

Vers de nouvelles hypothèses didactiques de la lecture dès la classe de CM2

Behi Dagbisso
I.L.A – Université de Cocody

Résumé : Que ce soit au niveau des parents ou des enseignants ou des élèves eux-mêmes, l'échec scolaire en Côte d'Ivoire est généralement perçu comme la résultante de deux facteurs : 1° l'origine socio-économique défavorable de l'élève ; 2° l'incapacité intellectuelle de ce dernier à comprendre les mathématiques ou le français ou l'histoire ou les sciences de la vie et de la terre, etc. Nous voulons, par cette étude, qui n'est pas forcément une méthode d'enseignement, montrer que les raisons ci-dessous ne sont pas tout à fait vérifiées car si tel était le cas, le taux de diplômés des jeunes ivoiriens ne dépasserait pas aujourd'hui 50% vu que ceux-là sont dans la majorité des cas d'origine paysanne. Pour nous, l'échec scolaire dans le contexte ivoirien ne peut s'expliquer que par l'échec en lecture, c'est-à-dire l'échec en compréhension des textes écrits par lesquels les apprenants sont constamment évalués. Dans ces conditions, on peut se poser les questions suivantes : si certains élèves de CM II ont des difficultés pour comprendre ce qu'ils lisent, alors comment le lisent-ils ? Que font les enseignants pour que dès le cycle primaire la lecture ne constitue pas une difficulté insurmontable pour les élèves ? Pour tenter de répondre à ces questions nous avons travaillé avec les concernés issus de deux milieux : milieu urbain et milieu rural.

Mots clés :

Introduction

Faire acquérir une compétence de lecture en langue étrangère dans une classe de CM II ne peut s'envisager sans qu'il y ait exposition des apprenants à des textes divers produits dans la langue cible. L'enseignant, ayant choisi un texte, se trouve confronté à un problème de méthodologie : comment présenter et faire comprendre le texte ? En l'absence d'une

formation méthodologique spécifique, il a souvent recours à des techniques empiriques : il lit le texte à voix haute ou le faire lire, il explique les mots difficiles, il donne une traduction.

Si cette pratique a le mérite d'être sécurisante et de nécessiter peu de préparation, elle relègue l'apprenant dans une position plus passive qu'active. La compréhension d'un texte écrit est cependant tout autre que passive : elle demande au lecteur de mobiliser ses connaissances pour aller à la rencontre des nouvelles données ; elle lui demande également d'être un observateur sachant prélever les indices qui vont permettre la saisie du sens ; elle demande enfin que l'élève sache mettre en relation des éléments dispersés dans le texte.

Dans les travaux sur « l'apprentissage continué de la lecture au cours moyen 2^e année en Côte d'Ivoire que nous avons effectués de 1992 à 1994, nous avons tenté de répondre à quelques interrogations : comment l'élève ivoirien de CM II lit-il le français à l'école et hors de l'école ? En d'autres termes, la lecture telle qu'elle est pratiquée à l'école permet-elle à l'enfant de continuer à lire pour apprendre ?

A travers cette étude, nous voulons souligner la solidarité de la lecture avec toutes les disciplines scolaires : la lecture n'est pas un apprentissage indépendant des autres apprentissages. Elle constitue aussi bien un point d'aboutissement qu'un point de départ.

L'étude dont nous vous présentons les résultats s'est déroulée dans deux localités très éloignées entre elles : Koumassi (une des dix communes d'Abidjan) et Ouragahio, ville située au Centre Ouest de la Côte d'Ivoire.

Les élèves de la première localité sont de différentes origines ethniques, d'où milieu hétérogène ; quant à ceux de la deuxième localité, précisément dans le village de Mama, ils parlent tous la même langue maternelle (le bété) ; ce qui nous amène à qualifier ce milieu d'homogène. Notre objectif est de produire une instrumentation susceptible dans les buts de :

- permettre à des élèves en situation de classe d'améliorer leurs performances dans la compétence à répondre à des questions posées ; d'élaborer des structures cognitives utilisables face à n'importe quel texte.
- aider les enseignants des classes primaires du système scolaire ivoirien à repérer les catégories d'indices utilisés par leurs élèves pour comprendre un texte, à construire des outils didactiques pour une évaluation formative de la lecture.

L'organisation d'une recherche autour d'hypothèses de travail constitue le meilleur moyen de la mener avec ordre et rigueur sans sacrifier pour autant l'esprit de découverte et de curiosité propre à tout effort intellectuel digne de ce nom.

Nos hypothèses s'énoncent ainsi. La non diversification des situations de lecture dès la classe de CM II ne développe pas la compétence lectrice des élèves ivoiriens. Nous savons par expérience que les différentes stratégies pour une lecture active sont totalement ignorées par

les enfants dès le cycle primaire alors que c'est à partir du cours moyen que ces techniques doivent être initiées aux élèves. L'évaluation pratiquée par les enseignants du cycle primaire en Côte d'Ivoire se fait constamment et uniquement en fonction des critères pédagogiques traditionnels.

Nos lieux de l'enquête privilégient deux milieux : le milieu hétérogène et le milieu homogène.

Le milieu hétérogène a trait à l'école primaire privée St Jacques, une école de 242 élèves, comprenant 2 classes de CP1 (75 élèves), 1 classe de CP2 (52 élèves), 1 classe de CE1 (27 élèves), 1 classe de CE2 (22 élèves), 1 classe de CM1 (18 élèves), 1 classe de CM2 (48 élèves) et à l'école primaire publique Dramane Coulibaly de 638 élèves disposant 2 classes de CP1 (135 élèves), 2 classes de CP2 (120 élèves), 1 classe de CE1 (91 élèves), 1 classe de CE2 (93 élèves), 1 classe de CM1 (70 élèves), 2 classes de CM2 (129 élèves).

Le milieu homogène concerne l'école primaire publique de MAMA S/P de Ouragahio. Dans ce milieu, nous avons travaillé avec une seule classe de CM II de 58 élèves, tous bétés. L'école en elle-même a une capacité de 382 élèves. Elle est composée de la manière suivante : 1 classe de CP 1 (70 élèves) ; 1 classe de CP 2 (60 élèves) ; 1 classe de CE 1 (65 élèves) ; 1 classe de CE 2 (65 élèves) ; 1 classe de CM 1 (64 élèves) ; 1 classe de CM 2 (58 élèves).

1. Aspects méthodologiques de l'étude

1.1. Pré-enquête

Nous avons adopté la même démarche dans les deux milieux. *Etape 1* : Nous avons pris contact avec les directeurs des écoles ci-dessus mentionnées. Nous avons exposé nos objectifs de faire une expérimentation sur la compétence des élèves en lecture. *Etape 2* : Nous avons eu une rencontre avec les enseignants à l'issue de laquelle nous avons mis en place une équipe de travail susceptible de nous aider durant notre étude. Nous leur avons également exposés nos objectifs. *Etape 3* : Nous avons rencontré les élèves eux-mêmes en classe pour leur expliquer les buts de la recherche et le rôle qu'ils pourraient y jouer. Après avoir reçu leur assentiment, nous avons expliqué le déroulement et les règles de l'enquête.

1.2. Enquête

Elle s'est répartie sur deux séances, au niveau de chaque école. Ce que nous avons appelé « évaluation première étape » et « évaluation deuxième étape ». Chaque lecteur s'est soumis aux consignes suivantes :

- lire le texte une ou deux fois en sachant qu'il aura à rendre compte du contenu.

- le lire et répondre au questionnaire de compréhension. Les membres de l'équipe que nous avons constituée ont supervisé le déroulement de l'expérience.

2. Les résultats de l'enquête : évaluation des étapes

2.1. Evaluation de la première étape : le texte argumentatif

L'objectif que nous nous sommes fixé dans cette première étape du travail est de "mesurer" la compréhension d'un texte explicatif. C'est justement pour cette raison que nous avons, de manière délibérée, choisi un texte non travaillé en classe car nous estimons qu'une compréhension juste, sans faux sens ni contre sens est absolument indispensable à une lecture efficace et performante.

Nous accentuerons notre analyse au premier niveau sur les "mots pleins" c'est-à-dire des mots porteurs de sens ; au deuxième niveau sur des "phrases simples" ou complexes car nous estimons que la complexité de lecture se trouve certes ailleurs mais aussi et surtout dans les mots et dans les phrases qui constituent pour les élèves de CM II les véritables obstacles infranchissables à des moments donnés.

Nous avons choisi des questions écrites fermées pour non seulement mesurer la compréhension du texte lu, mais également pour tester le maniement de la langue et la capacité de mémorisation immédiate des élèves. Nous avons aussi eu recours aux questions à choix multiples et aux questions "vrai ou faux" pour la compréhension et la mémorisation.

La consigne est la suivante : Lis le texte attentivement et réponds aux questions par VRAI ou FAUX.

La pile électrique

La pile électrochimique a été inventée par un physicien italien Alexandre VOLTA. Il construisit ses premières piles vers 1800, en empilant des disques métalliques alternativement en zinc et en cuivre avec des rondelles de feutre, imbibées d'une solution d'acide sulfurique. L'invention de VOLTA provoqua dans tous les pays de nombreuses tentatives pour améliorer son procédé en modifiant les constituants de cette pile, leurs nombres et même leurs natures. C'est le français LECLANCHE qui mit au point une pile, en 1868, première pile moderne utilisée encore actuellement. On utilise maintenant de nouveaux constituants, en particulier le mercure. On peut soi-même fabriquer une pile en plantant dans un citron deux lames de métaux différents. Mais le courant est très faible et ne permet pas d'allumer une ampoule.

Le mot

La question est la suivante : peut-on peut construire une pile avec un citron ?

Ici, la question est posée à partir du verbe "construire", "mot plein" parce qu'il est porteur de sens. Les informations données dans le fragment du texte ci-dessus tournent autour des verbes "fabriquer" et "planter", "mots pleins" également parce que porteur de sens.

La mise en relation entre le sens du verbe "construire" de la question et le sens des verbes "fabriquer" et "planter" du texte a entraîné une série de difficultés que les élèves n'ont pas surmontées.

1^{ère} difficulté : Ignorance du sens des trois verbes employés

2^{ème} difficulté : Incapacité des élèves à rapprocher le sens du verbe construire (verbe transitif qui signifie bâtir, édifier) à celui du verbe fabriquer (verbe transitif qui signifie faire, produire ; sens figurer : créer, inventer) pour faire la synthèse et répondre par l'un ou l'autre cas ces deux verbes sont synonymes.

3^{ème} difficulté : Recherche systématique du verbe construire dans le paragraphe suivant : « *on utilise le mercure. On peut soi-même fabriquer une pile en plantant dans un citron deux lames de métaux différents. Mais le courant est très faible et ne permet pas d'allumer une ampoule* ».

Remarque : A partir du moment où les élèves n'ont pas repéré le verbe "construire" dans ce paragraphe, ils ont répondu par hasard et négativement.

La phrase

La question est la suivante : pour allumer une ampoule, peut-on t utiliser un citron et deux plaques de métaux différents, vrai ou faux ? La réponse est : faux.

72 élèves sur 147 interrogés ont répondu "vrai" au lieu de "faux" parce que du point de vue de l'agencement des idées, nous constatons que le début du paragraphe démontre et explique comment on peut construire une pile moderne. La deuxième phrase de ce même paragraphe concluant la démonstration et affirmant que "le courant est très faible et ne permet pas d'allumer une ampoule" est l'idée générale. Cette idée n'a pas été perçue par les élèves. Ils ont procédé à une relecture de tout le texte pour y chercher la bonne réponse. Puisqu'ils ne la trouvaient pas, certains ont répondu par hasard et négativement.

Les 72 élèves ont donc répondu "vrai" au lieu de "faux" par raisonnement qui, apparemment semble logique mais ne l'est pas. Le sens des mots "allumer" et "ampoule" a influencé le reste de la phrase et amené les élèves à répondre par "oui". Pour allumer une ampoule, selon le raisonnement logique dont nous parlons, "on peut utiliser un citron et deux plaques de métaux différents".

Les 72 élèves ont donc répondu par rapport à la question elle-même et non au sens de la phrase toute entière. En effet, ils se sont laissé guider par l'ordre des mots de la question.

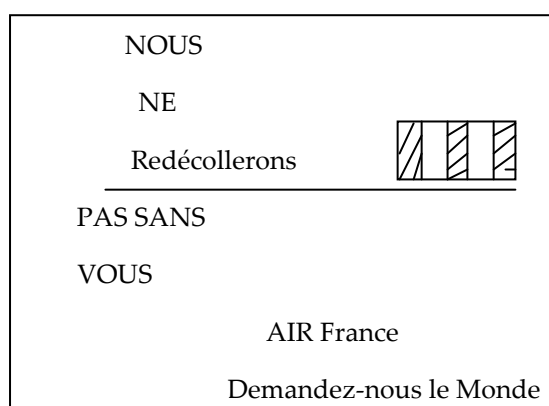
En conclusion, les résultats de la première partie de l'évaluation consacrée essentiellement à un texte scolaire nous semblent positifs dans l'ensemble. 75% des élèves de l'école primaire privée Saint Jacques, 80% de ceux de l'école primaire publique Coulibaly et 70% de ceux de l'école primaire publique de MAMA ont eu une note supérieure à la moyenne 5.

Si nous avons qualifié les résultats de positifs cela n'exclut pas le fait de souligner quelques points qui ont posé des problèmes à certains élèves. Nous pouvons citer parmi ces difficultés :

- Le problème de lenteur qui a fait que certains élèves n'ont pas abordé toutes les questions faute de temps ;
- La difficulté de repérer rapidement une information (texte explicatif qui ne compte que 134 mots).
- La difficulté de prendre l'ensemble de l'information donné : les élèves tendent à sélectionner dans les réponses à choix multiple du questionnaire celle qui leur paraît la plus vraisemblable, sans référence au texte lui-même.

2.2. Evaluation de la deuxième étape : le texte publicitaire

Il est temps de reprendre, avant d'aborder cette deuxième étape les questions à l'origine de cette étude : comment se comporte l'élève ivoirien de CM II devant un texte non scolaire c'est-à-dire un texte qu'il n'a plus coutume de lire en classe ? Comment leurs connaissances antérieures agissent-elles sur le texte qu'ils ont sous les yeux ?



Source : Fraternité matin

Ce message concerne la compagnie "AIR France". Après avoir fait lire le texte aux élèves, nous leur avons posés une série de six questions : (1) Qui parle ? (2) A qui parle-t-il ? (3) De quoi parle-t-il ? (4) Comment parle-t-il ? (5) Quand parle-t-il ? (6) Pourquoi parle-t-il ?

Les réponses enregistrées se répartissent en 296 bonnes contre 356 mauvaises. Pour donner ces bonnes réponses, il fallait se référer d'une part aux connaissances du sens des mots « redécollerons », « AIR France » et des relations qu'ils entretiennent entre eux mais aussi aux connaissances sur le monde c'est-à-dire les connaissances que l'élève a développé sur le monde qui l'entoure et qui constituent un élément crucial dans la compréhension des textes qu'il aura à lire. Ces deux catégories de connaissances ont été intégrées par les 40% des élèves qui ont pu comprendre de manière globale le texte publicitaire que nous leur avons proposé.

En effet, en lecture, la compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien auquel le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte. Pour comprendre, le lecteur doit établir des "ponts" entre le nouveau (texte) et le connu (ses connaissances antérieures). Les recherches n'ont cessé de démontrer que les connaissances antérieures influencent la compréhension de texte et l'acquisition de connaissances nouvelles (Homes, 1983 ; Johnston, 1984). Les élèves avec des connaissances antérieures plus développées retiennent plus d'informations et les comprennent mieux.

Vu les résultats de l'étude et compte tenu de nos analyses, nous pouvons conclure que les élèves des deux milieux ont eu les mêmes difficultés en lecture. Ce qui confirme notre hypothèse de départ qui est : la non diversification des situations de lecture dès la classe de CM II ne développe pas la compétence lecturale des élèves ivoiriens.

La lecture, telle qu'elle est aujourd'hui pratiquée à l'école primaire, dans les lycées et collèges voire à l'université doit y l'être autrement ? Sur le plan général et cela au moment où ces travaux sont en cours, l'école ivoirienne ne semble pas avoir fait un choix très clair entre lecture des textes et études des textes. Apprendre à lire, nous l'avons déjà souligné, revient à développer chez l'élève un nouveau type de comportement linguistique, or il semble que durant notre expérimentation, l'objectif réel et inavoué des enseignants ait été de faire de l'élève ivoirien de CM II (milieu hétérogène et milieu homogène confus) un connaisseur de texte, développer plus un "savoir sur" qu'une compétence. L'acte de lire s'est pendant longtemps appliqué à des textes exclusivement littéraires, ce qui ne manquerait pas et ne manque pas encore de poser à l'élève de CM II de sérieuses difficultés lorsqu'il veut transférer la compétence ainsi acquise de la littérature aux discours non littéraires. Une lecture qui a privilégié la perception verbale au détriment de l'appréhension du sens, par la pratique de la lecture au mot à mot, selon un décodage linéaire du texte.

Peut-on se plaindre du fait que l'instituteur ivoirien enseigne de manière médiocre la lecture alors que ce dernier ne sait d'abord pas ce qu'est la lecture et donc se montre incapable de le décrire donc de le théoriser ?

Toutes ces insuffisances s'expliquent fort bien par le fait que l'enseignement de la lecture a été constamment détourné des objectifs qui

auraient dû être prioritairement les siens. Les textes ont servi à tous les usages, édifications politiques, diffusions de valeurs morales, ils ont été le point de départ d'activités qui n'avaient que de lointains rapports avec la lecture : enseignement de l'orthographe, étude de la grammaire etc., le texte n'a été que fort rarement abordé pour ce qu'il était, un dispositif sémiotique complexe, générateur de sens et l'utilisation duquel il faut d'abord initier les élèves (G. VIGNIER, 1986). Comment s'étonner après cela que le taux d'échecs scolaires soit élevé en Côte-d'Ivoire ?

3. Vers de nouvelles hypothèses didactiques

Nous avons signalé dès le début de cette étude que nos perspectives étaient de nature résolument didactiques tout en nous situant du côté de l'élaboration méthodologique. Il nous faut maintenant préciser en quoi l'étude entreprise concerne la pédagogie de la lecture dans le cycle primaire ivoirien.

Rappelons qu'à nos yeux, la didactique n'est pas une application des recherches fondamentales. Si tel était le cas, nos travaux n'apporteraient rien d'immédiatement applicable et pourraient donc être considérés comme superflus. La didactique, de quelque discipline que ce soit, se donne pour finalité la transformation des situations institutionnelles d'enseignement, apprentissage considérées comme pratiques sociales. Toute recherche, de quelque nature qu'elle soit qui se donne pour finalité une contribution à cette transformation, concerne la didactique. Nous estimons qu'en lieu et place de l'étude des textes qui, au fond ne permet pas à l'enfant de maîtriser l'outil lecture, les enseignants apprennent pratiquement les élèves à diversifier leur manière de lire. Pour ce faire, nous suggérons :

Les aides en situations

L'enseignant doit développer la "compétence textuelle" et la "compétence non textuelle" des élèves. Nous entendons par "compétence textuelle" la compréhension d'un texte à partir des informations qu'on a sous les yeux. Quant à la "compétence non textuelle", elle concerne les informations non visuelles qui aident aussi à la compréhension d'un texte. Les deux termes sont de nous et correspondent respectivement à la compréhension littérale et à la compréhension non littérale d'un texte. Les informations non visuelles permettent la compréhension et le dépassement d'un texte. Ce qui place le lecteur dans une situation de créateur. Concrètement comment l'enseignant peut amener l'élève à utiliser les informations non contenues dans un texte pour le comprendre ? Par des exercices du genre :

Texte 1 : Avec le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre, Koffi s'approcha de la chaise.

Question : Qui est Koffi ?

Réponse : Coiffeur

Type de compétence : Compétence non textuelle car le mot "Coiffeur" ne se trouve pas dans le texte. C'est une information supplémentaire aux mots "peigne", "Ciseaux" et "chaise".

Texte 2 : Les Zoulous se dirigeaient vers le soleil couchant

Question : Que font les zoulous ?

Réponse : Les zoulous voyageaient vers le soleil couchant.

Type de compétence : compétence textuelle car "voyageaient" et se "dirigeaient" peuvent être considérés ici comme synonymes.

Les activités méthodologiques et d'entraînement

Elles sont destinées à développer les aptitudes mises en œuvre dans l'acte de lire et ainsi à améliorer les performances des lecteurs. Ces activités méthodologiques qui, en réalité sont de Richaudeau (), ont fait leur preuve et nous les avons appliquées dans les entreprises ivoiriennes que sont le BNETD¹, la SODEFOR², la PETROCI³, l'ATCI⁴, le PAA⁵, le ministère de l'économie et des finances, le FPM⁶, voire la BAD. Cela dans le cadre des séminaires de formation à la lecture rapide et traitement de l'information en entreprise.

Les exploitations des livres par ateliers de lecture

Il y a plusieurs façons de les envisager. Nous les concevons comme un temps fort de lecture et de production pour les autres. C'est un temps fort dans un temps court soit une demi-journée. Il a sa dynamique propre et c'est un peu la fête une fois par semaine ou quinzaine que nous proposons. Ces ateliers permettront aux élèves de lire de nombreux textes courts et variés. Ils constituent à nos yeux un outil pour une lecture fine, exigeante, car leur règle d'or est : chaque petit groupe prépare pour les autres, recrée pour les autres des textes qu'ils ne connaissent pas (condition essentielle).

Conclusion

Les phénomènes complexes que nous avons mis en évidence concernent un public particulier d'élèves sur deux terrains différents mais limités. Les biais méthodologiques peuvent donc être nombreux et nous ne pouvons conclure de façon générale, en l'absence d'autres expériences similaires, qui viendraient confirmer ou contredire nos constats, sur des terrains analogues ou sur d'autres terrains, concernant d'autres élèves des différentes écoles primaires publiques ou privées.

En effet, les résultats obtenus à l'issue de cette étude ont d'un côté confirmé nos hypothèses de travail tant au niveau des élèves que des enseignants et

de l'autre, ils ont mis en relief une certaine harmonie dans la pratique de la lecture dans les milieux homogène et hétérogène. Les exercices proposés étant essentiellement scolaires et adoptés aux élèves de fin de cycle primaire, ceux-là ont eu moins de problèmes de vocabulaire, de grammaire pour répondre aux questions. Les difficultés que nous avons constatées se situent au niveau de la vitesse de la lecture puis celui que nous avons appelé "inférence hors-texte". Chaque fois que la réponse à une question n'est pas explicitement mentionnée dans le texte, les élèves ont du mal à répondre, ce qui montre leurs insuffisances en informations non visuelles. Ce constat est vrai pour les deux milieux.

Références bibliographiques

- Abdallah P. M., *Des enfants non francophones à l'école : Quel apprentissage ? Quel français ?*, Paris, Armand Colin, 1982.
- Bellenger L., *Les méthodes de lecture*, Paris, PUF, 1989.
- Besson F., *La lecture et ses difficultés*, Paris, Rivages, 1985.
- Calaque E., *Itinéraire de lecture et construction de sens*, Grenoble, ELLUG, 1989.
- Cardinet J., *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles, de Boeck, 1988.
- Cuq J.-P., *Le français langue seconde*, Paris, Hachette, 1992.
- Dabene M., *Evaluer le savoir lire*, Montréal, Logiques, 1994.
- Eco U., *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 1992.
- Fayol M., *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, 1992.
- Giasson J., *La compréhension en lecture*, Québec, Gaëtan Morin, 1990.
- Inizian A., *Révolution dans l'apprentissage de la lecture*, Paris, Armand Colin, 1976.
- Jolibert J., *Former des enfants lecteurs*, Paris, Hachette, 1994.
- Pynte J., *Lire Identifier, comprendre*, Lille, PUF, 1983.
- Vignier G., *Lire : du texte au sens*, Paris, Clé international, 1979.

Notes

- 1- Bureau national d'étude et du développement.
- 2- Société pour le développement de la forêt.
- 3- Société pétrolière de Côte d'Ivoire.
- 4- Agence des télécommunications de Côte-d'Ivoire.
- 5- Port autonome d'Abidjan.
- 6- Fonds de prévoyance militaire.

Abstract