

Article original

Type de qualification des instituteurs et efficience en lecture

Edmond Paul Assy

Maître de Conférences en Psychologie, Université Félix Houphouët Boigny de
Cocody-Abidjan

Auteur correspondant : assyedmondpaul@gmail.com

Article soumis le 27/06/2019 et accepté le 26/07/2019

Résumé : Cette étude a pour objectif d'examiner le lien qui existe entre les types de qualification des instituteurs et l'efficience en lecture chez des élèves de CE1. Pour y parvenir nous avons sélectionné 39 sujets de CE1 dont l'âge est compris entre 7 et 9 ans dans trois écoles différentes de la ville d'Adzopé. Ces sujets tous issus de la même catégorie socio-économique {classe inférieure} sont repartis en trois groupes de 13 sujets tirés au hasard dans des classes dont deux sont tenues par des instituteurs titulaires du CAP (EPP MAFA et EPP Château] et une par un instituteur titulaire du CEAP (EPP Commerce). Ces sujets n'ont pas été préscolarisés, n'ont jamais doublé, ne bénéficient d'aucune pédagogie de soutien, en somme nos trois groupes sont homogènes du point de vu des caractéristiques qui sont susceptibles d'influencer sur l'efficience en lecture. A l'issue d'un test de lecture visant à déterminer les moyennes de compréhension, d'exactitude et de vitesse de lecture, nous avons noté que les élèves de CE1, dont l'instituteur est plus qualifié (CAP), ont une moyenne d'efficience en lecture supérieure à celle de leurs condisciples dont l'instituteur est moins qualifié (CEAP). Par ailleurs, ces résultats nous révèlent que des élèves de CE1 dont les instituteurs ont le même type de qualification n'ont pas forcément la même moyenne d'efficience en lecture.

Mots-Clés : lecture, instituteur, élève, types de qualification, efficience en lecture.

Abstract: This study examine the relationship between the types of qualification of teachers and efficiency in reading among students CE1. To achieve this, we selected 39 subjects of CE1 whose age is between 7 and 9 years in three different schools in the city Adzopé. All these subjects from the same socioeconomic class (lower class) are divided into three groups of 13 subjects randomly drawn from two classes which are held by holding teachers of CAP (EPP and EPP Chateau Mafa) and by teacher

holder of APEC (EPP Trade). These subjects have not been prescolarise have never doubled receive no education support sum; our three groups are homogeneous regarding seen of characteristic that may influence on efficiency in reading. Following a reading test to determine the means of understanding, accuracy and speed of reading, we noted that students in CE1, whose teacher is more qualified (CAP), have an average efficiency in reading higher than their peers whose less qualified teacher (CEAP). Furthermore, these results reveal that students whose teacher's of CE1 have the same kind of qualifications does not necessarily have the same average efficiency in reading.

Keywords: reading, teacher, student, types of qualification, efficiency in reading.

Introduction

Lorsque l'enfant entre à l'école, il se retrouve face à une langue seconde dont l'apprentissage se pose en termes différents de ceux de l'apprentissage d'une langue maternelle. Il importe que l'instituteur à qui il est confié fasse preuve de compréhension et d'affection pour atténuer les effets néfastes d'une éventuelle rupture. Il est un animateur, il crée une atmosphère de confiance favorable à la communication) et il aide l'élève à construire son savoir.

En conséquence, tout en tenant compte des besoins langagiers de l'élève, il faut lui donner les moyens de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit ; s'appuyer sur une pédagogie qui lui permette de construire son savoir, utiliser une méthode adaptée à son développement cognitif ; toutes choses que l'instituteur a acquises au cours de sa formation et qui doivent permettre à l'enfant d'être efficient dans son apprentissage de la lecture. Cependant, il existe une variété de maîtres, chez qui, ces caractéristiques psychologiques et pédagogiques font défaut en ce sens qu'ils n'ont pas reçu de formation adéquate. Aussi, sommes-nous tentés de nous demander, quels enseignements, ceux-ci peuvent apporter aux élèves et particulièrement, en ce qui concerne la lecture.

C'est dans ce dessein que nous traitons des types de qualification des instituteurs et de l'efficacité en lecture. En effet, nous pensons que le type de qualification de l'instituteur qui est subséquent à sa formation est un déterminant de l'efficacité de l'élève en lecture.

1. Problématique

« Je n'arrive pas à comprendre qu'en classe de CE2 mon fils éprouve des difficultés pour venir à bout d'un texte issu d'un livre de CE1 ». Ou encore, « Qu'est ce qui peut expliquer que tu n'arrives pas à décoder un texte que tu as copié toi même dans ton cahier »

Que de plaintes n'avons-nous pas entendues de la part de parents soucieux du devenir scolaire de leurs enfants et qui par conséquent, mettent tous les moyens à leur disposition ; tant il est vrai que savoir lire est devenu l'un des besoins essentiels de la vie moderne.

En effet, un élève de CE2 qui ne peut lire un texte de niveau CE1, est un sujet à problèmes, et son cas suscite des interrogations dans la mesure où, ayant franchi le CE1, il est censé avoir acquis les pré-requis de la lecture aux cours préparatoires. C'est à cette classe, disent Prêteur et Schmauss (1993), que les critères d'évaluation scolaire intègrent les apprentissages fondamentaux. Au CE1 donc, les enfants doivent être capables de lire.

La lecture, du latin "lectura", signifie cueillir, choisir, lire. Et lire pour Foucambert, c'est :

placé devant des signes écrits composant un message, coordonner les mouvements des yeux pour suivre les lignes de gauche à droite (sauf en arabe), et ce mouvement s'interrompt plusieurs fois par ligne pour permettre aux yeux de percevoir pendant qu'ils sont immobiles, un ensemble de signes, compris entre plusieurs lettres et plusieurs mots. Cette activité perceptive conduit le lecteur à donner une signification au texte écrit en associant entre eux et avec l'ensemble de ses expériences passées les éléments perçus, et à en garder un souvenir sous forme d'expression, de jugement et d'idée (Foucambert, 1976, p. 37).

En somme, la lecture est l'ensemble des activités perceptives, cognitives et linguistiques permettant aux hommes de décoder, de comprendre et d'interpréter des séquences de symboles graphiques en relation avec une langue donnée. Et nous pouvons dire avec Tourrette que « ces activités varient avec les objectifs du lecteur et la nature du texte » (Tourrette, 1982). Dans ces activités décrites comme processus de transformation d'un système de signes écrits en

un système de signifiants oraux, sonores ou non, le lecteur met en jeu des stratégies, qui ont fait l'objet de diverses études. Elles se définissent comme l'articulation des facteurs de compréhension du texte ; il s'agit de la lecture silencieuse et de la lecture à haute voix (Ninon, 2000).

D'autres auteurs ont analysé les méthodes d'apprentissage de la lecture en usage dans les écoles (Bouquet, 1961 ; Mialaret, 1968). Ils en ont décrit deux principales : il s'agit de la méthode synthétique où l'enfant apprend chaque signe et ensuite associe les différents signes appris en une lecture unique, et la méthode analytique, où l'enfant apprend par groupement de signes. La maîtrise de ces stratégies et méthodes est un facteur très déterminant dans l'efficacité en lecture.

L'efficacité se rapporte à la faculté de produire un effet mais cet usage est controversé. Aussi, définissons-nous simplement cette notion comme le résultat d'une activité ou son rendement. L'efficacité en lecture sera donc le rendement que produira l'élève dans chacune des activités citées pour définir l'efficacité en lecture.

Des travaux, notamment ceux de Daunas (1985) et de Mialaret (1968), ont montré que l'efficacité en lecture est influencée par des facteurs relevant de l'individu apprenant. Pour eux, l'efficacité en lecture requiert l'intégralité fonctionnelle des organes de sens et la maturité intellectuelle. D'autres travaux ont mis l'accent sur la situation éducative, l'environnement social, où on peut décrire les interactions familiales et la qualité de l'enseignement reçu (Mialaret, op.cit.; N'Sambi, 1973; Tourrette, 1982). Une analyse en profondeur de certains de ces travaux nous a permis de constater que l'échec en lecture peut être occasionné, en partie, par le manque d'enseignants compétents (N'Sambi, op. cit.). Or, l'enseignant est celui qui enseigne et donc qui apprend à lire. Il va s'en dire qu'il doit avoir, comme le dit Chassagny (1964), le comportement pédagogique le plus fécond. C'est à ce prix qu'un maître peut être bien jugé et ses élèves produire de bons résultats scolaires.

Ce sont là quelques aptitudes que doit avoir un instituteur pour être

qualifié.

En ce qui concerne les instituteurs du système scolaire ivoirien, généralement, leur qualification est obtenue à l'issue d'une formation de deux ans à la fois théorique et pratique, qu'ils reçoivent dans un centre d'animation et de formation pédagogique (CAFOP).

A côté de ce type d'instituteur existe un autre, également qualifié, mais d'une autre manière. En effet, face à la pénurie d'enseignants dans notre système scolaire, le gouvernement recrute, chaque année sur concours, des jeunes de différents niveaux scolaires (minimum BEPC). Ceux-ci, à l'issue favorable d'un concours, portant sur des connaissances générales et les matières enseignées à l'école, sont déclarés instituteurs adjoints stagiaires, à qui on délivre un certificat élémentaire d'aptitude professionnelle (CEAP) après la titularisation.

Au total, nous avons deux types de qualification : celle acquise à l'issue d'une formation au CAFOP et celle acquise au terme d'une formation sur le tas. Du fait de leur singularité et de l'individualité des enseignants auront des répercussions différentes sur le rendement scolaire d'une manière générale, et sur l'efficacité en lecture en particulier. Ce sont ces différences dans le rendement de lecture qui nous intéressent dans la mesure où il semble que, dans la multitude de travaux sur la déficience de la lecture (étude des causes de l'échec en lecture), rares sont celles qui l'ont abordée sous l'angle d'un rapport avec le type de qualification de l'instituteur. Cette carence, ajoutée au constat fait en amont, qui fait état du souci des parents de comprendre pourquoi les enfants lisent mal, constitue un prétexte pour nous pour étudier les types de qualification des instituteurs et l'efficacité en lecture chez des élèves de CE1.

L'intérêt d'une telle étude sera de deux ordres. Au niveau scientifique, nous cherchons à expliquer les échecs en lecture par les types de qualification des instituteurs. Au niveau pédagogique, il s'agit de définir des données communes à tous les ordres d'enseignants, en respectant les spécificités de chaque catégorie et

de chaque discipline, particulièrement la lecture, au vu de son importance dans la vie de l'homme. Aussi, pourrait-on proposer, comme l'a suggéré Fayol (1983), une stratégie commune pour la formation des instituteurs afin d'éviter que notre système scolaire souffre de l'incompétence des instituteurs.

Pour ce faire, nous entreprenons cette étude pour examiner le lien qui existe entre l'efficacité en lecture et les types de qualification des instituteurs chez des élèves de CE1. La position du problème étant précisée nous pouvons formuler nos hypothèses :

- Le type de qualification de l'instituteur influence l'efficacité en lecture chez des élèves de CE1 ;
- Les élèves de CE1 dont l'instituteur est plus qualifié (CAP) ont une moyenne d'efficacité en lecture supérieure à celle de leurs homologues dont l'instituteur est moins qualifié (CEAP) ;
- Les élèves de CE1 dont les instituteurs ont le même type de qualification ont la même moyenne d'efficacité en lecture.

2. Méthodologie

2.1. Echantillon

Notre échantillon est constitué de 39 élèves répartis en 3 groupes de 13, issus de l'EPP château, EPP Mafa et l'EPP commerce. Ce sont toutes, des écoles publiques recevant pour la plupart des enfants de classe sociale inférieure dont les parents occupent des fonctions d'exécution dans l'administration, des fonctions du secteur informel. Ces parents recourent moins souvent aux gratifications des enfants et les sollicitent très souvent pour des activités ménagères.

Nous avons deux classes dont l'instituteur est titulaire du CAP avec 13 sujets chacune : la caractéristique essentielle de ces instituteurs est de privilégier l'imprégnation et la motivation pour l'un et pour l'autre, un style « enseignant », et une classe de 13 sujets, tenue par un instituteur titulaire du CEAP, caractérisé par son manque de motivation et sa pédagogie approximative.

2.2. Instruments de la recherche

L'objectif de notre travail est de rendre compte de l'efficacité en lecture chez des élèves de CE1 en rapport avec le type de qualification des instituteurs. Pour ce faire, nous avons besoin d'une part, d'informations relatives aux caractéristiques des élèves et des instituteurs d'autre part, de support nous permettant de mesurer l'efficacité en lecture. Nous avons adressé un questionnaire aux instituteurs comportant quatre rubriques (identification, intérêt pour la profession, expériences professionnelles, démarche et style pédagogique).

Nous avons également consulté les cahiers journaux des classes, tenus par les instituteurs de même que les fiches de lecture, qui nous ont permis d'avoir un complément d'informations pour infirmer ou confirmer certaines réponses du questionnaire, entre autres, celles concernant la démarche méthodologique.

Aux élèves, il a été également adressé un questionnaire visant à nous renseigner sur leur pré-scolarité, leur scolarité, la catégorie socioéconomique de leurs parents, en somme, toute question relative aux variables susceptibles de biaiser nos résultats et dont le contrôle permet d'éviter certaines influences indésirables dans le cadre de notre étude.

Pour mesurer l'efficacité, le choix d'un texte en poésie s'est avéré à nos yeux opportuns, comparé à tout autre support tels que le poème ou la série de mots dont l'approche est incertaine en classe de CE1 et la compréhension plus difficile. Nous avons donc utilisé un texte qui, sans être trop long, puisse explorer un champ aussi large que possible et reflète les réalités socioculturelles des jeunes élèves de CE1. Il s'agit d'un texte adapté au niveau et au vécu quotidien des enfants de CE1.

Toutes ces considérations nous ont guidées vers le livre Pompon le Petit âne des Tropiques, livre de français pour le CE1, qui a l'avantage de comporter des textes suivis de questions, dont les thèmes sont adaptés aux programmes des livres de lecture en usage dans les pays francophones. De plus, ce livre n'a jamais fait partie

du programme ivoirien, réduisant ainsi toute possibilité de familiarité chez les élèves. Sur une feuille, nous avons donc fait copier un texte extrait de ce livre et intitulé *Le Médecin*. Le choix de ce texte répond à un souci d'harmoniser notre test avec le programme en cours dans les classes de CE1 au moment de notre passage.

2.4. Procédure de travail

Nous avons donné au sujet une feuille comportant un numéro d'identification, un texte de lecture intitulé "*Le Médecin*" suivi de questions avec pour consignes de lire uniquement le texte à haute voix, dès que nous lui aurions donné le signal. L'instituteur muni d'un chronomètre, a relevé le temps qu'a duré la lecture. Nous, muni d'une fiche de correction, avons relevé le nombre d'erreurs. A la fin de sa lecture à haute voix, nous lui avons suggéré de relire, silencieusement, le texte et de répondre aux questions qui suivent. La lecture à haute voix nous a permis de relever la durée de la lecture silencieuse qui répondait à un impératif pédagogique, suggéré par les instituteurs car selon eux et Ninon (2000), la lecture silencieuse est la meilleure stratégie qui favorise la compréhension d'un texte. Puis, nous passons à un autre élève. Nous avons pris soin à chaque fois d'isoler le sujet pour éviter qu'il soit distrait par ses pairs.

Ainsi, nous avons pu déterminer successivement pour chaque élève le nombre d'erreurs qui nous a servi à calculer l'indice d'exactitude, le temps mis pour venir à bout du texte, sur la base de quoi nous avons obtenu la vitesse de lecture et enfin le niveau de compréhension grâce au nombre de réponses correctes aux questions sur le sens du texte. Avec ces mesures, nous avons pu évaluer l'efficacité en lecture pour chaque sujet, et pour chaque classe la moyenne d'efficacité en lecture.

Voilà, comment nous avons procédé pour administrer nos tests afin d'obtenir les données dont nous avons besoin.

3. Présentation et analyse des résultats

3.1. Comparaison des moyennes d'efficiencia en lecture des élèves des instituteurs qualifiés au CAP

Sur la base des données obtenues, nous remarquons que la moyenne d'efficiencia en lecture obtenue par les élèves de l'EPP du MAFA (4.45) est supérieure à celle des élèves de l'EPP du château (2.7 5). Par contre, l'écart type de ces derniers est inférieur à celui des élèves de L'EPP MAFA traduisant une plus grande homogénéité dans les moyennes des élèves de L'EPP Château.

Nous pourrions expliquer ces différences par les caractéristiques spécifiques à chaque instituteur notamment le style pédagogique et les méthodes utilisées. On a vu que l'instituteur du MAFA est coopératif ; faisant jouer la motivation et l'imprégnation, des traits qui mettent les élèves dans une atmosphère décontractée, et favorisant leur rendement scolaire, particulièrement, la lecture. Quant à l'autre, son style « enseigneur » met les élèves dans un environnement tendu. Ainsi les élèves sont continuellement stressés, inhibés dans leurs réactions cognitives, et cela se voit dans leur moyenne d'efficiencia en lecture.

Ces différences peuvent être observées lorsque nous prenons en compte de manière détaillée les moyennes de compréhension, de vitesse et d'exactitude. Les élèves du MAFA présentent les moyennes suivantes : 1,61 ; 1,42 et 1,38 contre respectivement 0,76 ; 1,15 et 0.84 pour les élèves du château. Les différences observées dans ces résultats seraient le fait des styles et méthodes pédagogiques spécifiques à chaque instituteur.

De plus, l'analyse statistique de ces données démontre l'existence d'une différence significative entre les moyennes des instituteurs de même type de qualification ($T_e = 3,46 > T_{ob} = 2,8$ à 24 ddl et à $p < .01$).

Cette différence significative s'observe également pour l'analyse statistique des moyennes de compréhension et d'exactitude ($T_e = 5 > t_{ob} = 3,75$ à 24 ddl et à $p < 001$ pour la compréhension et $t_e = 3,17 > t_{ob} = 2,8$ à 24 ddl et à $p < .01$ pour l'exactitude). Quant

à la vitesse, la différence observée s'avère non significative ($t_e = 1,3 < \text{à tous les seuils observés à } 24 \text{ ddl}$). La non significativité relève de ce que la démarche méthodologique utilisée ne met pas l'accent sur la vitesse, mais plutôt sur l'expressivité de la lecture.

Au vu des résultats, on en déduit que pour des élèves des instituteurs de même type de qualification, ceux du Mafa ont des moyennes d'efficiences en lecture supérieures à celles des élèves du château. Ce qui infirme notre deuxième hypothèse opérationnelle.

3.2. Comparaison des moyennes d'efficiences en lectures des élèves des instituteurs de types de qualification différents

En observant résultats obtenus, on se rend compte que les élèves du MAFA ont des moyennes de compréhension 1,61, de vitesse 1,46 et d'exactitude 1,38, supérieures à celles des élèves du commerce qui sont respectivement : 0,69 ; 0,76 et 0,76.

Il s'ensuit que la moyenne d'efficiences en lecture pour les élèves du MAFA est supérieure à celle des élèves du commerce. Cette supériorité pourrait s'expliquer par la conjugaison de plusieurs facteurs. Ici, les scores semblent plus homogènes pour les élèves du commerce dont les écarts types, selon l'ordre énoncé, sont de 0,46 ; 0,42 et 0,42 contre 0,48 ; 0,63 et 0,62.

L'analyse statistique confirme l'existence d'une différence significative entre la qualification à l'issue d'une formation au CAFOP (CAP) et la qualification sur le tas (CEAP), ($t_c = 4,37 > t_{ob} = 3,75$ à 24 ddl et à $p \leq 001$).

On en déduit que les élèves dont l'instituteur est qualifié au CAP à moyenne d'efficiences lecture supérieure à celle des élèves dont l'instituteur est qualifié au CEAP.

Par ailleurs une analyse approfondie, nous montre que les élèves du château dont l'instituteur est CAP ont une moyenne d'efficiences en lecture supérieure à celle des élèves du commerce dont l'instituteur est CEAP (2,75/2,21).

Cette supériorité s'observe également dans les moyennes de compréhension (0,73/0,69), de vitesse (1,15/0,76) et d'exactitude

(0,84/0,76). De plus l'analyse statistique de ces données confirme la supériorité observée.

En effet, à 24 de ddl et à $p < .001$ le $t_e = 5,04 >$ à $t_{ob} = 3,75$. C'est l'indice d'une différence significative entre les moyennes des élèves de ces deux instituteurs comme nous l'avons énoncé plus haut. Ces résultats confirment notre première hypothèse opérationnelle, qui dit que les élèves de CE1 dont l'instituteur est plus qualifié ont une moyenne d'efficacité en lecture supérieure à celle de leurs homologues dont l'instituteur est moins qualifié.

Au total, lorsque nous prenons les scores d'efficacité en lecture consignés, on se rend compte que la moyenne d'efficacité en lecture est la plus élevée pour les élèves du MAFA et les notes moyennes se dispersent (4,46 et 1,64). Ces scores sont supérieurs à ceux des élèves du château qui ont pourtant un instituteur de même type de qualification que celui du MAFA 2,75 et 0,64). Mais ici les notes moyennes se répartissent autour de la moyenne générale.

Cependant, ces deux groupes ont des scores nettement supérieurs à ceux des élèves du commerce dont l'instituteur a une qualification de type CEAP (2,21 et 0,89). Ici également, les notes sont réparties autour de la moyenne d'ensemble.

4. Interprétation des résultats

Nous sommes arrivés à des résultats où des influences vont dans le sens d'une supériorité des moyennes d'efficacité en lecture des élèves de l'instituteur le plus qualifié sur celles des élèves de l'instituteur le moins qualifié. Et les résultats obtenus, vont dans le sens de cette hypothèse. Plus précisément, les élèves de CE1 dont l'instituteur est le plus qualifié (CAP) obtiennent des moyennes d'efficacité en lecture supérieures à celles de ceux dont l'instituteur est moins qualifié (CEAP).

Nous pensons que ces résultats pourraient s'expliquer en partie par les méthodes et stratégies d'enseignement des différents instituteurs en présence, ainsi que par leur style pédagogique ; des caractéristiques ayant trait à leur type de qualification.

En effet, on a constaté que les élèves dont l'instituteur est le plus qualifié, lisent plus rapidement, commettent moins d'erreurs et comprennent mieux ce qu'ils lisent. Cela parce qu'ils disposent d'un environnement fourni qui est favorable aux interactions avec leurs connaissances personnelles, renforçant ainsi leurs compétences cognitives.

Aussi, pouvons-nous avancer que les élèves disposent de méta connaissances plus élaborées qui leur permettent de mieux gérer leurs connaissances et leurs stratégies utilisées dans leurs interactions avec l'environnement.

En effet, en se référant au modèle néopiagétien, Marsh (1981), montre que si l'on procède à une analyse précise des relations entre l'écrit et l'oral en termes de structures combinatoires de règle l'on peut être instruit pour l'apprentissage de la lecture. A ce titre, l'instituteur le plus qualifié semble plus nanti que l'autre pour y parvenir et cela se ressent dans les résultats obtenus par ses élèves. Ceux-ci disposent, de par la méthodologie à eux enseignée, d'une facilité de combinaison des composantes spécifiques de traitement de l'information qui collaborent pour extraire la signification de l'écrit.

Si ces élèves lisent mieux, c'est parce qu'ils ont appris à exécuter les différentes composantes par la pratique et les expériences. Ces composantes sont donc plus automatisées chez eux comme l'a suggéré Fredericksen (1982).

On pourrait ajouter à ces explications le fait que l'instituteur le plus qualifié est plus motivé et imprégné dans ce qu'il fait. De par sa formation, il sait que la motivation est un catalyseur de l'apprentissage. A cet effet, Le Ny (1974) disait : « aucune activité d'étude ne peut avoir lieu sans l'existence d'une motivation spécifique orientée vers le contenu soumis à l'acquisition ».

L'instituteur étant motivé, il va s'employer à motiver ses élèves et ceux-ci vont lui témoigner leur reconnaissance en excellant dans les activités qui leur sont soumises.

En ce qui concerne l'infériorité des résultats des élèves de l'instituteur

le moins qualifié, on pourrait avancer que ceux-ci disposent de peu de composantes automatisées ou alors que leurs composantes automatisées opèrent avec interférences comme l'a suggéré Fredericksen (1982). En effet, il nous a été donné d'observer que ces élèves ont tendance à lire vite, confondant les lettres, les syllabes et les mots, commettant donc des erreurs et finalement sont bloqués dans leur lecture. Et ils sont obligés de recourir à des stratégies d'âges inférieurs pour faire avancer la lecture. Mais, comme ces stratégies ne sont plus de leur âge et ne conviennent donc pas au texte à eux soumis, ces élèves tâtonnent, cherchent, à chaque fois, la stratégie qui convient, particulièrement le "décodage hiérarchique" décrit dans la théorie-néopiagétienne. Ce tâtonnement leur fait perdre du temps, accroissant leur temps de lecture, augmentant le nombre d'erreurs et dégradant leur niveau de compréhension. Il s'ensuit que c'est toute l'efficacité en lecture qui est altérée.

Par ailleurs, les punitions coercitives, le manque d'encouragement et le désintérêt dont ils sont victimes de la part de leur instituteur les mettent dans un état de démotivation tel qu'ils ne trouvent pas opportun de réussir dans les tests d'évaluation ; et cela, en retour à l'attitude autocratique de l'instituteur. Laquelle attitude rend les élèves hostiles vis à vis de l'instituteur et par conséquent inhibe leur réaction cognitive.

Ces différences constatées au niveau du style pédagogique pourraient expliquer celles existant entre les moyennes d'efficacité en lecture des élèves des instituteurs de même type de qualification.

En effet, il nous a été donné d'analyser les résultats de deux groupes de sujets dont les instituteurs ont la même qualification, et d'observer des différences significatives dans le sens d'une supériorité des performances des élèves dont l'instituteur fait jouer la motivation et l'imprégnation. Ces élèves bénéficient d'un environnement coopératif où le climat est moins tendu, les objectifs pédagogiques fixés par l'instituteur en accord avec les élèves. Ceux-ci voient donc leur rendement s'améliorer car bénéficiant régulièrement d'apprentissages renforcés. Cette histoire de vie scolaire et les

acquisitions subséquentes seraient à la base de leur supériorité constatée lors de nos tests.

Par conséquent, nous sommes en phase avec Le Ny (1974) qui postule que « toute activité psychologique est déterminée, caractérisée par l'histoire et l'environnement du sujet par une série d'apprentissages déjà réalisés »

Dans le même ordre d'idées, Farr (1990) avance que les acquisitions des sujets, respectivement - connaissances générales, spécialisées, antérieures - déterminent toute activité humaine, et en sont par-là même un meilleur élément de pronostic du succès. C'est dire que les élèves de l'instituteur CAP (motivé : celui de Mafa) évoluent dans un environnement fait d'apprentissages renforcés, qui favorise leur efficacité en lecture, contrairement à ceux de l'autre qui sont continuellement stressés et donc inhibés dans leurs réactions cognitives.

Au-delà de ces différences, un constat s'est imposé à nos analyses : c'est la faiblesse des résultats d'ensemble de notre échantillon. En effet, nous avons relevé à l'issue d'examen de certains travaux que la vitesse moyenne était d'une syllabe par seconde, la moyenne de compréhension équivalait à une réponse juste sur deux et l'indice moyen d'exactitude tourne autour de 87%. Nos résultats sont en deçà de ces performances ; et cette infériorité pourrait s'expliquer par l'origine socioéconomique de nos sujets. En effet, ce sont tous des sujets issus des classes socioéconomiques- défavorisées : ils sont constamment astreints aux travaux ménagers, n'ayant pas assez de temps à consacrer aux études et particulièrement à la lecture. Dans ces milieux, le langage usuel est pauvre en concepts et structuré sur le concret. Lequel langage est à la base du fait que les enfants sont enclins à utiliser plus de gestes que la parole et à réfléchir trop longtemps pour trouver les mots appropriés à l'expression des idées.

La pauvreté de l'environnement familiale (manque de répétiteur, absence d'ouvrages de soutien, communication étriquée avec les parents...) est de nature à détériorer les performances scolaires en général, et l'efficacité en lecture en particulier, si tant il est vrai que savoir lire est un des besoins essentiels de la vie moderne.

5. Discussion

Notre étude a un caractère purement qualitatif. Elle vise la compréhension et l'explication des variations d'efficacité en lecture des élèves de CE1 en relation avec les types de qualification des instituteurs. Sur cet aspect, notre étude rejoint la plupart des travaux examinés, notamment ceux de Daunas, Kempf, Mialaret et N'Sambi, qui cherchent à expliquer le rendement, en lecture en fonction des caractéristiques personnelles des sujets (Mialaret, 1968), ou en fonction de la compétence des instituteurs (N'Sambi, 1973), ou encore en fonction de la méthode d'enseignement et du style pédagogique (Daunas, 1985; Kempf, 1990). Par contre, elle s'écarte des travaux de Le Favrais qui sont de caractère quantitatif mettant en exergue des chiffres et des coefficients de corrélation entre les variables étudiées [type de qualification de l'instituteur et taux de réussite scolaire sexe, âge et taux de réussite en lecture (Le Favrais, 1969)]. N'empêche, bien que ces travaux soient quantitatifs, nos résultats convergent vers les siens en ce sens que nous avons remarqué que le taux de réussite est beaucoup plus élevé chez les élèves dont l'instituteur est titulaire d'un CAP, contrairement à ceux dont l'instituteur a un CEAP. En effet, il nous a été donné d'observer que les élèves dont l'instituteur a un CAP ont une moyenne d'efficacité en lecture supérieure à celle des élèves dont l'instituteur a un CE AP.

Un autre point de discordance d'avec certains de ces travaux porte sur l'échantillonnage. Nous avons travaillé avec des sujets de CE1 sans distinction de sexe (Comme les autres travaux d'ailleurs), issus de plusieurs écoles. Cependant, à l'exception de Mialaret qui estime qu'un vrai test de lecture doit se faire au CE1, pour vérifier l'impact des méthodes d'apprentissage et des acquisitions des cours préparatoires. Kempf et Le Favrais ont travaillé avec les élèves de CP pour examiner la part de responsabilité de l'instituteur chez les élèves n'ayant jamais subi aucun enseignement véritable. Daunas et N'Sambi ont porté leurs études sur les élèves de CE2- CM1- CM2, parce que le premier voulait vérifier l'hypothèse selon laquelle les

écoliers ne progressent plus en lecture à partir du CE2 et le second trouvait les sujets moins âgés, trop faibles pour lire le texte choisi pour ses expériences.

Mais, là où nous rejoignons tous ces travaux, c'est quand nous prenons nos sujets dans différentes écoles, au même titre que les sujets des travaux cités ; faisant jouer l'influence de la variable pédagogique (méthode d'enseignement, style pédagogique, dynamique des groupes classes) sur les performances scolaires en général et l'efficacité en lecture en particulier.

En effet soucieux d'expliquer l'efficacité en lecture par le type de qualification nous avons pris soin d'homogénéiser nos groupes quant aux variables qui ont une influence certaine sur l'efficacité en lecture. Aussi, n'avons-nous pas tenu compte du niveau intellectuel des sujets, de leur niveau de structuration de l'espace, âge de leur sexe ; toutes variables mises en exergue par les travaux de Mialaret (1968), de Le Favrais (1969).

Dans ces travaux apparaissent les influences interactives de ces variables avec le type de qualification de l'instituteur ce que nous avons négligé de faire ; ou plutôt, dans le souci de voir l'influence du type de qualification de l'instituteur sur l'efficacité en lecture, nous avons contrôlé les variables suscitées en homogénéisant nos groupes du point de vue de ces variables annihilant ainsi leurs influences.

Il n'empêche que nous avons abouti aux mêmes résultats que toutes ces recherches. En effet les élèves de CE1 dont l'instituteur est le plus qualifié, ont une moyenne d'efficacité en lecture supérieure à celle des élèves de l'instituteur le moins qualifié, tout comme les élèves de CPI dont l'instituteur a un CAP ont des performances scolaires supérieures à celle des élèves dont l'instituteur a un CEAP. Et les élèves de CE2, CM1 et CM2 qui suivent un entraînement visant à accroître la largeur des fixations de lecture et les conduites d'exploration de la page avec un animateur pédagogique obtiennent une efficacité en lecture supérieure à celle des élèves qui apprennent à lire selon les techniques habituelles (Daunas, 1985). Ces résultats sont de nature à accroître la concordance de notre

étude avec les travaux examinés.

Conclusion

Dans cette étude, nous sommes partis du fait que les travaux sur la defectologie de la lecture, abordent rarement ce sujet sous l'angle du type de qualification de l'instituteur.

Aussi avons-nous entrepris cette étude pour examiner le lien entre l'efficacité en lecture chez des élèves de CEI et les types de qualification des instituteurs.

Dans cette optique et à l'issue de nos investigations nous avons pu vérifier l'hypothèse selon laquelle les élèves de CEI dont l'instituteur est le plus qualifié obtiennent des moyennes d'efficacité en lecture supérieures à celles de leurs homologues dont l'instituteur est moins qualifié. Cette supériorité serait le fait de caractéristiques pédagogiques et psychologiques dont fait preuve l'instituteur le plus pendant son enseignement de la lecture. En effet, les élèves de cet instituteur bénéficient d'un environnement plus fourni et de dispositions cognitives telles que l'efficacité en lecture est favorisée. A l'opposé, les élèves de l'instituteur le moins qualifié disposent de moins de stratégies, et leur environnement "tendu" les prédispose à un échec au niveau de réussite en lecture très bas. Aussi pouvons-nous avancer que les élèves de CEI dont l'instituteur est le plus qualifié ont une moyenne d'efficacité en lecture supérieure à celle des élèves dont l'instituteur est moins qualifié.

Références bibliographiques

Bouquet, G. (1961). L'Apprentissage de la Lecture. 3^e édition, Paris, Armand Collin.

Bouquet, G. (1966). La Lecture : Etude Psychologique et Pédagogique, Paris, Armand Collin.

Daunas, J. (1985). Résultats d'un Entraînement à la Lecture au CE2, CM1, CM2. Bulletin de Psychologie de l'Enfant et de Pédagogie Expérimentale, 85, 3, p. 36-48.

- Farr, R. M. (1990). Les Représentations Sociales. In S. Moscovici (éd.), *Psychologie Sociale*, pp. 379 – 389, Paris, P.U.F.
- Fayol, M. (1973). Former les Maîtres. Proposition pour une Stratégie. *Revue Française de Pédagogie*, 55, 2, p. 7 - 12.
- Foucambert, J. (1976). La Manière d’Être Lecteur. Apprentissage et Enseignement de la Lecture de la Maternelle au CM 2, Paris, Sermap.
- Kempf, M. (1990), Relativité de la Réussite en Lecture au CP. *Revue Française, Pédagogie*. 91,69-
- Le Favrais, P. (1969), Recherche sur la Lecture et sa Défectologie: Essais pour une Définition de la Dyslexie. *Bulletin de l’Association Française, Psychologues Scolaires* 6, 5 3 - 7 0.
- Le Ny, J, F (1974) .Les Lois Psychologiques Fondamentales et l’Activité Psychologique de l’Ecolier. In M, Debesse et G. Mialaret (Eds.), *Traité des Sciences Pédagogiques* 4. Psychologie de réparation n,, 109-131, Paris, PUF
- Mialaret, G. (1968). L’Apprentissage de la lecture. Étude Psychopédagogique. 2^e édition. Paris: PUF.
- Ministère de l’Education Nationale de Côte d’Ivoire (1985). Français. CEI. Livre du Maître. Abidjan: CEDA
- N’Sambi, B. (1973). Rendement de la Lecture et Nature des Erreurs Commises par des Elèves Kinnois. *Revue Zaïroise de Psychologie et de Pédagogie*, vol. II, 1, p .61-77.
- Neville, P. (1956). *Essai sur la Qualification du Travail*. Paris: Marcel Rivière
- Ninon O.M. (2000). Stratégies de Lecture et Compréhension des Textes chez des Elèves de 6^e et de 5^e. Mémoire de DEA. UNCI. Non publié.
- Prêteur, Y. et Louvet-Schmauss, E. (1993). *Trajectoires Scolaires*

entre la Moyenne Section Maternelle et le CEI d'Enfants, Signalés au Cours Préparatoire.

Texte de Lecture

LE MEDECIN

Le médecin est arrivé.

Il est resté un long moment, seul avec Doulou, dans la case. Puis il est sorti, il a dit aux amis de Doulou : « il faut l'emmener à l'hôpital. Nous pourrons mut l'examiner et le soigner »,

Alors, on a transporté le blessé dans la voiture du médecin. On l'a installé à l'arrière. On a écarté Pompon avançait son museau au-dessus de son maître. Puis l'auto a démarré. Pompon l'a suivie un moment, dans le nuage dépeussière qu'elle soulevait. Nina et Joseph l'ont appelé. A la fin, l'âne s'est arrêté. Et, quand l'auto a disparu, que la poussière qu'elle soulevait est retombée, on a pu voir l'âne, debout, ne sachant que faire.

Alors, Nina et Joseph ont couru vers lui. Ils lui ont parlé doucement. Ils l'ont ramené.

«Tu verras, Pompon. Nous allons nous occuper de toi ! A l'hôpital, on va soigner Doulou. Quanti il sera guéri, il reviendra. Tu retourner us avec lui. Et tout recommencera, comme avant ».

QUESTIONS

1. Qui est resté dans la case avec Doulou ?
2. Où doit-on emmener Doulou ?
3. Pourquoi doit-il (Doulou) partir ?
4. Qui est le blessé ?
5. Comment Doulou est-il parti à l'hôpital ?
6. Qui est le maître de Pompon ?
7. Que fait Pompon quand la voiture démarre ?
8. Quelle promesse les enfants, font- ils à Pompon ?
9. Pourquoi Pompon suit-il la voiture ?
10. D'après vous que signifie examiner ? Donnez un synonyme ?