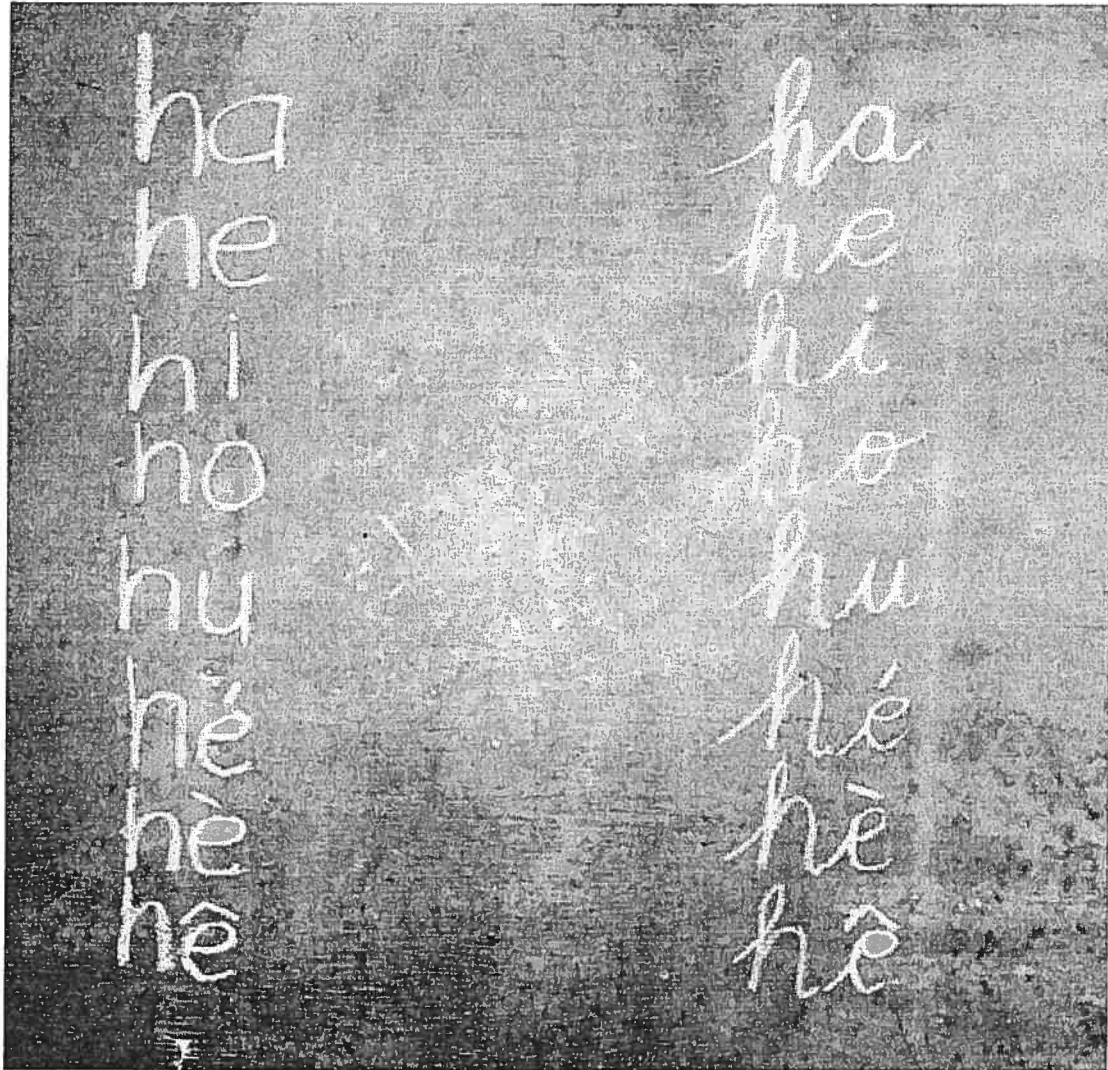
Découverte du mot clé (leçon 5)



Formation des syllabes (leçon 2)

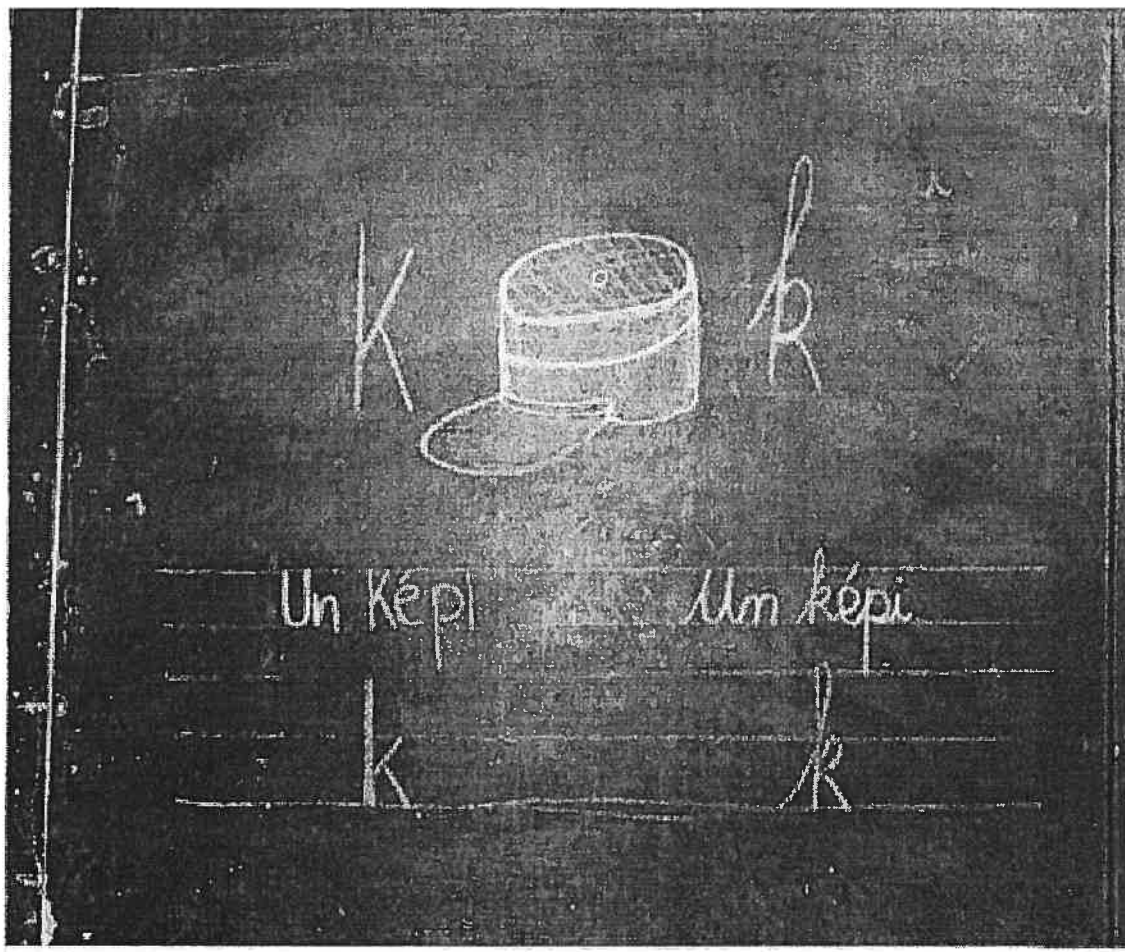


Formation des syllabes (leçon 6)

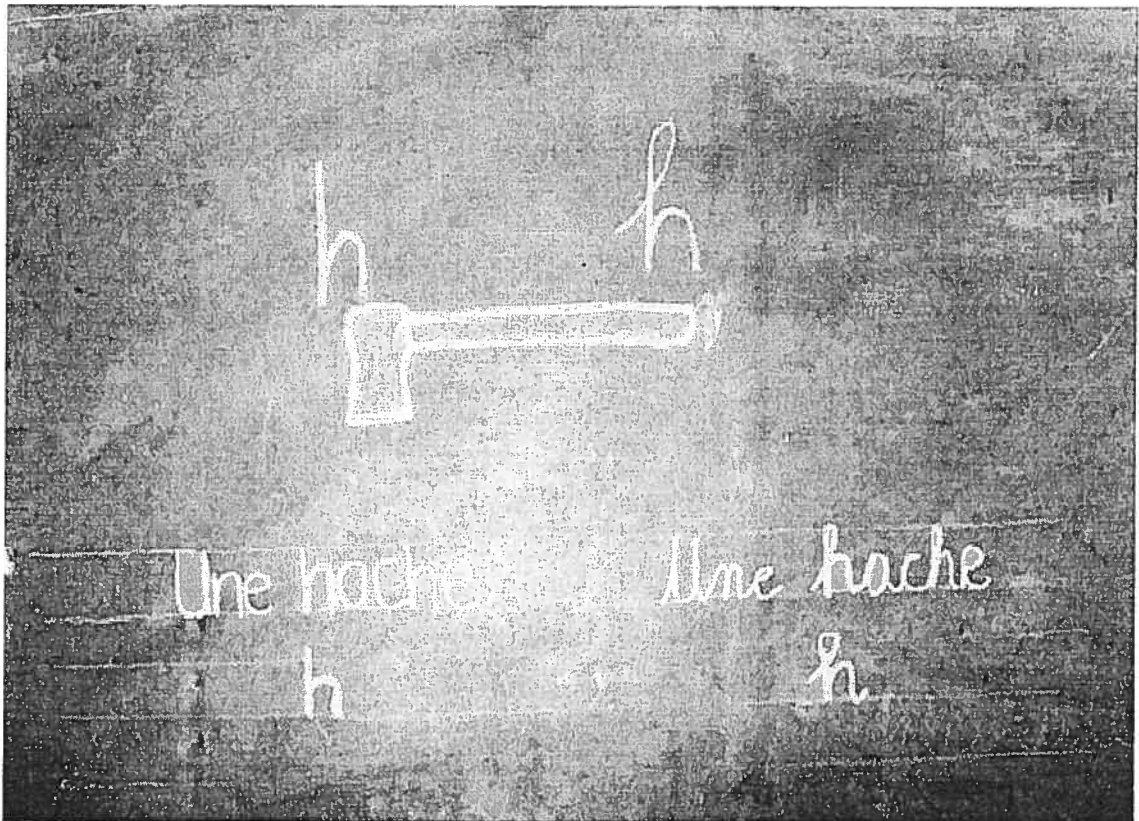


Annexe 3.3
Images enseignante C

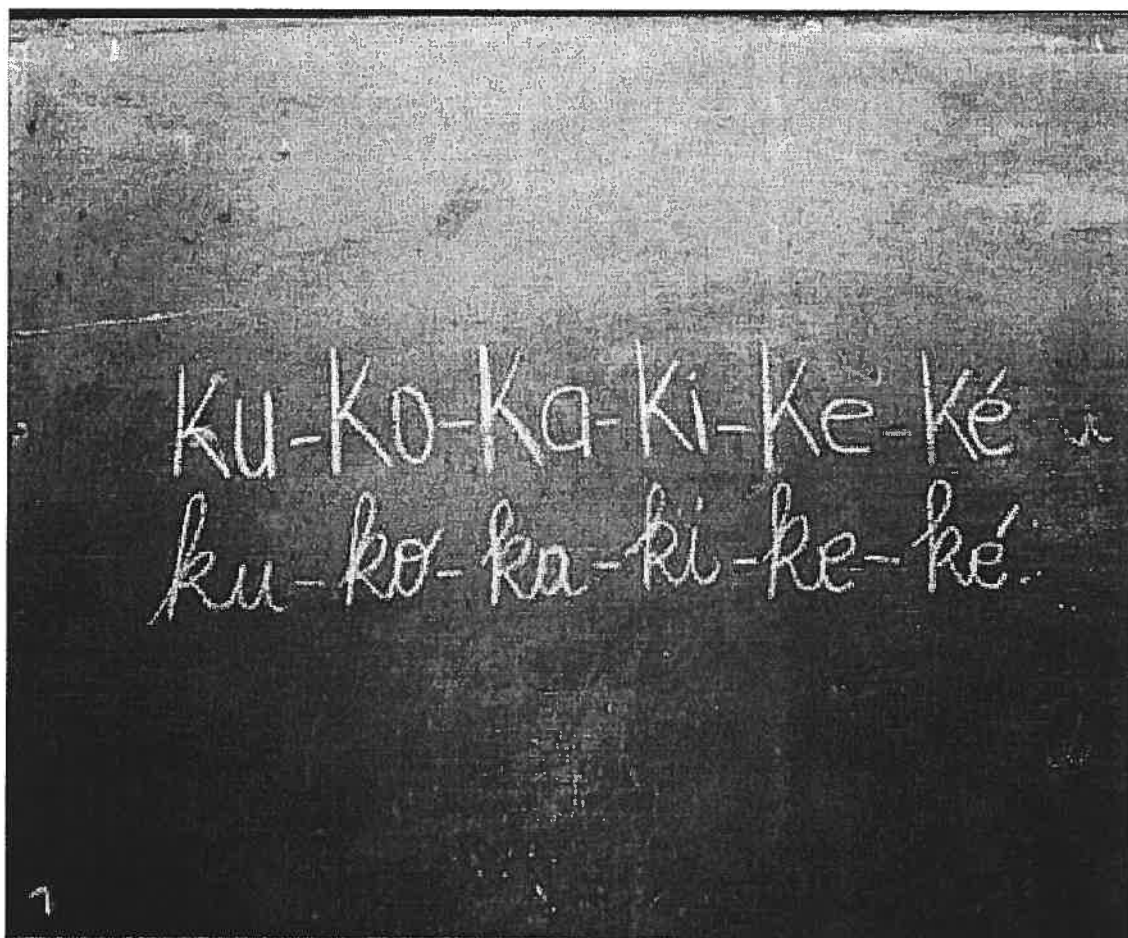
Découverte du mot clé (leçon 1)



Découverte du mot clé (leçon 3)



Formation des syllabes (leçon 2)



Formation des phrases (leçon 2)

Vendredi 16 mai 2003

oke un képi à feli
 femme
 il a kaki
 une femme
 oke makelakelé
 va à

- oke donne un képi à feli
- il a une femme kaki
- oke va à makelakelé

