

STYLE PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT, PERCEPTION DE LA LECTURE ET PERFORMANCE EN LECTURE DES ELEVES EN COURS PREPARATOIRE A ABIDJAN

EDUCATIONAL STYLE OF THE TEACHER, PERCEPTION OF READING AND PERFORMANCE IN READING OF STUDENTS IN PROGRESS PREPARATORY IN ABIDJAN

TIEFFI Hassan Guy Roger

Enseignant-Chercheur, Maître-Assistant au Centre Ivoirien d'Etude et de Recherche en Psychologie Appliquée (CIERPA)/Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan Cocody. Adresse postale : 22 BP 159 Abidjan 22,
Tél : 225 55029738, courriel : thgrfr@yahoo.fr

DIBO Niangoran Eudes

Conseiller Psychologue, Doctorant au Laboratoire de Psychologie Génétique Différentielle (LPDG) du Département de Psychologie Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan.

RÉSUMÉ

La présente étude porte sur les différences de performances en lecture observées chez des élèves en début de scolarité. Elle a pour objectif d'examiner la relation entre le style pédagogique de l'enseignant, la perception de la lecture et la performance en lecture chez des élèves en Cours Préparatoire (CP). L'échantillon est composé de 114 élèves (57 garçons et 57 filles) âgés de 6 à 8 ans, provenant des classes de CP1 et de CP2 des établissements primaires publics des communes de Marcory et de Treichville à Abidjan. Différents groupes sont constitués, d'une part, en fonction du style pédagogique, et d'autre part, en fonction de la perception de la lecture. Les résultats montrent que le style pédagogique flexible favorise de bonnes performances en lecture chez les élèves. Cependant, il n'existe pas formellement de différence significative entre les élèves ayant une bonne perception de la lecture et ceux ayant une mauvaise perception de la lecture. De même, l'effet d'interaction entre le style pédagogique et la perception de la lecture ne crée également pas de différence de performance entre les élèves. Ces observations montrent l'importance et la nécessité de recourir à un style pédagogique adapté aux séances d'apprentissage chez les jeunes élèves.

Mots clés: élève, enseignant, style pédagogique, perception de la lecture, performance

ABSTRACT

This study examines differences in reading performance observed among students in early schooling. It aims to examine the relationship between the teacher's pedagogical style, the perception of reading and the reading performance of students in the Preparatory Course (CP). The sample consists of 114 students (57 boys and 57 girls) aged 6 to 8 years of the CP1 and CP2 classes of public primary schools of Marcory and Treichville in Abidjan. Different groups are formed, on the one hand, according to the pedagogical style, and on the other hand, according to the perception of the reading. The results show that the flexible teaching style promotes good student reading performance. In addition, there is no significant difference between students who have a good perception of reading and those with a poor perception of reading. Finally, the interaction effect between the pedagogical style and the perception of reading does not create a difference in performance between students. These observations show the importance of the adapted pedagogical style during learning sessions for young students.

Key words: student, teacher, pedagogical style, perception of reading, performance

1. Problématique

Les cours préparatoires permettent aux jeunes écoliers de construire des savoirs élémentaires, tels que parler, lire, écrire et compter dans la langue d'apprentissage. Ainsi, ces classes constituent les moments où l'enfant apprend à s'exprimer clairement, à enrichir son vocabulaire, et à maîtriser la lecture qui reste le socle de tout apprentissage (Demont & Gombert, 2004).

La lecture renvoie à l'idée de lire, de déchiffrer, de décoder et d'oraliser un texte (Djadji, 2007). Pour Giasson (1995), c'est une activité cognitive qui permet de décoder et de comprendre le sens d'un texte. C'est pourquoi, Rambaud (2009) qualifie la lecture d'activité complexe qui met en synergie trois habiletés : des habiletés générales (attention, mémoire, etc.), des habiletés spécifiques au traitement de l'information écrite, et des habiletés cognitives, sociales et linguistiques.

Toutefois, l'identification des mots écrits et la compréhension du texte apparaissent comme les processus sur lesquels reposent l'apprentissage de la lecture (Observatoire National de la Lecture, 2007 ; Rambaud, 2009). L'identification renvoie à la récupération dans le système mnésique (mémoire de travail généralement) de la structure orale des mots et de leur signification (Gaux, 2007). Quant à la compréhension, c'est le mécanisme par lequel le lecteur parvient à donner un sens ou à interpréter les mots qu'il vient d'identifier (Golder & Gaonac'h, 2004).

Des modèles théoriques différents sous-tendent ces deux mécanismes. Pour ce qui concerne l'identification, l'approche la plus connue est le modèle d'apprentissage de Frith (1986) qui s'intéresse aux stades de reconnaissance des mots chez l'enfant. Selon cette approche, il existe trois stades de développement dans la reconnaissance des mots chez l'enfant : le stade logographique, le stade alphabétique et le stade orthographique. Au stade logographique, les jeunes enfants ne lisent pas les mots, mais les devinent comme s'ils étaient en face d'une image (Rambaud, 2009). Dans le stade alphabétique, ils apprennent à assembler et décoder les mots. C'est la voie indirecte pour accéder au lexique (Bouchafa, 2007 ; Ecalle & Magnan, 2002). Au dernier stade, l'élève est maintenant capable d'analyser le matériel graphique et de synthétiser les unités identifiées pour lire les mots irréguliers et homophones. C'est la voie directe d'accès au lexique (Rambaud, op. cit.).

Pour ce qui est du mécanisme de compréhension, il repose sur trois variables : le lecteur, le texte et le contexte, selon le modèle de compréhension en lecture de Giasson (1990). Pour Giasson (cité Rambaud, 2009), la construction du sens d'un texte chez un lecteur se fait à partir de l'interaction entre ses connaissances et le texte dans un contexte. Ainsi, le niveau de compréhension d'une personne lors d'une lecture de texte serait fonction du degré d'imbrication de ces différents aspects.

Ces deux théories montrent que l'acquisition de la lecture n'est pas spontanée chez les élèves. Sous l'impulsion d'un enseignant, leurs compétences naissent et évoluent par stade de développement, bien que d'autres facteurs liés au lecteur lui-même, au texte et au contexte semblent nécessaires dans ce processus. C'est pourquoi, l'objectif de conduire les élèves à la maîtrise de la lecture a toujours été l'une des grandes préoccupations de l'école à travers le monde, vu le caractère complexe de l'activité et des différents facteurs qui sont en jeu.

L'acquisition de la lecture chez les apprenants fait souvent l'objet de critiques permanentes. En effet, on peut constater qu'elle n'est pas encore complètement acquise par la plupart des élèves, et les mauvais lecteurs sont bien souvent les plus nombreux (Observatoire National de la Lecture de France, 2005). Par exemple, en 1998, en France, les mauvais lecteurs sont estimés entre 20 et 25 % des enfants scolarisés (Observatoire National de la Lecture de France, 1998). De plus, l'on a également constaté chez des élèves la non perception rapide et globale des mots et des phrases qui, seule, permettrait une lecture intelligente. Ces faits pourraient particulièrement se déceler dans les performances en lecture des élèves.

La performance en lecture d'un élève est la note qu'obtiendrait celui-ci dans une activité de lecture. Selon Wigfield et Guthrie (1997), la performance en lecture est un facteur déterminant de la réussite scolaire, car elle diminue le redoublement scolaire et l'absentéisme chez des élèves qui ont les meilleures performances. Cette observation semble indiquer que la performance en lecture est au centre du devenir scolaire d'un élève. C'est probablement l'une des raisons qui ont motivé les recherches et les réflexions sur les méthodes d'enseignement de la lecture en France. Celles-ci ont permis de réévaluer les différentes méthodes d'apprentissage en classe et de susciter le débat sur les méthodes d'apprentissage de la lecture. Une polémique s'est donc engagée et focalisée sur l'opposition entre la méthode globale et la méthode syllabique. Face à cette situation, les formateurs se sont orientés vers une démarche favorisant l'immersion immédiate dans le texte, et la découverte du sens, par hypothèses et tâtonnements. Ainsi, en France, l'Observatoire National de la Lecture de France (2005) propose dans les manuels de cours préparatoires, la méthode mixte qui se veut une synthèse des deux méthodes précédentes. Dans les faits, Lafontaine et Nyssen (2006) rapportent que 13% des instituteurs de première et deuxième années disent utiliser une méthode de lecture synthétique, 6% une méthode analytique et plus de 60 % une méthode mixte. Toutefois, quelle que soit la méthode utilisée, chaque enseignant a une façon particulière de la mettre en œuvre lors des séances d'apprentissage. Cette particularité, c'est son style pédagogique (Legendre, 1993).

On pourrait rechercher les origines du concept de style pédagogique dans la théorie Brunérienne de la médiation sociale. Bruner (1998) estime que pour apprendre, l'apprenant, l'enfant ou encore l'élève a besoin d'un pair plus expert pour l'aider à prendre en charge ses difficultés et le conduire à la réalisation

de bonnes performances. Le style pédagogique ou le style d'enseignement est perçue alors comme les interventions de l'enseignant, qu'elles aient lieu en classe ou ailleurs. Selon Legendre (1993, p. 986), il est « la configuration de comportements et d'attitudes (faits et gestes, intérêts, communications, caractère) qui caractérisent un enseignant en regard des composantes et des diverses relations d'une situation pédagogique ». Par ailleurs, il est déterminé à la fois par des facteurs personnels variant peu et des facteurs situationnels changeant constamment (Ryans, 1960). Dans ce sens, Tuckman et al. (1979) relèvent quatre facteurs qui seraient déterminants dans le style d'enseignement. Il s'agit de l'organisation de la classe, le dynamisme de l'enseignant, l'originalité des méthodes d'enseignement et le côté humain de l'enseignant. En définitive, il ressort que le style pédagogique est la manière spécifique avec laquelle un enseignant mène ses interactions avec ses élèves lors des séances d'apprentissage.

De nombreux travaux ont montré le lien positif entre le style d'enseignement et l'apprentissage des élèves (Rothenberg, McDermott & Martin, 1998 ; Ramsay & Oliver, 1995 ; Bujold & Saint-Pierre, 1996 ; Noels, Clement & Pelletier, 1999 ; Mosston & Ashworth, 2002). Dans cette perspective, Goldberger, Gerney et Chamberlain (1982) relèvent que certains styles pédagogiques favoriseraient le développement d'habiletés chez des élèves d'âge primaire. Dans ce sens, Reeve (cité par Tessier, Sarrazin & Trouilloud, 2006) a étudié les différences qui existent entre deux styles pédagogiques chez des enseignants : le style soutenant l'autonomie et le style contrôlant. Il découvre que le style soutenant l'autonomie est plus proche, plus flexible, plus positif et plus explicatif, comparativement au style contrôlant qui tend à prendre tout en charge, à être plus impératif, à être plus négatif, et à motiver par la pression (Tessier, Sarrazin & Trouilloud, 2006).

Ces travaux précédemment évoqués soulignent que la variabilité des performances dans les activités scolaires s'expliquerait en partie par des facteurs liés à l'enseignant, notamment le style pédagogique. En revanche, d'autres facteurs inhérents aux élèves sont susceptibles d'influencer ces apprentissages scolaires. C'est ainsi que les investigations s'orientent également vers les aspects psychologiques des apprenants ; et la perception des élèves à l'égard des disciplines enseignées est désormais prise en compte, étant entendu qu'elle pourrait interférer avec les apprentissages en cours d'acquisition (Saint-Bauzel & Finkel, 2011 ; Tieffi, 2014), surtout en début de cursus scolaire.

De manière générale, la perception désigne l'ensemble des mécanismes et des processus psychologiques par lesquels l'organisme prend connaissance du monde et de son environnement, sur la base des informations élaborées par ses sens (Bloch, 1996). Elle est aussi une construction mentale durant laquelle les sensations vécues sont intériorisées et interprétées (Rogue, 1998). La perception s'effectue, selon Ingold (2000), en deux étapes: la réception par l'individu de données éphémères et dépourvues de sens et l'organisation des données en des représentations socialement partagées. La perception renvoie donc à la représentation mentale grâce à laquelle l'individu sélectionne, organise et interprète une chose ou une situation qui lui est soumise. Or, dans le cadre des

apprentissages scolaires, les apprenants peuvent avoir une bonne ou mauvaise perception des activités auxquelles ils sont soumis, et en début de cursus scolaire, la lecture en fait partie. On parle alors de perception de la lecture qui serait la manière dont les élèves perçoivent l'activité de lecture. C'est aussi l'image ou l'idée qu'ils se font au sujet de l'activité de lecture qui pourrait affecter leur sentiment d'auto-efficacité (concept développé par Bandura, 1997), en lecture.

Des études sur la perception des élèves à l'égard des disciplines scolaires soulignent que les individus qui ont un bon niveau sont généralement ceux qui aiment lire et qui font preuve d'une attitude positive à l'égard des activités liées à la lecture (Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007). En outre, Pajares et Johnson (1994) montrent que la perception que les élèves ont de leurs capacités à lire et à écrire correctement a autant d'influence sur leur performance finale que sur leurs capacités réelles. Cette attitude envers les disciplines est susceptible d'avoir des effets tant sur les choix d'orientation scolaire et professionnelle que sur la performance en elle-même (Eccles et al. cités par Dutrévis & Toczek, 2007).

Les travaux précédemment évoqués semblent **établir** le lien entre d'une part le style pédagogique de l'enseignant et la perception des élèves, et d'autre part la performance scolaire ou la réussite dans les disciplines scolaires. De ces recherches, nous remarquons que les performances des élèves ont été étudiées en rapport avec les apprentissages scolaires de façon générale. Or, en Côte d'Ivoire, par exemple, selon les statistiques de la Direction de la Veille et du Suivi du Programme (DVSP, 2016) du Ministère de l'Éducation Nationale de Côte d'Ivoire, 44 élèves sur 50, représentant 88,30 % de l'effectif total, n'ont pas une maîtrise de la lecture à la fin du cours préparatoire (CP). Ce constat s'observe aussi dans les autres niveaux du primaire et même au collège et au lycée, amplifiant ainsi les faibles taux réussites scolaires. Il y a donc lieu d'examiner le cas de la lecture en début des cours préparatoires, en mettant l'accent sur les facteurs influençant son acquisition chez les jeunes apprenants. Dans le contexte ivoirien et en l'état actuel des connaissances, les travaux qui se sont orientés dans cette perspective, en invoquant spécifiquement le style pédagogique des enseignants et la perception des élèves sont rares, semble-t-il. Alors, les performances en lecture des élèves en cours préparatoire sont-elles à la fois sous l'influence du style pédagogique de leur enseignant et de leur perception en lecture ? La présente interrogation suscite les hypothèses qui suivent.

-H1 : Les élèves en CP ayant un enseignant de style pédagogique flexible obtiennent des moyennes en lecture supérieures comparativement à leurs homologues ayant des enseignants de styles pédagogiques centrés sur la personne et sur les résultats.

-H2 : Les élèves en CP qui ont une bonne perception de la lecture ont des moyennes en lecture plus élevées que celles de leurs pairs qui ont une mauvaise perception de la lecture.

-H3 : L'effet d'interaction entre le style pédagogique de l'enseignant et la perception de la lecture crée des différences de performance entre les élèves en CP.

2. Méthodologie

Les variables examinées dans la présente étude sont le style pédagogique de l'enseignant, la perception de la lecture et la performance en lecture des élèves en cours préparatoires.

2.1. Style pédagogique

Parmi les catégorisations du style pédagogique décrites dans la littérature, celle proposée par Silver, Hanson et Strong (cités par Karsenti, 1993) semble mieux adapté aux élèves. C'est donc elle qui sert de référence pour l'identification du style pédagogique des enseignants dans la présente étude. Elle comprend le style d'enseignement centré sur la personne, le style d'enseignement centré sur les résultats et le style d'enseignement centré sur l'action ou la flexibilité fonctionnelle.

Le style d'enseignement axé sur la personne est un style où les enseignants font preuve d'empathie et attachent une grande importance aux élèves. Il met l'accent sur le sentiment de bien-être de l'élève et sur son estime personnelle. En effet, l'enseignant partage ses sentiments et ses expériences personnelles avec les élèves et essaie de s'impliquer personnellement dans leur apprentissage. En outre, l'évaluation est également basée sur la quantité des efforts individuels et le progrès de chaque élève. Dans le style pédagogique centré sur les résultats, l'enseignant met l'accent sur les apprentissages acquis. Par ailleurs, il planifie tout et fait régner la discipline (stricte mais juste). En outre, l'enseignant est perçu comme la source principale d'information et donne des instructions détaillées afin de permettre aux élèves d'apprendre. De plus, son évaluation repose sur ce qui est mesurable, quantifiable et précis. En clair, l'enseignant se focalise sur les résultats qui seront produits par les élèves à l'issue de son enseignement. En ce qui concerne le style pédagogique flexible, l'enseignant fait preuve de tolérance, de variété dans ses cours et de beaucoup d'imagination dans ses activités pédagogiques. En effet, l'enseignant encourage les élèves à explorer leurs habiletés créatives et à développer leur style propre et unique. Il utilise des stratégies d'enseignement comprenant des tâches faisant appel à l'imagination, à la création d'alternatives et à l'assignation de tâches originales.

2.2. Perception de la lecture

La perception de la lecture est perçue comme le niveau d'intérêt de l'élève pour la lecture. Selon Eccles, Wigfield et Schiefele (1998), la perception de la valeur d'une activité est le jugement qu'un élève porte sur l'utilité et l'intérêt d'une activité, en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit. Dans cette lignée de pensées, Henk et Melnick (1995) affirment que ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent dans l'accomplissement d'une activité d'apprentissage, mais bien celles qu'il pense avoir. Cette manière de penser peut varier d'un individu à un autre et ce, en fonction de l'éducation reçue. Ainsi, dans le cadre de l'activité de lecture, l'on peut avoir une bonne perception de la lecture ou une mauvaise perception de la lecture.

La perception positive de la lecture renverrait à l'image ou l'idée positive qu'un individu se fait à l'égard de la lecture. C'est particulièrement l'attitude positive qu'un élève adopte face à une activité de lecture, et qui est susceptible de favoriser la maîtrise de la lecture. Ainsi, les élèves cherchent le sens que peuvent prendre ces tâches pour eux, ce qu'elles peuvent leur apporter. Selon Archambault et Chouinard (2009) et Viau (2009), le sens qu'ils donnent aux tâches et la perception qu'ils en ont, affectent la motivation avec laquelle ils les réalisent. Cette motivation peut susciter leur engagement dans les tâches qui leur sont proposées en classe. Cependant, la perception négative de la lecture, quant à elle, serait la mauvaise image qu'un individu a de l'activité de lecture. Cette mauvaise attitude peut avoir une influence sur l'apprentissage de la lecture, et peut notamment développer de faibles sentiments d'efficacité et favoriser une démotivation chez les apprenants. En conséquence, les élèves démotivés auront tendance à adopter des comportements incompatibles (passivité, peu d'efforts, travail bâclé) à l'apprentissage scolaire, susceptibles de compromettre la poursuite des études.

2.3. Performance en lecture

La performance en lecture représente ici, le résultat obtenu par un élève lors d'une évaluation en lecture. Dans le système éducatif ivoirien, les évaluations en lecture des élèves se font généralement lors des évaluations périodiques appelées compositions. Celles-ci se font normalement chaque mois, selon la progression de chaque enseignant. Cependant, nous avons constaté que les élèves n'étaient pas évalués sur toutes les périodes de l'année scolaire réservées à ces compositions. C'est pourquoi, pour une meilleure détermination des performances en lecture des élèves, nous tenons seulement compte des mois où les élèves ont été évalués au même moment. Ainsi, les compositions des mois de décembre et de mars ont été retenues pour le calcul des performances. Pour obtenir la performance en lecture de chaque élève, la somme des deux notes obtenues par chaque élève à l'issue de ces compositions a été effectuée. La moyenne obtenue représente la performance en lecture de l'élève dans le cadre de l'étude.

2.4. Participants

Les participants sont des élèves en Cours Préparatoire provenant des communes de Marcory et Trechville, issus de quatre groupes scolaires (GS) (GS Régional de Trechville, GS pont de Trechville, GS Boulevard du Gabon Marcory et GS Méa Kouadio de Marcory). L'ensemble de ces élèves constitue une population de 233 élèves. A l'aide d'un échantillonnage par choix raisonné des élèves dont les parents ont accepté le projet de recherche, un échantillon de 114 élèves est constitué : 58 élèves de CP2 et 56 élèves de CP1, âgés de 6 à 8 ans, non redoublant, des deux sexes et issus de familles biparentales. Les 114 élèves sont répartis dans 25 classes tenus par 25 enseignants (9 de style pédagogique centré sur la personne ; 8 de style pédagogique centré sur le résultat ; 8 de style pédagogique flexible)

2.5. Instruments de collecte des données

En plus de la consultation des livrets scolaires pour la consultation des notes, un questionnaire destiné aux enseignants et un guide d'entretien semi-directif réservé aux élèves ont permis de collecter les données nécessaires à la présente étude.

L'élaboration du questionnaire du style pédagogique de l'enseignant repose sur la description des styles pédagogiques faite par Silver et al. (cités par Karsenti, 1993). Le questionnaire comporte 21 items. 7 items concernent le style pédagogique centré sur les résultats (les items 2, 6, 10, 12, 14, 18 et 20), 7 items portent sur le style pédagogique axé sur la personne (les items 5, 8, 11, 15, 17, 19 et 21) et autres 7 items concernent le style pédagogique axé sur l'action ou la flexibilité (les items 1, 3, 4, 7, 9, 13 et 16). Pour chacune des questions posées, l'enseignant donnera son appréciation ou son opinion dans une situation pédagogique sur une échelle de type Lickert en trois points : (1) « Toujours », (2) « Souvent » et (3) « Jamais ». L'enseignant indique sur cette échelle à quel point chaque énoncé reflète ses pratiques pédagogiques. Toutefois, pour la crédibilité des réponses et la réduction de l'effet de désirabilité sociale, nous avons jugé pertinent de considérer les modalités de réponse « Toujours » et « Jamais » pour déterminer le style pédagogique. Ainsi, lorsque l'enseignant totalise plus de réponse « toujours » dans un style donné comparativement aux deux autres, on suppose que c'est ce style pédagogique qui le caractérise.

Quant au guide d'entretien semi-directif, il est composé de deux thèmes principaux : l'opinion de l'élève sur la lecture et le rapport de l'élève à la lecture. Une analyse de contenu papier-crayon (en tenant compte des réponses données par chaque participant) permet de déterminer la perception de l'élève à l'égard de la lecture. Elle est bonne ou mauvaise.

2.6. Procédure

Les élèves sélectionnés suivant des critères préalablement définis ont été invités à participer à l'entretien sur la perception de la lecture. Pendant le déroulement de la séance, le questionnaire sur le style pédagogique est également soumis à chaque instituteur afin de recueillir les informations sur l'ensemble des comportements et des attitudes qui le caractérisent au regard des composantes et des diverses relations d'une situation pédagogique.

3. Résultats

L'objectif visé par la présente recherche est d'étudier la performance en lecture chez des élèves en CP selon le style pédagogique de l'enseignant et la perception de la lecture. Les résultats de l'analyse statistique obtenus à partir du logiciel SPSS 12.0 sont présentés en trois axes. D'abord, les résultats mettant en rapport le style pédagogique de l'enseignant et la performance en lecture. Ensuite, ceux établissant le lien entre la perception de la lecture et la performance en lecture. Enfin, les résultats de l'effet d'interaction entre le style pédagogique de l'enseignant et la perception de la lecture sur la performance en lecture.

3.1. Style pédagogique de l'enseignant et performance en lecture

Tableau 1: Comparaison des échantillons à l'aide de l'analyse de la variance

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	43,776	2	21,888	6,434	,002
Intra-groupes	377,611	111	3,402		
Total	421,387	113			

Il y a une influence du style pédagogique de l'enseignant sur la performance en lecture des élèves en CP ($F= 6,43$; $p < 0,05$).

Tableau 2: Répartition des moyennes en lecture en fonction du style pédagogique de l'enseignant et de l'effectif des élèves par groupe

Style pédagogique	Effectif	Moyenne
Personne	42	6,49
Résultat	40	7,60
Flexibilité	32	7,94
TOTAL	114	

La comparaison multiple des performances des élèves issus des trois styles pédagogiques des enseignants montre une supériorité significative de la performance des élèves dont les enseignants ont un style pédagogique flexible comparativement à ceux dont les enseignants font usage du style pédagogique centré sur la personne ($I-J=1,44$, $p<0,05$).

Tableau 3: Résultats de comparaisons multiples des performances en lecture selon le style pédagogique de l'enseignant

(I) Stylepéda	(J) Stylepéda	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Flexibilité	résultat	,33675	,43744	,722	-,7024	1,3759
	Personne	1,44179(*)	,43279	,003	,4137	2,4699
résultat	flexibilité	-,33675	,43744	,722	-1,3759	,7024
	Personne	1,10504(*)	,40749	,021	,1370	2,0730
personne	flexibilité	-1,44179(*)	,43279	,003	-2,4699	-,4137
	résultat	-1,10504(*)	,40749	,021	-2,0730	-,1370

*la différence des moyennes est significative à 0,05

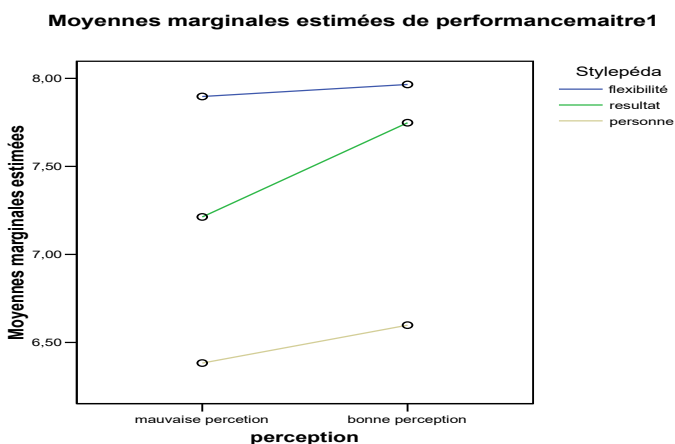
Le tableau indique qu'il n'existe pas de différence marquée entre l'influence du style pédagogique flexible et le style pédagogique centré sur les résultats, sur les performances des élèves en lecture ($I-J=0,33$, $p>0,05$), en dépit de l'écart observé dans le tableau 2 qui est en faveur du style flexible. Par ailleurs, comparativement au style pédagogique centré sur la personne, le style pédagogique axé sur le résultat a plus d'influence positive sur les performances en lecture des élèves ($I-J=1,10$, $p<0,05$). L'hypothèse H1 est en partie confirmée.

3.2. Perception de la lecture et performance en lecture

Tableau 4: Moyennes en lecture des élèves de cours préparatoires en fonction de leur perception à l'égard de la lecture

Perception de la lecture	Effectif	Moyenne
Bonne	70	
Mauvaise	44	7,50
TOTAL	114	7,04

Le tableau 4 montre les moyennes en lecture des élèves en fonction de la perception qu'ils ont de cette activité. La différence entre la moyenne en lecture des élèves qui possèdent une bonne perception de la lecture et celle de ceux qui ont une mauvaise perception de la lecture n'est pas significative ($t=1,09$, $p>0,05$). L'hypothèse H2 n'est pas confirmée. Malgré ce résultat non significatif, les valeurs contenues dans le tableau 4 font observer que les élèves en CP qui ont une bonne perception de la lecture obtiennent une moyenne légèrement supérieure à celle de leurs pairs ayant une mauvaise perception. Le graphique qui suit atteste cette observation en indiquant que quel que soit le style pédagogique de l'enseignant, les performances des élèves de bonne perception en lecture se situent toujours au-dessus de celles des élèves de mauvaise perception en lecture.



3.3. Effet d'interaction style pédagogique et perception de la lecture

Tableau 5: L'analyse de variance à partir du modèle linéaire général univarié.

Source	Somme des carrés de type III	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Modèle corrigé	46,581(a)	5	9,316	2,684	,025
Constante	5475,990	1	5475,990	1577,902	,000
Stylepéda	40,068	2	20,034	5,773	,004
perception	1,913	1	1,913	,551	,459
Stylepéda * perception	,906	2	,453	,131	,878
Erreur	374,806	108	3,470		
Total	6476,753	114			
Total corrigé	421,387	113			

L'effet d'interaction entre le style pédagogique de l'enseignant et la perception de la lecture sur la performance en lecture des élèves en CP n'est pas significatif ($F = 0,13$, $p > 0,05$). L'hypothèse H3 n'est pas confirmée. Cela signifie que, conjointement, le style pédagogique de l'enseignant et la perception de la lecture ne créent pas de différence de performance entre des élèves en CP.

En définitive, nous soulignons que les élèves issus d'une classe à style pédagogique flexible ont une performance en lecture supérieure comparativement à leurs pairs provenant des classes à style pédagogique centré sur la personne et sur le résultat. Par ailleurs, il n'y a donc pas de relation entre la perception de la lecture et la performance en lecture des élèves en CP. De même, l'effet d'interaction entre le style pédagogique de l'enseignant et la perception de la lecture n'est pas pertinent.

4. Discussion

La présente étude a pour objectif de mettre en relation le style pédagogique de l'enseignant, la perception de la lecture et la performance en lecture des élèves en CP. Il ressort que les élèves en CP issus d'une classe à style pédagogique flexible ont de bonnes notes en lecture par rapport à leurs pairs provenant des classes à style pédagogique centré sur la personne et sur le résultat. Cette situation trouve son explication dans l'approche de Bruner (1998) qui souligne le rôle capital de la médiation sociale lors des conduites enseignement-apprentissage. En effet, dans la résolution des problèmes par un enfant, l'adulte doit le soutenir en prenant en main les éléments de la tâche qui dépassent ses compétences. Il est perçu ici, comme une personne possédant des connaissances, c'est-à-dire ayant une certaine expérience dans la résolution des tâches quotidiennes. Avec

cette expérience, il peut guider le néophyte dans son processus d'apprentissage. Ainsi, les élèves qui seraient suivis par un enseignant qui adopte un style pédagogique flexible pourraient avoir de bonnes performances scolaires, précisément en lecture. Un tel enseignant peut adapter le niveau de la lecture à celui de l'apprenant, et peut notamment l'encourager à développer un style qui lui est propre.

Les recherches effectuées sur le style pédagogique de l'enseignant corroborent cet état de fait. Selon Altet (cité par Karsenti, 1993), les enseignants flexibles dans leur enseignement varient leurs pratiques, diversifient leurs activités d'enseignement et analysent leur performance en classe. En outre, les travaux de Johnson et Johnson (1992) montrent que l'efficacité de l'enseignant repose sur des comportements flexibles. Ce type de style pédagogique apparaît comme un dispositif de socialisation où l'enseignant dirige tantôt le travail de l'élève, tantôt laisse place aux initiatives individuelles ; et les effets positifs sur les apprentissages sont plus perceptibles. C'est aussi ce que semble prouver Reeve (cité par Tessier et al., 2006) lorsqu'il montre l'influence positive du style soutenant l'autonomie sur l'élève dans une situation pédagogique.

Par ailleurs, les résultats précisent aussi que la différence entre les moyennes en lecture des élèves ayant une mauvaise perception et ceux ayant une bonne perception de l'activité de lecture est non significative. Mais, la tendance des résultats en faveur des élèves possédant une bonne perception pourrait s'expliquer par le modèle théorique de l'efficacité personnelle de Bandura (1997). Cette approche renvoie aux croyances d'un individu quant à sa capacité de réaliser une tâche particulière ou d'affronter efficacement une situation précise. Elle met l'accent sur certains facteurs comme la motivation, la persévérance, l'intérêt, la perception qui sont susceptibles d'influencer les comportements observés. Ainsi, le résultat d'une activité est fonction de la perception qu'ont les individus de celle-ci. En effet, les élèves ayant une bonne perception ont la conviction de posséder les aptitudes requises pour réussir certaines tâches scolaires comme la lecture. Ce qui revient à dire que les élèves ayant une bonne perception de la lecture ont de fortes chances de maîtriser le processus d'apprentissage de la lecture. Ce comportement positif leur permettrait de mieux apprendre et de s'adapter au système scolaire. Dans cette optique, Rousseau et al. (2011) soulignent que les aspects positifs perçus sont associés à un meilleur apprentissage et de meilleures chances de réussite scolaire, tandis que les aspects négatifs sont attribués, entre autres, aux horaires familiaux chargés et à la fatigue accumulée au cours de la journée. En outre, les études de Mullis, Martin, Kennedy et Foy (2007) mentionnent aussi que les lecteurs qui ont un bon niveau sont généralement des individus qui aiment lire et qui font preuve d'une attitude positive aux activités liées à la lecture.

Enfin, les résultats ont également montré que l'effet d'interaction entre le style pédagogique de l'enseignant et la perception de la lecture ne créent pas de différence de performance entre des élèves de CP. En d'autres termes, l'effet conjugué du style pédagogique de l'enseignant et de la perception de la lecture

sur la performance en lecture des élèves du CP n'est pas significatif. L'absence de différence significative entre les performances en lecture des élèves pourrait s'expliquer par d'autres facteurs, tels que les effectifs des classes (Dibo, 2014). En effet, lorsque les effectifs dans les classes sont pléthoriques, l'enseignant encadre moins bien les élèves (De Landsheere, 1992). Dans de telles classes, l'apprentissage pourrait devenir difficile, car l'enseignant aurait du mal à appliquer un style pédagogique qui est susceptible d'être adapté aux élèves pendant les activités pédagogiques. Ce qui pourrait entraîner une absence de motivation particulière et réelle chez l'enseignant, ainsi qu'une démotivation chez les apprenants, particulièrement dans le domaine de la lecture dans les cours préparatoires.

CONCLUSION

La présente étude est une contribution à l'identification des facteurs influençant la lecture des élèves en CP de façon spécifique, mais plus globalement sur les apprentissages scolaires. L'étude pourrait permettre aux acteurs du système éducatif d'initier des séminaires de réflexion et de formation à l'endroit des enseignants du cycle primaire, afin d'examiner la question des styles pédagogiques à adopter dans tel ou tel type d'activité pédagogique. L'étude pose aussi le problème des obstacles à l'apprentissage, dont font partie les perceptions des apprenants à l'égard des disciplines enseignées. L'étude suggère une sensibilisation des enseignants sur les effets pervers de ce phénomène sur les apprentissages scolaires, notamment sur l'apprentissage de lecture en CP.

En dépit des résultats obtenus et des perspectives d'application, l'étude présente tout de même quelques limites qui pourraient être comblées par des travaux ultérieurs. En effet, cette étude n'a seulement tenu compte que de la lecture. Or, selon la matière enseignée, l'enseignant pourrait faire varier son style pédagogique. Quel sera donc le style pédagogique approprié à chaque matière enseignée ? C'est une problématique qui mérite également une attention particulière. Par ailleurs, l'effectif de l'échantillon pourrait être à l'origine de la non significativité des résultats au niveau de l'influence de la perception de la lecture sur les performances en lecture, vu que la littérature suggère déjà cette influence.

BIBLIOGRAPHIE

- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3e édition). Montréal: Gaétan Morin.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Paris: Presse Universitaire de France, 8^{ème} édition.
- Bouchafa, H. (2007). L'acquisition de la lecture : Comprendre et prévenir. In J. P. Gaté, & C. Gaux (dir.). *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 83-101). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Bujold, N. & St-Pierre, H. (1996). Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière. *La Revue Canadienne d'Enseignement Supérieur*, 26(1), 75-107.
- Demont, E., & Gombert, J. E. (2004). L'apprentissage de la lecture. *Enfance*, 56(3), 245-257.
- De Landsheere, G. (1992). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- Djadjji, M.O. (2007). *Traité de psychopédagogie*. Abidjan: Edition CERAP.
- Dutrévis, M & Toczek, M-C (2007). Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves: le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP).
- Dibo, N.E. (2014). *Effectif de la classe, expérience professionnelle des enseignants et performance en lecture. Mémoire de Master de Psychologie*. Université Félix Houphouët-Boigny
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 1017-1095). New York: J. Wiley.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81.
- Gaux, C. (2007). Apprendre à lire et à écrire : Introduction. In J. P. Gaté, & C. Gaux (dir.), *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 29-56). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Paris : De Boeck Université.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec, Canada : Gaëtan Morin.
- Golberger, M., Gerney, P. & Chamberlain, J. (1982). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53(2), 116-124.
- Golder, C., & Gaonac'h, D. (2004). *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.
- Henk, W.A. & Melnick, S.A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools : a review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Karsenti, T. (1993). *Analyse de la relation entre le style d'enseignement et le changement de motivation scolaire au collégial*. Université du Québec.
- Lafontaine, A. & Nyssen, M-C. (2006). *L'apprentissage de la lecture en 1ère et 2ème années primaires. Analyses des programmes officiels et des pratiques enseignantes*. Ministère de la Communauté française: Service général du pilotage du système éducatif.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation (2ème édition)*. Montréal: Guérin.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education*. New York: Macmillan College Publishing Company.

- Mullis, I.V.S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA., TIMSS & PIRLS International StudyCenter, Boston College.
- Ndiaye, S. (2008). *Former un enseignant motivé et compétent*. Dakar : Les Nouvelles Editions Africaines du Sénégal.
- Noels, K. A., Clement, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83(1), 23-34.
- Observatoire National de la Lecture (1998). *Apprendre à lire : Au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE), analyses, réflexions et propositions*. Paris : Odile Jacob.
- Observatoire National de la Lecture (2005). *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Observatoire National de la Lecture (2007). *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Bloch, H. (1996). *Grand Dictionnaire de Psychologie*. Paris: PUF.
- Pajares, F. & Johnson, M.J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313-331.
- Rambaud, A. (2009). Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et maîtrise de la lecture des élèves de CP1 et CE1: suivi longitudinal. Thèse de Doctorat, Université de Nantes.
- Ramsay, P. & Olivier, D. (1995). Capacities and behaviour of quality classroom teachers. *School Effectiveness and school improvement*, 6(4), 332-366.
- Rogue, E. (1998). La perception n'appartient-elle qu'à l'homme ? *Arobase. Journal des lettres et sciences humaines*, 3(1), 1-12.
- Rothenberg, J.J., McDermott P. & Martin, G. (1998). Changes in Pedagogy: A Qualitative Result of Teaching Heterogeneous Classes. *Journal of Teaching and Teacher Education* 4(6), 633-642.
- Rousseau, N. & al. (2011). Perceptions des élèves du primaire à l'égard des devoirs et des leçons. *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 42 (1&2), p. 277-303.
- Ryans, D. G. (1960). *Characteristics of teachers*. Washington, D.C : American Council on Education.
- Saint-Bauzel, R. & Finkel, A. (2011). Se représenter pour mieux apprendre : les représentations mentales comme outils didactiques favorisant la transmission du savoir. *La pratique un lieu de théorie 53ème. Congrès national de psychologie. Université de Metz (France)*.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: L'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 147-177.
- Tieffi, H.G.R. (2014). Représentations mentales des mathématiques et stratégies de résolution des problèmes dans une activité à composante scientifique chez des élèves de troisième. *Revue Africaine de Recherche en Education*, 6, 52-64.
- Tuckman, B.W., Steber, J.M. & Hymam, R.T. (1979). *Judging the Effectiveness of Teaching Styles: The Perception of Principals*. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 15, No 1, pp. 105-115.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-433.