

*Jean-Aimé PAMBOU, Clodia NKOLE EVINA, Epouse Ekomi*

## **LA LECTURE CHEZ LES APPRENANTS DE 5<sup>E</sup> ANNÉE PRIMAIRE AU GABON À L'HEURE DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES : DIFFICULTÉS ET PISTES DE REMÉDIATION**

### **Résumé :**

La présente étude, inspirée du socio-constructivisme, s'intéresse à la lecture chez les apprenants de 5<sup>e</sup> année primaire au Gabon. À partir d'une enquête menée auprès de cent quinze (115) apprenants de deux établissements de Libreville, elle s'est appesantie sur les compétences lectorales que promeut l'Approche par les compétences (APC), en vigueur depuis le début des années 2000. Les résultats révèlent plusieurs difficultés chez les apprenants qui ne lisent que les manuels scolaires et qui assimilent la lecture à une activité scolaire, qui ne se fait jamais pendant les moments de loisir. Pour mieux comprendre l'origine de ces difficultés, il a été nécessaire de mener une autre enquête auprès d'une dizaine d'enseignants affectés à ce niveau d'études. La confrontation des deux enquêtes a permis de montrer le lien entre les pratiques enseignantes et les résultats des apprenants.

**Mots clés :** Lecture, 5<sup>e</sup> année primaire, Approche par les compétences, pratiques enseignantes, Gabon

### **Abstract**

Reading among 5th year primary learners in Gabon at the time of Competency-Based Approach: difficulties and possible solutions

The present study, inspired by socio-constructivism, focuses on reading among learners in the 5th year of primary school in Gabon. Based on a survey of one hundred and fifteen (115) learners from two establishments in Libreville, she focused on the reading skills promoted by the Competency-Based Approach (CBA), in force since the beginning of the 2000s. The results reveal several difficulties among learners who only read textbooks and who equate reading with a school activity, which is never done during leisure time. To better understand the origin of these difficulties, it was necessary to conduct another survey of about ten teachers assigned to this level of study. The comparison of the two surveys made it possible to show the link between teaching practices and learner results.

**Keywords :** Reading, 5th year primary, Competency-Based Approach, teaching practices, Gabon

## **Introduction**

Trinia<sup>1</sup>, élève de seconde au lycée Paul Indjendjet Gondjout, lit un texte en butant sur les mots, sans respecter la ponctuation. Johan, élève de 5<sup>e</sup> année à l'École publique de l'ENS/B, ne répond à aucune question de compréhension à l'épreuve d'étude de texte et éprouve des difficultés à déchiffrer. Valérie, enseignante stagiaire à l'École normale supérieure de Libreville, n'arrive pas à lire les dix livres requis pour l'écriture d'un mémoire de fin de cycle et à en extraire les idées clés. De toute sa vie scolaire, elle n'en a lu que deux au secondaire. La situation de ces trois personnes issues du système éducatif gabonais met en évidence un point crucial dans la pratique de l'enseignement/apprentissage de la lecture (E/AL) : les compétences lectorales sont loin d'être maîtrisées que ce soit par les apprenants, tous degrés d'enseignement confondus, ou même par plusieurs enseignants du primaire.

Ce constat nous a amené à nous interroger sur l'origine de ces insuffisances dans cette matière clé pour tout apprentissage scolaire, d'autant qu'aucune étude n'a jamais traité de ce sujet, spécialement en 5<sup>e</sup> année. Cela est d'autant plus pertinent que l'Approche par les compétences (ou APC) est officiellement généralisée à l'école primaire au Gabon depuis 2005, en réponse au taux élevé de redoublement (30%, selon les chiffres de l'Unesco, 2000) et au fait que seuls 40% des apprenants parvenaient à atteindre le dernier niveau d'études primaires. S'appropriant d'ailleurs la méthodologie, le Gouvernement gabonais lui a fixé comme principales finalités : « réduire l'échec scolaire ; former des hommes et des femmes équilibrés physiquement et moralement épanouis, capables d'accéder à l'humanisme technique et scientifique ; former des hommes et des femmes capables d'intégrer les valeurs traditionnelles, conscients de la valeur du travail manuel comme facteur d'éducation et de développement ; former des hommes et des femmes libres de penser et d'agir sans nuire aux autres » (Institut pédagogique national<sup>2</sup>, 2007, p. 4).

De plus, les innovations et les réformes apportées par la généralisation de l'APC en 2005 dans les écoles publiques gabonaises sont censées rendre l'enseignant moins esclave du manuel en l'incitant à enseigner sur la base des situations réelles et à se concentrer sur le développement des capacités et des compétences de l'élève.

Il nous a alors plu de travailler sur la lecture à l'école primaire dans le contexte de l'APC en nous penchant à la fois sur les enseignants (principaux animateurs de la méthodologie retenue) et sur les apprenants de 5<sup>e</sup> année

---

<sup>1</sup> Pour des raisons d'anonymat, les prénoms utilisés ici sont fictifs.

<sup>2</sup> Désormais IPN.

(principaux « bénéficiaires » de cette réforme), dont les compétences de base (IPN, 2007, p. 6) sont les suivantes :

Compétence de base 1 : « (...) produire oralement à partir d'un support visuel (texte) et/ ou auditif et dans un langage courant, un message d'au moins vingt phrases de type narratif descriptif, informatif ou explicatif en respectant les règles usuelles de la langue française » ;

Compétence de base 2 : « (...) produire par écrit un message d'au moins quinze phrases de type narratif, descriptif, explicatif ou informatif et réaliser des tâches en réponse à un texte complexe d'au moins quinze lignes, en vue d'agir (compléter un tableau, un schéma ou une image, utiliser ou monter un appareil, utiliser un mode d'emploi, faire un jeu de rôle, illustrer un texte, imaginer le début ou la fin d'un texte, compléter un texte, résumer un texte, imaginer une autre fin d'un texte...) ; de rechercher (trouver et valider des informations ainsi que communiquer des informations à un destinataire, retrouver les différentes parties d'un texte...) en respectant les règles usuelles de la langue française ».

Notre recherche est d'autant plus fondée que même si la lecture est reconnue comme activité fondamentale dans tout apprentissage scolaire, cette activité – notamment lorsqu'elle est pratiquée par pur plaisir – tout comme sa fonction culturelle, n'est pas la chose la mieux partagée par le citoyen moyen du Gabon, encore moins par les apprenants. Il est en effet rare de voir à tout hasard, en ville, ou dans une enceinte scolaire, un individu profitant d'une pause pour lire un ouvrage, voire un périodique. Dans cet esprit, plusieurs élèves ne savent pas déchiffrer/décoder un support écrit, et lorsqu'ils y arrivent, plusieurs d'entre eux ne saisissent pas le sens du texte.

Aussi, pour nous forger une idée objective sur la réalité du terrain, nous a-t-il plu de fixer notre regard sur la lecture des apprenants de 5<sup>e</sup> année, pour cerner leurs difficultés réelles. Or, pour maîtriser les compétences attendues, les apprenants sont guidés au quotidien par les enseignants. En conséquence, il nous a aussi fallu cibler le corps enseignant pour nous concevoir une idée précise sur les réussites ou les échecs dans l'appropriation de la méthodologie en vigueur. Au terme des résultats obtenus, il nous revient de nous servir de ces ingrédients pour proposer des éléments de remédiation aux problèmes observés.

Pour y parvenir, nous nous sommes posé les questions essentielles suivantes : Comment caractériser les compétences des apprenants de 5<sup>e</sup> année primaire ? Comment expliquer le niveau de compétence particulièrement bas en lecture, à l'heure de l'APC ? N'est-il pas, en bonne partie, possible d'imputer cette faiblesse aux pratiques enseignantes enregistrées sur le terrain ?

Le but de la présente étude est de contribuer à favoriser la réussite scolaire des apprenants et à améliorer les pratiques enseignantes en lecture, en 5<sup>e</sup> année primaire au Gabon. Pour ce faire, nous nous sommes fixé comme objectif général d'étudier les compétences lectorales des apprenants

concernés, à partir d'une recherche de terrain menée dans certains établissements de Libreville. Cet objectif général se décline sous la forme de deux objectifs spécifiques : identifier l'origine des difficultés des apprenants et celle des enseignants concernés, à partir des questionnaires qui leur ont été soumis et de l'observation non participante menée sur le terrain.

Nous défendons alors l'hypothèse suivante : au-delà des facteurs sociaux non négligeables, il existe un lien indéniable entre les pratiques enseignantes et le niveau de compétence particulièrement bas chez les apprenants de 5<sup>e</sup> année primaire. Le travail comprendra quatre grandes parties : le cadre théorique, le cadre méthodologique, la discussion et les pistes de solution.

## **1. Cadre théorique**

Le cadre théorique comprend tour à tour la définition des termes clés, la revue de littérature et le champ de l'étude.

### **Définition des termes clés**

Les termes clés de notre sujet de recherche concernent la lecture, le niveau 5<sup>e</sup> année, l'Approche par les compétences, les difficultés et les pistes de remédiation pour pouvoir mieux cerner les contours essentiels de la présente étude.

Par lecture, nous entendons cette discipline scolaire dont l'objectif est d'établir un lien entre l'assemblage des caractères écrits ou imprimés et la compréhension ou l'interprétation d'un texte ou d'une œuvre littéraire. En 5<sup>e</sup> année primaire du Gabon, la maîtrise de la discipline se mesure à l'atteinte de l'objectif terminal d'intégration, à savoir :

pouvoir produire, en situation de communication, à partir d'un support visuel et/ou auditif et dans un langage courant, un message de type narratif, descriptif, explicatif ou informatif d'au moins vingt phrases à l'oral et quinze phrases à l'écrit en respectant les règles usuelles de la langue française. (IPN, 2007, p. 6).

Quant à l'approche par les compétences, c'est une méthodologie inspirée notamment par l'Université de Chicago (cf. R.W. Tylers, 1949) dans le monde professionnel avant d'être appliquée aujourd'hui dans le monde éducatif. Pour résumer et tenir compte des normes éditoriales, l'APC promeut la centration sur l'apprenant en permettant aux élèves de devenir des acteurs de leur propre apprentissage, par leur implication et leur participation à des activités individuelles ou collaboratives impulsées par l'enseignant, sans jugement de valeur sur les ratés ponctuels possibles ou sur le raisonnement des uns et des autres. Une grande place est ainsi accordée à la prise en compte des erreurs et à la remédiation y relative. Cette méthodologie didactique, de plus en plus sollicitée de nos jours, insiste également sur la façon dont l'apprenant peut mobiliser un ensemble de compétences ou de ressources (J.-

M. De Ketele, 2000) pour résoudre des situations ou des problèmes de la vie courante (X. Rogiers 2000). Elle met par ailleurs l'accent sur ce que l'apprenant doit maîtriser, plutôt que sur ce que le maître doit enseigner ; de même que sur l'utilité dans la vie courante de tout ce que l'élève apprend.

Les difficultés concernent, pour leur part, les dysfonctionnements autant pour les apprenants que pour les enseignants de 5<sup>e</sup> année primaire. Il s'agit de relever, à partir des questionnaires proposés aux uns et aux autres, les obstacles au bon déroulement de l'activité d'enseignement/apprentissage de la lecture.

Enfin, les pistes de remédiation se définissent comme des tentatives de résolution aux problèmes d'enseignement / apprentissage de l'activité de lecture, qui tiennent compte du contexte socioculturel gabonais. Elles ont été élaborées en fonction des difficultés relevées.

En conséquence, travailler sur la lecture chez les apprenants de 5<sup>e</sup> année primaire au Gabon à l'heure de l'Approche par les compétences : difficultés et pistes de solution, c'est dresser un état des lieux des compétences lectorales des apprenants de 5<sup>e</sup> année primaire et des difficultés à la fois des apprenants mais aussi des enseignants en vue de proposer des éléments de résolution y relatifs. Cela n'est possible qu'en jetant un regard rétrospectif sur les travaux ayant précédé le nôtre.

## **1.2. Revue de littérature**

La question particulière du lien entre les pratiques enseignantes et des compétences lectorales des apprenants n'a pas fait l'objet de nombreux travaux de recherche en contexte scolaire gabonais. Toutefois, deux mémoires de fin de cycle soutenus à l'École normale supérieure du Gabon qui ont abordé la thématique dans le cadre de la méthode de questionnement de textes (MQT) méritent cependant d'être cités.

Ainsi, J. R. Louembe (2012) qui a travaillé sur « la méthode de questionnement de textes comme facteur d'amélioration de la compréhension en lecture », relève que la plupart des élèves « déchiffrent sans problème les textes lus mot par mot, phrase après phrase, sans pour autant en percevoir la signification ». L'auteur ajoute : « Ils n'établissent pas visiblement la relation entre les différents mots d'une phrase ou d'un texte et le sens qui peut exister entre eux. Ils ne parviennent pas non plus à comprendre globalement le sens d'un texte lu ». Parmi les raisons possibles de cette situation, J. R. Louembe pointe les pratiques enseignantes qui reposent davantage sur le principe de la « transmission des savoirs », sans tenir compte du processus de compréhension relevé par M. Lacour & F. Moscatelli (2002), à savoir l'exploration, le traitement des informations et leur restitution.

S'interrogeant sur l'apport de la MQT, encore pratiquée en 5<sup>e</sup> année, dans le cadre de la lecture, B. Obone Mewono (2016) souligne que 80%

d'enseignants gabonais éprouvent des difficultés avec cette méthode. Pour illustrer son propos, elle observe que les activités liées à l'identification des mots sont celles qui sont le moins maîtrisées et que les élèves en difficulté sont délaissés. Quant aux activités proprement dites, l'auteure relève qu'elles sont identiques pour toutes les séances et pour tous les types de textes. Enfin, les besoins spécifiques des élèves ne sont pas exploités, ce qui entrave la pratique de la remédiation, étape essentielle dans la réussite en MQT.

Outre ces deux mémoires, la réflexion de J.-A. Pambou & J. J. Essono Eny (2020, p. 121), inspirée par J. J. Essono Eny (2016) s'est consacrée à savoir si la grille de correction imposée dans la pratique de l'évaluation en APC favorisait le prélèvement des erreurs de production écrites et si elle garantissait, par ailleurs, une évaluation objective. S'appuyant sur la majorité de leurs informateurs, ils soulignent que ces grilles de correction « intègrent un trop grand nombre de compétences à acquérir et ne favorisent pas le prélèvement des erreurs, en vue d'une remédiation (y relative) ».

Ces études permettent de titrer les enseignements sur la méthodologie effective en 5<sup>e</sup> année et sur les pratiques enseignantes. Sur la méthodologie effective, il apparaît qu'en 5<sup>e</sup> année, la MQT continue d'être pratiquée, alors que, depuis 2005, le système éducatif gabonais prône plutôt l'APC. La raison en est simple : l'État qui mettait à disposition – et de façon progressive – les supports d'accompagnement de l'approche APC niveau par niveau, n'est pas allé au bout du processus. En conséquence, la réforme APC ne paraît fonctionner que de la première à la quatrième année primaire où les supports d'accompagnement ont été livrés. Par ailleurs, le travail fait en classe de 5<sup>e</sup> année montre que l'application de l'APC dans les aspects de l'évaluation et des activités d'apprentissage n'est pas effective. Au contraire, les enseignants se limitent à la recherche du sens littéral des mots et à l'exercice d'élocution, sans prendre en compte les difficultés des apprenants dans le cadre d'une remédiation réelle. Cela dit, ces travaux rappellent aussi sur certains aspects les contributions de A. Sane & A. Makaya (2010), J. Ibouanga (2014), de F. Gheloube (2015) ou de E. Bibalou & H. Matari (2021).

### **Champ de l'étude et échantillon**

Parce qu'il est question de la problématique des compétences et de l'intégration sociale, notre recherche s'inscrit dans les courants pédagogiques qui mettent l'élève au centre de son apprentissage, en particulier le constructivisme développé par J. Piaget (1992), mais aussi le socioconstructivisme de L. S. Vygotsky (*cf.* R. W. Rieber & A. S. Carton, 1987 ou M. Perraudeau, 1996). Pour des raisons de commodité, nous avons travaillé uniquement à Libreville, la capitale gabonaise, avec cent quinze (115) apprenants, dont cinquante-six (56) de l'École publique de l'ENS/A et cinquante-neuf (59) de l'École normale supérieure des instituteurs catholiques (ENIC), même si lors des principaux tests, les absences de

certains informateurs ont donné des chiffres de quatre-vingt-deux (82), voire quatre-vingt-un (81) apprenants. L'échantillon des enseignants, pour sa part, comprend douze (12) informateurs, parmi lesquels dix (10) ont répondu au questionnaire, alors que deux (2) ont été retenus pour l'observation de terrain.

## **2. Méthodologie**

Notre recherche est de type empirique. L'enquête menée nous a permis de recueillir des données qualitatives et quantitatives à la fois chez les apprenants et chez les enseignants. Les lignes suivantes sont consacrées à la présentation de la collecte des données avant celle des résultats obtenus.

### **2.1. Collecte des données**

Sur la compétence des apprenants, l'enquête a pris la forme d'un questionnaire individuel et d'un test en groupe<sup>1</sup>. Le questionnaire avait pour but de déterminer la relation de l'apprenant à la lecture tandis que le test en groupe visait à mesurer l'acquisition des compétences lectorales sur la composante « Déchiffrer/décoder », d'une part, et sur la composante « Comprendre », d'autre part. La première composante est subdivisée en deux sous-ensembles : « l'acculturation en travail de groupe » et « la verbalisation d'un processus ». Quant à la deuxième composante, elle comprend les trois éléments suivants : « l'explicite », « l'implicite » et la production de texte.

Sur les pratiques enseignantes, les données obtenues sont issues d'un questionnaire individuel et des observations non participatives. Le questionnaire a conduit à recueillir le point de vue des enseignants à la fois sur l'E/AL et sur les compétences lectorales des apprenants. L'observation des leçons en situation, de son côté, a permis de toucher du doigt les réalités de terrain à l'aide des grilles comportant quelques éléments ciblés : la maîtrise théorique de l'APC ; la maîtrise des outils et les tâches de l'enseignant en situation d'enseignement/apprentissage.

### **2.2. Résultats de l'enquête**

Les résultats de l'enquête, contenus dans une vingtaine de tableaux, se présentent en deux ensembles : les données relatives aux apprenants, puis les données relatives aux enseignants.

---

<sup>1</sup> Le recours au travail de groupe s'explique, d'une part, par l'impossibilité de mettre à la disposition de chaque apprenant quatorze livres sur lesquels chacun devait être interrogé. Cela est d'autant plus vrai que les deux établissements choisis pour l'enquête n'étant pas pourvus en bibliothèque, nous avons dû recourir à l'emprunt de ces documents dans un troisième établissement, mais conventionné, où nous avons servi quelques années plus tôt. Il se défend, d'autre part, par le fait que l'approche APC permet d'alterner entre les évaluations d'ordre individuel et les travaux de groupe.

### 2.2.1. Données relatives aux apprenants

Les données relatives aux apprenants portent sur la relation individuelle des apprenants à la lecture, puis sur les compétences acquises dans la composante « Déchiffrer/décoder » et dans la composante « Comprendre ».

#### 2.2.1.1. Relation des apprenants à la lecture

**Tableau n° 1 : Degré d'appréciation de la lecture**

À quel degré aimes-tu la lecture ?				
Propositions	Beaucoup	Moyennement	Pas du tout	Total
Occurrences	89	26	0	115
Pourcentage	77,39 %	22,60 %	0 %	100 %

Source : Données de l'enquête

Les réponses à la question « À quel degré aimes-tu la lecture ? » indiquent que 77,39 % des élèves déclarent « beaucoup aimer la lecture », contre 22,60 % qui disent l'aimer moyennement. Aucun apprenant n'affirme détester la lecture. En nous intéressant à ces déclarations, il est intéressant de voir le nombre élevé des apprenants qui aiment vraiment la lecture ou qui l'aiment moyennement. En revanche, si personne ne déteste la lecture, cela signifierait que les apprenants sont normalement disposés à pratiquer la lecture, pourvu que les conditions le leur permettent. Ils ne demanderaient qu'à maîtriser la lecture, ce qui les laisse donc dans une situation d'attente favorable à toute forme d'apprentissage.

**Tableau n° 2 : Moment et lieu où l'apprenant pratique la lecture**

À quel moment / à quel endroit lis-tu ?				
Propositions	Pendant le cours	À la maison	Pendant les loisirs	Total
Occurrences	96	19	0	115
Pourcentage	83,47 %	16,52 %	0 %	100 %

Source : Données de l'enquête

Les résultats de ce tableau indiquent que les informateurs lisent, de façon écrasante, à 83,47 %, pendant le cours et seulement à 16,52 % à la maison, probablement dans le cadre des devoirs à effectuer. À l'opposé de ces chiffres, on note sans équivoque, à 0 %, la lecture pendant les moments de loisir. Cela signifie clairement que la lecture n'est généralement perçue que comme une activité scolaire qui n'aurait pas de place dans les loisirs. Certains faits peuvent expliquer ces résultats, comme la grande place de l'oralité dans l'éducation africaine ou la présence incontournable de l'écran de télévision

dans les ménages gabonais, même les plus défavorisés, en milieu urbain, où la devise se déclinerait sous cette forme : on peut manquer de tout, y compris de livres, dans une maison, mais pas d'un écran de télévision qui fonctionne sans arrêt pendant la journée et pendant une bonne partie de la nuit. Par ailleurs, on peut s'interroger sur la façon dont l'enseignement/apprentissage se pratique dans le milieu scolaire concerné.

**Tableau n° 3 : Ce que l'apprenant aime après avoir lu un texte**

<i>Qu'est-ce que tu aimes après avoir lu un texte ?</i>					
Propositions	L'histoire racontée	Répondre aux questions du maître	Vivre les sentiments des personnages	S'inspirer du texte pour raconter une hist. personnelle	Total
Occurrences	49	29	22	15	115
Pourcentage	42,60 %	25,21 %	19,13 %	13,04 %	100 %

*Source : Données de l'enquête*

Ce que les apprenants apprécient en lecture, d'après ce tableau, c'est en premier lieu, et à 42,60 %, l'histoire qui est racontée. Viennent ensuite, relativement loin, à 25,21 %, la tâche qui consiste à « répondre aux questions du maître », puis « vivre les sentiments des personnages et « s'inspirer du texte pour raconter une histoire personnelle », respectivement à 19,13 % et à 13,04 %. Ce dernier pourcentage enregistré pour la compétence « s'inspirer du texte pour raconter une histoire personnelle » est certes un indice important pour estimer à quel degré la production orale – compétence de base (CB) 1 requise dans le programme – est assez loin d'être acquise. On peut alors se demander si cette compétence est traitée comme il se doit dans les établissements scolaires retenus.

**Tableau n° 4 : Le type de livre préféré par l'apprenant**

<i>Quel type de livre préfères-tu ?</i>					
Propositions	Le livre de l'école	La bande dessinée / le livre de conte	Le livre documentaire ou les journaux	Le livre qui raconte une aventure	Total
Occurrences	33	51	11	20	115
Pourcentage	28,69 %	44,34 %	09,56 %	17,39 %	100 %

*Source : Données de l'enquête*

S'il est vrai que la principale lecture pratiquée par les apprenants se fait en situation de classe et que le livre que les informateurs connaissent bien est le manuel ou le livre scolaire, celui-ci n'arrive qu'en deuxième position (28,69 %), loin de l'ensemble constitué par la bande dessinée ou au livre de conte qui obtient le pourcentage le plus élevé (près de 45 %) des livres préférés. Quant au livre documentaire ou aux journaux, leur pourcentage est le plus bas, avec moins de 10 %. La conséquence qui découle de ce tableau est qu'introduire la bande dessinée ou le livre de conte pourrait certainement amener les élèves à s'intéresser davantage à la lecture. Sans doute est-ce une expérience à mettre en place.

**Tableau n° 5 : Exercice préféré après la lecture d'un texte**

<i>Quel exercice scolaire préfères-tu après avoir lu un texte ?</i>					
Propositions	Trouver les réponses aux questions du maître	Faire le résumé du texte à l'écrit	Expliquer et discuter de ce qui t'a plu dans l'histoire	Raconter ta propre histoire dans une rédaction	Total
Occurrences	62	4	25	24	115
Pourcentage	53,91 %	03,47 %	21,73 %	20,86 %	100 %

*Source : Données de l'enquête*

L'exercice que les informateurs déclarent préférer, après la lecture d'un texte, est de trouver les réponses aux questions du maître (53,91 %) devant celle d'expliquer ce qui a plu dans l'histoire et d'en discuter (21,73 %) ou raconter sa propre histoire dans une rédaction (20,86 %), et loin devant celle de résumer à l'écrit le texte lu (3,47 %). Ces chiffres permettent de comprendre que, pour les informateurs, la lecture équivaut à une activité qui conduit plus à l'évaluation, à la note, au devoir, plutôt qu'à l'expression des sentiments personnels ou au partage oral du ressenti sur le texte lu. Si on se focalise sur les 3,47 % de l'activité écrite du résumé et sur les 21,73 % de l'activité orale de l'explication et de la discussion, il apparaît que les deux premières compétences de base (production orale et production écrite) sont manifestement loin d'être les plus appréciées.

### **2.2.1.2. Compétences acquises en déchiffrage / décodage**

Les compétences acquises dans la composante « Déchiffrer/décoder » ont été collectées à partir de deux évaluations : l'une sur l'acculturation ; l'autre, sur la verbalisation d'un processus. Pour ce qui est de l'acculturation – du fait du nombre très limité de livres disponibles – il était demandé, à chacun des groupes d'apprenants constitués par affinité, de ranger les quatorze livres présentés dans les neuf catégories identifiées (livre documentaire, bande

dessinée, livre de contes, revue, journal, catalogue, dictionnaire, album et roman). Il s'agissait ainsi de savoir s'ils réussiraient ou non à ranger les différents livres dans les catégories attendues. À l'issue de cet exercice, il nous a paru utile d'approfondir la réflexion en demandant à chaque apprenant sur quel critère il s'appuyait pour décider de tel ou tel classement de livre. Ils devaient ainsi répondre à la consigne suivante : « Dis en quelques lignes comment tu fais pour savoir de quoi parle un livre ».

### **2.2.1.2.1. Compétences relatives à l'acculturation**

**Tableau n° 6 : Classement des livres par support et par groupe d'informateurs**

CATEGORIE ETNBRE DE LIVRES DISTRIBUES	GPE 1	GPE 2	GPE 3	GPE 4	GPE 5	GPE 6	TOTAL DES CLASSE- MENTS REUSSIS PAR CATE- GORIE
Livre documentaire(1)	1	0	1	1	0	0	3/6
Banddessinée (1)	1	1	0	1	1	1	5/6
Livesdecontes (2)	0	0	2	2	2	2	8/12
Revue(2)	2	0	0	2	0	0	4/12
Journal(1)	1	1	1	1	1	0	5/6
Catalogue(1)	1	1	1	0	1	1	5/6
Dictionnaire(1)	1	1	1	1	1	1	6/6
Album(3)	0	0	3	0	0	0	3/18
Roman(2)	2	2	2	2	2	2	12/12
Totaldes réussitespargpe	9/14	6/14	11/14	10/14	8/14	7/14	51/84
<b>% des réussites</b>	<b>64,29</b>	<b>42,86</b>	<b>78,57</b>	<b>71,43</b>	<b>57,14</b>	<b>50,00</b>	<b>60,71</b>

*Source : Données de l'enquête*

Les données issues de ce test en groupe montrent que les élèves ont une assez bonne culture des différents supports ou catégories de livres, avec une réussite globale de 60,71 %. Sur les six groupes qui ont procédé au rangement, un seul (le Groupe 2) est en dessous de la moyenne, avec 42,86 %, tandis que tous les autres ont un pourcentage supérieur ou égal à 50 %. Pour aller au plus près des différents cas de figure et établir une distinction entre les principales réussites et les échecs, les catégories de livres les mieux reconnues par les

élèves sont le dictionnaire et le roman qui ont obtenu, respectivement, six (6) occurrences de classement sur 6 et douze (12) occurrences de classement sur 12. À l'inverse, les moins reconnues sont l'album avec trois (3) occurrences de classement sur les dix-huit (18) attendues de même que la revue, avec quatre (4) occurrences de classement sur douze (12).

### **2.2.1.2.2. Compétences relatives à la verbalisation d'un processus**

Les résultats de la verbalisation d'un processus par les apprenants de 5<sup>e</sup> année figurent dans le tableau ci-après.

**Tableau n° 7 : Occurrences d'indices cités et d'indices non cités**

<i>Quels sont les indices qui te permettent de savoir de quoi parle un livre ?</i>					
Indices cités	Occurrences attendues	Occurrences d'indices cités		Occurrences d'indices non cités	
		Nombre	%	Nombre	%
Lire le titre	81	25	30,86 %	56	69,14 %
Regarder les illustrations	81	17	20,99 %	84	79,01 %
Lire le résumé	81	0	0 %	81	100 %
Feuilleter le livre	81	1	1,23 %	80	98,77 %
Lire la table des matières	81	0	0 %	81	100 %
Lire intégralement le livre	81	49	60,49 %	32	39,51 %
<b>Total</b>	<b>486</b>	<b>92/486</b>	<b>18,93 %</b>	<b>394/486</b>	<b>81,07 %</b>

*Source : Données de l'enquête*

Ce tableau montre, avec un pourcentage de réussite faible de 18,93 %, que les informateurs ne maîtrisent pas la recherche des indices qui est pourtant l'activité principale de chaque séance ou l'activité phare de la MQT. Ainsi, aucun informateur ne semble connaître l'utilité du résumé ni celle de la table des matières qui permettent, en principe, d'avoir une vue globale de ce que peut contenir un texte. Surprenant aussi est le fait que, pour 60,47 % de réponses, les élèves soient obligés de lire intégralement le texte pour en explorer le contenu. Cela nous amène à avancer trois hypothèses possibles : soit l'usage des indices n'est pas suffisamment enseigné aux apprenants, soit la verbalisation des processus n'est pas enseignée, soit les enseignants monopolisent la parole et ne donnent pas l'occasion aux élèves de pouvoir souvent s'exprimer.

### 2.2.1.3. Compétences acquises en « Compréhension »

La composante « Compréhension » a été mesurée à l'aide de trois exercices. Les deux premiers avaient pour objectifs de répondre successivement aux questions d'un texte comportant des informations explicites et aux questions d'un texte comportant des informations relevant de l'ordre de l'implicite. Quant au troisième, il portait sur la production d'un texte. Quatre-vingt-deux (82) apprenants ont pris part aux deux premiers exercices contre quatre-vingt et un (81) pour le dernier.

**Tableau n° 8 : Réponses relatives aux informations explicites**

Caractéristiques des réponses	Nombre	Pourcentages
Réponses correctes	70	85,36 %
Réponses incorrectes	12	14,63 %
Total	82	100 %

*Source : Données de l'enquête*

Les résultats de ce tableau révèlent que les apprenants maîtrisent, à 85,36 % (une très large majorité), la compétence explicite, qui équivaut à la capacité de trouver des informations clairement ou littéralement mentionnées dans un texte.

**Tableau n° 9 : Réponses relatives aux contenus implicites**

Caractéristiques des réponses	Nombre	Pourcentages
Réponses correctes	13	15,85 %
Réponses incorrectes	69	84,14 %
Total	82	100 %

*Source : Données de l'enquête*

Les résultats liés aux contenus relevant de l'ordre de l'implicite donnent un très faible pourcentage de réponses correctes (15,85 %). Quant aux réponses incorrectes, elles atteignent le pourcentage de 84,14 %, à l'opposé des résultats sur les contenus de l'ordre de l'explicite. On se rend ainsi compte que les apprenants ont beaucoup de mal à rechercher des informations dans le texte qui font appel à la réflexion, à l'argumentation, aux propositions et au jugement.

**Tableau n° 10 : Éléments relatifs à la production des textes**

Résultats du test	Nombre	Pourcentages
Textes déchiffrables	39	48,14 %
Textes indéchiffrables	42	51,85 %
Total	81	100 %

Source : Données de l'enquête

Sans pour autant être catastrophiques, les résultats de ce tableau ne donnent pas un pourcentage positif, dans la mesure où seuls 48,14 % de textes sont déchiffrables, au sens où les mots sont lisibles. À l'inverse, plus de la moitié des textes ne sont pas indéchiffrables, au sens où on ne peut ni les décoder ni en percevoir le sens. Cela montre que la production écrite, compétence de base inscrite au programme, n'est pas la mieux maîtrisée des 5<sup>e</sup> années primaires.

### 2.2.2. Données relatives aux enseignants

Les données relatives aux informateurs enseignants portent sur le point de vue des enseignants sur l'E/AL de même que sur l'observation des pratiques enseignantes.

#### 2.2.2.1. Le point de vue des enseignants sur l'E/AL en 5<sup>e</sup> année

**Tableau n° 11 : Définition de l'acte de lire**

<i>Qu'est ce qui définit le mieux, selon vous, l'acte de lire ?</i>				
Propositions	Comprendre	Décoder	Comprendre et décoder	Total
Occurrences	5	1	4	10
Pourcentages	50 %	10 %	40 %	

Source : Données de l'enquête

À la question de savoir ce qui définit pour eux le mieux l'acte de lire, 50 % d'enseignants répondent que c'est « comprendre », contre 40 % qui choisissent plutôt « comprendre et décoder » et 10 %, « décoder ».

**Tableau n° 12 : Forme la plus efficace dans l'E/AL**

<i>Quelle est, d'après vous, la forme la plus efficace dans l'E/AL ?</i>				
Propositions	La lecture à voix haute	La lecture silencieuse	Les deux	Total
Occurrences	2	2	6	10
Pourcentages	20 %	20 %	60 %	100 %

Source : Données de l'enquête

Dans ce tableau, il apparaît que la majorité des enseignants (60 %) savent que lire, c'est décoder et comprendre. En revanche, 20 % optent autant pour l'une que pour l'autre des deux formes de lecture.

**Tableau n° 13 : Catégorie de livres nécessaires à la pratique de l'E/AL**

<i>D'après vous, quel type de livre faut-il nécessairement pour pratiquer l'E/AL ?</i>				
Propositions	Le manuel scolaire	Des livres de jeunesse	Autres (préciser)	Total
Occurrences	6	3	1	10
Pourcentages	60 %	30 %	10 %	100 %

Source : Données de l'enquête

Pour pratiquer l'E/AL, 60 % des informateurs pensent que seul le manuel scolaire est nécessaire, contre 30 % qui répondent en faveur des « livres de jeunesse » et 10 % en faveur d'autres types de livres.

**Tableau n° 14 : Ce qu'il faut comme support pour amener l'élève à aimer la lecture**

<i>D'après vous, que faut-il comme support pour amener l'élève à aimer la lecture ?</i>				
Propositions	Manuel scolaire seul	Livres de jeunesse	Projet de lecture	Total
Occurrences	0	0	10	10
Pourcentages	0 %	0 %	100 %	100 %

Source : Données de l'enquête

Pour amener un élève à aimer la lecture, tous les enseignants, à 100 %, disent qu'il faut un projet de lecture, contre 0 % aussi bien pour le manuel scolaire seul que pour les livres de jeunesse. Cette réponse est certes très encourageante, mais elle ne s'accompagne malheureusement d'aucun acte concret sur le terrain des pratiques enseignantes. Il en résulte donc qu'il s'agirait simplement de déclarations de bonnes intentions dans la mesure où elles n'ont aucune visibilité sur le terrain.

**Tableau n° 15 : Ce que pensent les enseignants des compétences des apprenants**

<i>D'après vous, de quoi dépendent les compétences en lecture chez l'élève ?</i>				
Propositions	De ses propres efforts	De l'enseignant	De l'apport des pairs	Total
Occurrences	2	3	5	10
Pourcentages	20 %	30 %	50 %	100 %

Source : Données de l'enquête

À travers ce tableau, il apparaît que 50 % des enseignants pensent que les compétences lectorales de l'élève dépendent de l'apport des pairs ou des travaux réalisés en groupes. Seuls 30 % optent pour la pratique de l'enseignant et 20 %, pour les efforts propres à l'apprenant. Ce qui est marquant ici, c'est la part relativement faible (seulement 30 %) retenue pour la pratique de l'enseignant et qui peut conduire à en déduire une certaine passivité ou un manque d'abnégation de la part de l'instituteur/rice. En d'autres termes, pour les informateurs, ce qui compte en premier, c'est le travail réalisé en groupe par les apprenants. Aussi n'est-on pas surpris de constater que beaucoup d'enseignants se contentent de proposer des travaux de groupe, sans s'investir, comme il se doit, dans le développement ou le renforcement des compétences des apprenants.

**Tableau n° 16 : Compétences maîtrisées par les élèves de 5<sup>e</sup> année**

<i>Laquelle des compétences suivantes les élèves de 5<sup>e</sup> année maîtrisent-ils ?</i>				
Propositions	Trouver des réponses qui figurent formellement dans le texte	Discuter et expliquer sa propre interprétation de l'histoire	S'inspirer du texte pour écrire une histoire personnelle	Total
Occurrences	7	0	3	10
Pourcentages	70 %	0 %	30 %	100 %

*Source : Données de l'enquête*

Les résultats de ce tableau révèlent, à 70 %, que la compétence la mieux maîtrisée par les élèves est celle qui consiste à « trouver des réponses qui figurent formellement dans le texte ». Elle est suivie, à 30 %, de la compétence « s'inspirer du texte pour rédiger une histoire personnelle ». Quant à la compétence « discuter et expliquer sa propre interprétation de l'histoire », elle est nulle (0 %). Cela montre que la compétence écrite, pourtant prioritaire dans le curriculum en vigueur, est loin de commencer à être maîtrisée, contredisant d'une certaine façon les résultats du tableau n° 10, qui ne sont pas catastrophiques sur le sujet. En revanche, une cohérence certaine se dégage avec les résultats du tableau n° 8 *supra* sur la maîtrise des compétences des informations relevant de l'ordre de l'explicite. Cela peut aussi être une indication de ce à quoi se consacrent les pratiques enseignantes des informateurs.

#### **2.2.2.2. L'observation des pratiques enseignantes**

L'observation sur les pratiques enseignantes a comporté trois aspects : la maîtrise du cadre théorique, l'usage des outils appropriés et la maîtrise de l'acte d'enseignement en situation.

**Tableau n° 17 : Maîtrise du cadre théorique**

<i>Critères d'observation</i>	<i>Respectés</i>	<i>Non respectés</i>
Applique le travail d'équipe	X	
Applique le constructivisme		X
Enseigne la typologie des textes	X	
Programme les enseignements		X
Enseigne les contenus par degré		X
Sait ce qu'est une composante		X
Comprend ce qu'est une compétence		X
<b>Nombre total de critères</b>	<b>2/7</b>	<b>5/7</b>

Source : Données de l'enquête

Les résultats montrent que, sur le cadre théorique, les enseignants n'appliquent que deux (2) critères sur les sept (7) retenus. De ce point de vue, la méthodologie censée être en vigueur n'est pas maîtrisée par les enseignants.

**Tableau n° 18 : Maîtrise de l'usage des outils**

<i>Critères d'observation</i>	<i>Respectés</i>	<i>Non respectés</i>
Possède le <i>Curriculum français 5<sup>e</sup> année</i>		X
Se sert du manuel <i>Super en français</i>	X	
Recourt au procédé de la MQT	X	
Encourage le débat		X
Possède une programmation horaire APC		X
Fait pratiquer la verbalisation		X
Pratique l'évaluation en APC		X
Pratique la remédiation en APC		X
Donne des processus d'enseignement		X
Possède des grilles de correction		X
Possède des fiches de passation		X
<b>Nombre total de critères</b>	<b>2/11</b>	<b>9/11</b>

Source : Données de l'enquête

Les résultats obtenus révèlent aussi que seuls deux critères sur les onze retenus sont vérifiés au sujet de l'usage des outils, parmi lesquels le manuel recommandé, mais aussi le recours à la MQT, qui consiste, en l'occurrence, à produire un texte ou à faire le résumé d'un texte, après avoir étudié sa structure, son fonctionnement, et sa syntaxe. Comme pour le cadre théorique,

il y a lieu d'affirmer que les informateurs ne maîtrisent pas la méthodologie APC dans le domaine de l'utilisation des outils adaptés.

**Tableau n° 19 : Observation de l'E/AL en situation**

<i>Critères d'observation</i>	<i>Respectés</i>	<i>Non respectés</i>
Pratique l'interaction avec les élèves	X	
Utilise rationnellement le tableau		X
Fait usage de la trace écrite		X
A une bonne occupation de l'espace classe	X	
Utilise un matériel pédagogique varié		X
Varie les tâches d'apprentissage		X
Varie les situations-problèmes		X
<b>Nombre total de critères</b>	<b>2/7</b>	<b>5/7</b>

*Source : Données de l'enquête*

Suivant les données obtenues sur l'observation de l'E/AL en situation, seuls deux critères sur sept au total sont appliqués. Comme pour le cadre théorique et comme pour l'usage des outils, l'observation de l'E/AL confirme que les informateurs ne maîtrisent pas la méthodologie de l'APC.

Les données de l'observation des pratiques enseignantes conduisent à établir un état des lieux peu reluisant. Sur l'ensemble des trois items considérés, les résultats se révèlent très faibles (2/7 pour la maîtrise du cadre théorique et pour l'observation de l'E/AL en situation ; 2/11 pour la maîtrise de l'usage des outils). Cela suppose, toutes proportions gardées, de revoir de façon approfondie les fondamentaux de la mise en œuvre de l'APC au Gabon.

### **2.2.3. Synthèse**

Les tableaux dressés *supra* offrent dans l'ensemble des chiffres peu encourageants sur la question de la lecture en cinquième année primaire de Libreville. Quelles principales leçons peut-on retenir sur les apprenants, d'une part ; sur les enseignants, d'autre part ?

S'il y a un point positif à retenir chez les apprenants, il concerne surtout le travail en groupe sur l'acculturation, avec un pourcentage de 60,71 %. Excepté un groupe, les cinq autres classent relativement bien les livres suivant leurs catégories. On peut supposer que les débats en groupe et les arguments avancés par les uns et les autres expliquent ce résultat positif. Par ailleurs, s'il est avéré que d'autres tableaux ne présentent pas de résultats brillants, il y a lieu d'en déduire que les apprenants de 5<sup>e</sup> année ne sont pas incultes sur la question relative aux supports de lecture. Cela est d'autant plus étonnant qu'aucune des écoles retenues ne possède une bibliothèque et que les élèves n'ont jamais eu l'occasion d'en visiter une. Sans doute faut-il lire dans ces

résultats une prédisposition intéressante et un besoin certain de découvrir le livre, de même qu'une source de motivation certaine pour les élèves à aimer la lecture. C'est dans ce sens qu'on peut positiver les déclarations des apprenants qui disent soit beaucoup aimer la lecture à 71,39 %, soit l'aimer moyennement, avec un pourcentage de 22,60 %.

Quant aux aspects les moins encourageants sur la question de la lecture chez les 5<sup>e</sup> année primaires, ils sont les plus nombreux, même s'ils se résument avant tout à l'idée que la lecture n'est pas vécue comme un activité pratiquée par plaisir, mais davantage comme une tâche scolaire qui conduit surtout à répondre aux questions posées par l'enseignant et à y trouver des réponses (à 53,91 %), et surtout des informations explicites contenues dans le texte avec une réussite de 85,36 %, contre 15,35 %, dans le cas des informations implicites. L'une des preuves les plus significatives de la lecture comme synonyme de simple tâche scolaire est le fait que la lecture (entendons celle des livres) est pratiquée pour l'essentiel à l'école, à 83,47 %, contre seulement 16,52 % à la maison et, surtout, à 0 %, pendant les moments de loisir, c'est-à-dire hors de la salle de classe. En revanche, lorsqu'il s'agit de faire appel à la sensibilité des apprenants comme s'inspirer du texte pour raconter une histoire personnelle, expliquer et discuter de ce qui plaît aux informateurs, vivre les sentiments des personnages, raconter sa propre histoire dans une rédaction, les pourcentages n'atteignent jamais les 25 %. Par ailleurs, si à près de 45 %, les apprenants déclarent préférer d'autres types de livres (bande dessinée ou livre de conte) que le manuel scolaire, il est évident qu'une telle préférence est rarement assouvie si les écoles, dépourvues de bibliothèque, n'offrent comme support de lecture que les manuels scolaires.

Enfin, si dans le travail en groupe, les élèves présentent des scores intéressants (60,71 %) relatifs au classement des livres par catégorie, quand il s'agit de verbaliser individuellement le procédé qui les amène à se prononcer rapidement sur un livre, le pourcentage total tombe à 18,93 %. Il apparaît même que, pour la majorité absolue des informateurs (60,49 %), il faut lire intégralement le document pour savoir ce dont il traite, alors que le résumé et la table des matières sont par exemple complètement ignorés dans ce processus. La conséquence à en tirer est que les apprenants ne sont pas outillés pour mener de façon pertinente l'activité de lecture.

Du côté des enseignants, un seul point positif se distingue. Il s'agit, à 100 %, du choix du projet de lecture comme la forme la plus efficace dans l'E/AL devant la lecture à voix haute, la lecture silencieuse ou les deux, même si, dans nos observations de terrain, aucun enseignant n'a travaillé sur la base d'un projet de lecture. Parmi les aspects les moins encourageants, cinq enseignants sur dix déclarent que les compétences en lecture des apprenants dépendent des pairs, quand seuls trois autres citent la pratique ou l'implication de l'enseignant et que deux mentionnent les efforts personnels de l'apprenant. Cela semble supposer qu'il importe surtout de mettre les apprenants en

groupe pour qu'ils acquièrent les compétences en lecture. La conséquence de cette conception, c'est le fait que de nombreux enseignants limitent la pratique de la lecture à l'organisation des travaux de groupes en classe, ce qui tend à ressembler à une certaine démission devant leurs responsabilités pédagogiques. Enfin, l'appréciation des aspects théoriques et de l'E/AL en situation ne permet de valider que deux critères sur sept (voir tableau n° 17). Quant à l'usage des outils adaptés à l'APC, il crédite aussi deux critères, en l'occurrence, sur les onze retenus (voir tableau n° 18). Dans l'ensemble, les résultats sont donc négatifs, étant donné qu'ils se situent même très loin de la moitié des éléments pris en compte.

### **3. Discussion**

Par quoi peut-on expliquer les difficultés des apprenants de 5<sup>e</sup> année primaire du Gabon en lecture ? Au regard des chiffres présentés dans cette recherche, il apparaît que les pratiques enseignantes jouent un rôle important. Rôle important dans la mesure où les seuls résultats encourageants des apprenants portent sur les activités de groupe dans le cadre de l'acculturation avec plus de 60% de réussite. Or, suivant la conception du plus grand nombre d'enseignants, ce sont justement les activités de groupe qui aideraient le plus à développer les compétences lectorales des apprenants, au point que l'enseignant, qui devient de moins en moins visible pendant le cours de lecture se limite à distribuer des grilles, à donner des consignes de travail puis à procéder à la correction. La part réservée à l'enseignant, c'est-à-dire à l'explication, au but recherché, à l'utilité de ce qui est fait, à la mise à disposition de diverses stratégies d'apprentissage pour effectuer la tâche semble avoir disparu. En conséquence, nombre d'enseignants abandonnent les élèves à l'exécution des tâches de groupe, alors que leur implication personnelle est particulièrement importante pour aider les apprenants, notamment lorsqu'il s'agit de travailler sur leurs erreurs ou leurs difficultés personnelles, activité bien inscrite dans la méthodologie APC.

Rôle important aussi dans la mesure où la principale tâche inculquée aux apprenants au terme d'une activité de lecture semble équivaloir au fait de trouver des réponses aux questions de l'enseignant, et non à partager des sentiments personnels sur ce qui se dégage d'une lecture de texte. Il y a, dans cette principale façon de procéder, une forme de passivité qui ne peut certes pas faciliter le développement des compétences lectorales personnelles chez les apprenants. À cette principale tâche menée après une activité de lecture, il est logique d'associer le fait que les apprenants, à 85 %, arrivent à trouver davantage des informations explicites aux questions des enseignants contre 13,85 % qui parviennent à trouver des informations implicites contenues dans les textes de lecture. Dans ces conditions, il n'est pas évident que les apprenants puissent aller au-delà des performances auxquelles ils sont habituellement entraînés.

Toutefois, les enseignants ne peuvent pas être les seuls responsables des faibles performances des apprenants de 5<sup>e</sup> année en lecture. Les décideurs institutionnels ont également une part de responsabilité dans cette situation. Aussi ne peut-on pas occulter le fait que plusieurs enseignants ne maîtrisent pas la méthodologie de l'APC, que ce soit du point de vue théorique, du point de vue des outils appropriés ou du point de vue pratique. Dans les faits, l'APC, censée être pratiquée par les enseignants, se confond beaucoup avec la MQT (voir aussi E. Bibalou et H. Matari, 2021). Or, le processus qui consistait à mettre à la disposition des enseignants les supports d'accompagnement pour l'APC n'a pas atteint, jusqu'à ce jour, le niveau de 5<sup>e</sup> année. Il n'a touché que les quatre premiers niveaux (cf. *supra*, « Revue de littérature »). Si ce processus était arrivé à son terme, les résultats seraient sans doute différents aujourd'hui.

Par ailleurs, s'il est avéré que les apprenants ne pratiquent l'activité de lecture de livres que dans les salles de classe, il est de bon ton que l'environnement socio-culturel soit plus généreux à l'égard de l'école gabonaise, avec par exemple la construction des bibliothèques ou d'autres centres de lecture au profit de la jeunesse. Sans doute avec plus de possibilité d'avoir à disposition des produits livres – qui ne se limiteraient pas au manuel scolaire – les apprenants auraient plus de facilité à développer des compétences individuelles dans le domaine de la lecture. De plus, dans la mesure où la lecture des livres n'est pas une activité de loisir pratiquée à domicile – alors que la télévision tourne souvent en boucle dans la plupart des ménages moyens des différentes villes, parfois en concurrence avec l'usage incontournable du téléphone portable – il est difficile de s'attendre à des résultats extraordinaires.

#### **4. Quelques pistes de solution**

Les données de la présente recherche ont révélé de nombreuses difficultés en lecture chez les apprenants de 5<sup>e</sup> année primaire. Si les seuls résultats encourageants sont ceux du groupe classe, et que l'étude n'a pas touché l'ensemble du système éducatif gabonais, d'une province à une autre, il est néanmoins avéré que les résultats sur le plan individuel sont en deçà des espérances. Cela est imputable en grande partie aux pratiques enseignantes qui ne reflètent nullement la maîtrise théorique de l'APC ni l'usage convenable des outils didactiques et encore moins la pratique pertinente de l'acte d'enseignement/apprentissage. Il est évident que cela exige une meilleure formation sur la méthodologie en vigueur, comme le proposent aussi A. Sane & A. Makaya (2010) avec par exemple l'introduction d'un module APC en formations initiale et continue des enseignants, mais aussi des encadreurs, une meilleure structuration des cours de lecture, un bon entraînement des apprenants à la verbalisation, la prise en compte des difficultés des apprenants et un bon travail de remédiation, des pratiques enseignantes plus réflexives et plus ouvertes aux interactions, un recours

systématique à la trace écrite, une variation du matériel pédagogique, mais aussi des tâches d'apprentissage et des situations-problèmes, etc.

De plus, il est obligatoire de mettre à la disposition des enseignants des inconditionnels de la pratique enseignante comme le *curriculum français 5<sup>e</sup> année*, l'emploi du temps, les grilles de correction et les fiches de passation (voir aussi A. Sane & A. Makaya, 2010). Sans ces outils pédagogiques et didactiques, l'enseignement/apprentissage, de façon générale, équivaudra toujours à une improvisation, toujours préjudiciable au rendement des apprenants. Dans la même veine, une meilleure exploitation de la situation réelle de l'environnement de l'apprenant doit se concrétiser, de même que la pratique de la variation aussi bien dans les tâches d'apprentissage, dans les situations problèmes que dans les supports pédagogiques. Cette exploitation doit favoriser le lien entre les objectifs des séances et leur utilité dans la vie sociale de l'apprenant, pour ne pas confondre l'acte d'enseignement/apprentissage avec une simple transmission des connaissances à mémoriser.

Au-delà de tout, si l'Administration centrale est convaincue de la pertinence et du bien-fondé de l'APC, il lui revient de tout mettre à contribution pour qu'il n'y ait plus tant de fossé entre la réforme APC et sa mise à exécution sur le terrain (voir aussi A. Sane & A. Makaya, 2010). À moins d'exploiter ou d'adapter d'autres pistes comme, par exemple, l'expérimentation du « sujet lecteur » et l'introduction des « vrais livres » (M. Lebrun, 2006) qui permettent de déceler les valeurs affectives et sociales des apprenants. C'est dans le même esprit qu'est déjà saluée la pratique des « cercles de lecture » (M. Essono Ebang, 2021) déjà organisée avec succès dans plusieurs villes du Gabon en 2022.

## **Conclusion**

Les pratiques enseignantes que nous avons observées, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la lecture en 5<sup>e</sup> année primaire, restent fortement influencées par la Pédagogie par objectifs (PPO). Elles ressemblent beaucoup à une sorte de « bricolage » qui se situe entre la MQT et l'APC. La raison principale est que la réforme en faveur de l'APC dans les écoles n'a pu atteindre la 5<sup>e</sup> année. Voulant appliquer néanmoins ce qu'ils ont appris sur l'APC, nombre d'enseignants offrent des formes de pratiques hybrides dont l'inefficacité est avérée, au regard de l'ensemble des tests menés en lecture auprès des élèves et de l'observation des enseignants. Notre étude – certes limitée à quelques apprenants et à quelques enseignants de Libreville – confirme finalement celles de nos prédécesseurs comme J. R. Louembe, 2012 ; J. Ibouanga (2014) ; B. Obone Mewono, 2015 ; F. Gheloube (2015) ; J.-A. Pambou & J. J. Essono Eny, 2019) ou E. Bibalou & H. Matari (2021).

Ainsi notre hypothèse qui cherchait à trouver les causes du niveau particulièrement bas des élèves de 5<sup>e</sup> année en lecture ainsi que le lien existant entre cette situation et les pratiques enseignantes se révèle fondée. Il y a sans conteste une relation de cause à effet entre ces deux acteurs de la situation de classe. En conséquence, à moins de re-changer de méthode – ce qui, par le fait même, est loin de constituer une solution en soi – les autorités compétentes gagneraient à tenir compte des alertes lancées depuis une décennie environ par les différentes études menées sur la question, pour prendre enfin les mesures qui s'imposent et au prix que cela exige, à l'échelle d'une nation, soucieuse de la qualité de son système éducatif. Cela peut passer par des séminaires réguliers qui permettent une appropriation théorique individuelle et suffisante de l'APC par l'ensemble des acteurs du système scolaire gabonais, mais aussi par la mise à disposition effective de tous les outils et de tous les supports qui puissent aider à soutenir un jour que les pratiques lectorales de terrain relèvent bien de l'APC, et non de toute autre forme de « bricolage » didactique.

### **Références bibliographiques**

BALATH, O. S. (2015). *L'usage du projet pédagogique sur la lecture en 3<sup>e</sup> année pour une amélioration des pratiques pédagogiques enseignantes*. Mémoire en vue de l'obtention du CAIP non publié, École normale supérieure, Libreville.

BIBALOU, E. & MATARI, H. (2021). Quels référentiels de formation des instituteurs au Gabon ? Analyse de l'adaptation des contenus aux réalités professionnelles actuelles. In E. EYEANG & J. M. HERNANDEZ DIAS (dirs). *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains*. (pp. 257-278). Salamanca : Universidad de Salamanca.

DE KETELE, J.-M. (2000). En guise de synthèse : Convergences autour des compétences. In BOSMAN, C., GERARD, F.-M., ROEGIERS, X. (Éds). *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 187-191). Bruxelles : De Boeck Université.

ESSONO EBANG, M. (2021). Atelier de formation. Les cercles de lecture : outil de formation à la lecture littéraire. In E. EYEANG & J. M. HERNANDEZ DIAS (dirs). *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains*. (pp. 493-512). Salamanca : Universidad de Salamanca.

ESSONO ENY, J.J. (2016). *Les grilles de corrections de la production écrite utilisées dans l'APC en 4<sup>e</sup> année primaire : enquête, analyse et propositions*. Mémoire en vue de l'obtention du CAIP non publié, École normale supérieure, Libreville.

IBOUANGA, J. (2014). L'approche par les compétences de base (APC) en question : le point de vue des enseignants du premier degré. In R. F.

QUENTIN DE MONGARYAS (dir.). *L'école gabonaise en débats*. (pp. 231-267). Paris : L'Harmattan

GHELOUBE, F. (Décembre 2015). Les enseignants rencontrent-ils des difficultés pour appliquer l'approche par les compétences (APC) ? : Cas de la 5<sup>e</sup> année primaire de Libreville. *Iboogha* 18, 251-272.

Institut pédagogique national (2007). *Curriculum français 5<sup>e</sup> année primaire*. Libreville : EDIG.

JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

LACOUR, M. & MOSCATELLI, F. (2002). *Enseigner aujourd'hui : lire et écrire au cycle 3*. Paris : Bordas.

LEBRUN, M. (2006). Les vrais livres contre les manuels, pour faire aimer la lecture. In M. LEBRUN, J. BÉDARD, A. HASNI, V. GRENON (dir.). *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (pp. 271-295). Québec : Presses de l'Université Laval, coll. Formation et profession.

LOUEMBE, J. R. (2012). *Le prélèvement d'indices dans la méthode de questionnement de texte, facteur d'amélioration de la compréhension en lecture : cas des élèves de la 4<sup>e</sup> année de la circonscription scolaire Libreville-Est*. Mémoire en vue de l'obtention du CAIP non publié, École normale supérieure, Libreville.

NKOLE EVINA, C. (2018). *Compétences lectorales chez les apprenants de 5<sup>e</sup> année primaire et analyse des pratiques enseignantes*. Mémoire en vue de l'obtention du CAPEN non publié, École normale supérieure, Libreville.

OBONE MEWONO, B. (2016). *La méthode de questionnement de texte : Quel apport pour l'enseignement/apprentissage de la lecture à l'école primaire ? Cas de l'école publique de Nzeng-Ayong I*. Mémoire en vue de l'obtention du CAPEN non publié, École normale supérieure, Libreville.

PAMBOU, J.-A. & ESSONO ENY, J. J. (2020). Amélioration du niveau des apprenants ou « résultats abusifs » ? : enquête auprès des enseignant(e)s de 4<sup>e</sup> année primaire du Gabon sur les grilles de correction APC. *Akofena, Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues et Communication*, numéro spécial, 109-122.

PERRAUDEAU, M. (1996). *Piaget aujourd'hui. Réponse à une controverse*. Paris : Bordas.

PIAGET, J. (1992). *Biologie et connaissance*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

SANE, A. & MAKAYA, A. (2010). Résumé du rapport Gabon. Juin 2009. In F. CROS et al. *Études sur les réformes curriculaires par l'Approche par compétences en Afrique. Rapport final.* (pp. 138-149). Paris: CIEP.

RIEBER, R.W. & CARTON, A. S. (1987). *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 1. Problems of General Psychology. Including the Volume Thinking and Speech.* New York: Springer.

ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration.* Bruxelles : De Boeck.

TYLER, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago : University of Chicago Press.