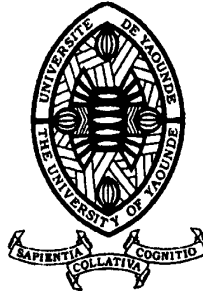


REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE DEPARTEMENT DE

FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF DEPARTEMENT OF FRENCH

EFFETS DE L'USAGE DES TIC SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN SITUATION D'HETEROGENEITE LINGUISTIQUE DES APPRENANTS : CAS DES CLASSES DE TROISIEME AU LYCEE GENERAL LECLERC

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de
l'Enseignement Secondaire 2ieme Grade (DI.P.E.S.II)

Par :

Stéphanie Denise MANGA MBIDA
Licenciée és Lettres Modernes Françaises

Sous la direction
Madame Julia NDIBNU MESSINA ETHE
Maître de conférences



Année Académique
2015-2016



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : biblio.centrale.uyi@gmail.com

WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: biblio.centrale.uyi@gmail.com

DÉDICACE

À mes parents Marie-Chantal et Jean-Dieudonné MBIDA ABAH.

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos sincères remerciements à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à l'élaboration et à la réalisation de ce travail de recherche. Il s'agit particulièrement de :

- Professeur Julia NDIBNU-MESSINA ETHE, notre directeur de recherche, pour sa disponibilité et sa générosité scientifiques, ses conseils et le suivi permanent de ce travail ;
- tous les enseignants de l'université de Yaoundé I, particulièrement ceux du département de français de l'E.N.S., qui nous ont donné les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour un professeur de français durant ces années de formation ;
- tous les élèves et enseignants ayant participé à l'enquête ;
- CERDOTOLA, pour les différents séminaires organisés sur les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement ;
- IFADEM Cameroun, pour les multiples formations.

RÉSUMÉ

Le monde, de nos jours, est fortement influencé par de grands et profonds changements qui s'expliquent notamment par l'avènement des technologies de l'information et de la communication. Ces changements amènent à s'interroger sur l'avenir de notre société, en passant bien évidemment par la formation rigoureuse de l'apprenant qui, pour remplir son rôle de manière autonome doit savoir lire afin d'accéder aux différents codes de transmission des messages et les déchiffrer aisément. La présente étude pose de ce fait le problème de l'enseignement de la lecture en situation d'hétérogénéité linguistique des apprenants. Il est donc important de repenser l'enseignement de la lecture, une des disciplines importantes de la classe de français via ces technologies afin d'arrimer les élèves à cette évolution, dans le but de les rendre compétents et compétitifs sur le plan international. Pour mener à bien ce travail de recherche, l'observation des pratiques de classe en lecture à l'aide d'une grille d'observation et l'enquête de terrain ont été utilisées comme méthodologies ; des questionnaires ont été adressés à quelques élèves des classes de troisième du lycée général Leclerc qui constituaient notre population ainsi qu'à leurs enseignants de français. Une expérimentation du didacticiel Lectra a également été menée et les résultats selon lesquels les outils TIC sont favorables à un enseignement efficace de la lecture en milieu plurilingue et se présentent comme un palliatif aux difficultés de lecture ont été obtenus car les apprenants et les enseignants se sont montrés réceptifs à leur utilisation. De cela, quelques propositions et suggestions ont été faites à l'instar de l'intégration effective des outils TIC dans l'enseignement des classes de français ainsi que la formation des enseignants et apprenants à leur utilisation qui s'avère nécessaire.

Mots clés : apprenant, enseignement, hétérogénéité linguistique, lecture, TIC.

ABSTRACT

Nowadays, the world is highly influenced by great and deep changes which are explained notably by the incoming of technologies of communication and information. These changes bring about an interrogation on the future of our society by the undergoing of a rigorous training of the student whom, to entertain his role in an autonomous manner must know how to read in order to access to the different transmission codes messages and to decode them easily. The present study brings upon the problem of the linguistic heterogeneity of students during the teaching of reading. It's therefore important to rethink the teaching of reading, one of the most important disciplines of the french class via these technologies in order to initiate the students to this evolution, in the aim to make them competent and competitive in the international domain. To enhance better more our research study, the observation of lecture practices in class with an observation procedure and inquiry were used as methodologies ; some questionnaires were addressed to some students in the class of form four of the General Leclerc secondary school which consolidated our case population as well as to the french teachers. An experimentation of didactic lectra was equally undergone and the results according to whom, the technologies of communication and information tools are favorable to an effective training of reading in a multilingual environment and is being presented as a remedy to reading difficulties has been obtained because the students shown themselves receptive to the instructions. From that, some suggestions and clauses were made at the occurrence of the effective integration of the TICE tools in the teaching of the french classes as well as the training of teachers and students at their usefulness which is quite necessary.

Keywords : student, teaching, linguistic heterogeneity, reading, TICE.

LISTE DES TABLEAUX

N°	Titre du tableau	Page
CHAPITRE I :LA NOTION DE LECTURE : COMPOSANTES, PRATIQUES ET PROBLÈMES		
	Tableau1 : les interférences de type consonantique	29
	Tableau2 : les interférences de type vocalique	30
CHAPITRE III :CADRE ET MÉTHODES D'ENQUÊTES SUR LE TERRAIN		
	Tableau 3 : grille d'observation	65
CHAPITRE IV :EXPLOITATION DES DONNÉES		
	Tableau 4: les différentes langues maternelles parlées par les élèves dans la population cible	77
	Tableau 5 : nombre d'élèves aimant l'activité de lecture ou non	78
	Tableau6 : lecture à haute voix recommandée par l'enseignant pour les élèves pendant les cours de lecture	78
	Tableau 7: difficultés de prononciation ou non de certains mots pendant la lecture par les élèves	79
	Tableau 8 : correction de la phonie ou non par l'enseignant lors de la lecture par les élèves	79
	Tableau 9: les problèmes rencontrés par les élèves pendant la lecture	80
	Tableau 10 : les difficultés éprouvées par les élèves pendant les cours de lecture	80
	Tableau 11 : l'utilisation ou non de l'ordinateur par les élèves	81
	Tableau 12: les outils TIC utilisés par les élèves	82
	Tableau 14 : utilisation d'un outil TIC par l'enseignant pour enseigner la lecture	83
	Tableau 13: la connaissance ou non d'autres outils TIC par les élèves	82
	Tableau 15: les problèmes rencontrés par les élèves en lecture selon l'enseignant	84
	Tableau 16: stratégies mises en œuvre par l'enseignant pour la résolution des problèmes rencontrés pendant l'activité de lecture	85
	Tableau 17 : existence d'un centre multimédia dans le lycée fréquenté par la population cible	85
	Tableau 18 : utilisation des outils offerts par les TIC permettant la correction de la phonie pendant les cours de lecture	86
	Tableau 19 : avis des enseignants sur la possibilité d'améliorer les problèmes de prononciation de certains mots grâce aux outils offerts par les TIC	86
	Tableau 20 : nécessité de revisiter les méthodes de lecture au moyen des TIC	87
	Tableau 21 : les outils TIC comme palliatif des problèmes d'interférences linguistiques au secondaire	87
	Tableau 22: connaissance d'un didacticiel de lecture	88
	Tableau 23: les didacticiels comme atout à un apprentissage autonome de la lecture	88
	Tableau 24 : avis des enseignants sur leur formation à distance par les TIC en didactique de la lecture	89
	Tableau 25 : avis des enseignants sur l'intégration des outils TIC pendant leurs cours	89

LISTE DES FIGURES

N°	Nom de la figure	Page
CHAPITRE II :DES DIFFICULTÉS DE LA LECTURE À L’USAGE DES OUTILS TIC POUR L’ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE : ÉTAT DES LIEUX ET IMPLICATIONS		
		36
Figure 1 :	un livre numérique	45
Figure 2 :	une bibliothèque virtuelle	46
Figure 3 :	une liseuse	48
Figure 4 :	une tablette	49
Figure 5 :	une plate-forme de téléformation	52
Figure 6 :	plate-forme Moodle	54
Figure 7 :	un tableau blanc interactif	56
Figure 8 :	un vidéoprojecteur	57
CHAPITRE III :CADRE ET MÉTHODES D’ENQUÊTES SUR LE TERRAIN..		58
Figure 9 :	assimilation (constructivisme)	59
Figure 10 :	Accommodation (constructivisme).....	59
Figure 11 :	processus d’apprentissage (socioconstructivisme)	60
CHAPITRE V :VERS UN ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE PAR LES TIC EN CONTEXTE D’HÉTÉROGÉNITÉ LINGUISTIQUE		76
Figure 12 :	Triangle didactique d’Yves Chevallard	106
Figure 13 :	Triangle didactique modifié	106

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES

APC : approche par compétences

CERDOTOLA : centre de recherche et de documentation sur les traditions et les langues africaines

DIY: do it yourself

DLP: digital light processing

DMD : digital micro mirror device

EAO : enseignement assisté par ordinateur

FLE : français langue étrangère

HG : hypothèse générale

HS : hypothèse secondaire

HR : hypothèse de recherche

IFADEM : initiative francophone pour la formation à distance des maîtres

LCOS : liquid crystal on silicon

LMS : learning management system

MINEDUC : ministère de l'éducation nationale

MINESEC : ministère des enseignements secondaires

MOODLE: modular object-oriented dynamic learning environment

NTIC : nouvelles technologies de l'information et de la communication

OMS : organisation mondiale de la santé

TBI : tableau blanc interactif

TIC : technologies de l'information et de la communication

TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

TNI : tableau numérique interactif

TPI : tableau pédagogique interactif

INTRODUCTION GÉNÉRALE

De nos jours, l'évolution des technologies de l'information et de la communication est fortement présente dans le monde et ceci dans plusieurs domaines de la vie courante. Ces technologies sont utilisées aussi bien dans les entreprises, la famille, la santé, etc. Pour pouvoir les utiliser, il faut savoir lire. La lecture se situant aux confluent des autres disciplines et se présentant comme moyen d'accès à la culture de l'autre, l'enseigner aujourd'hui en contexte d'hétérogénéité linguistique dans les salles de classe de français langue étrangère (FLE) au moyen des outils offerts par les TIC, permettra d'améliorer le système éducatif en répondant à son objectif fondamental : « former un citoyen enraciné dans sa culture et ouvert au monde. » (MINEDUC, 1995). Elle permettra aussi d'appliquer l'article 25 de la loi d'orientation : « l'enseignement des sciences et des technologies et dans ses contenus et dans ses méthodes est adapté aux évolutions économique, scientifique, technologique, sociale et culturelle du pays et de l'environnement international. » (MINEDUC, 1998 : 5). Aussi, avec l'avènement de ces technologies, le monde est-il devenu « village planétaire » d'après les propos de Marshall (1967). La lecture y joue donc un rôle important car, pour exploiter le vaste champ d'outils qu'offrent les TIC, il est nécessaire voire impératif de savoir lire afin de s'arrimer à ces nouvelles technologies. Ainsi, c'est pour apporter notre modeste contribution à ce plan que nous avons choisi d'axer notre étude autour des : « effets de l'usage des TIC sur l'enseignement de la lecture au Cameroun en situation d'hétérogénéité linguistique des apprenants : cas des classes de 3^e du lycée Général Leclerc. ».

Pays d'Afrique centrale, le Cameroun se distingue par sa diversité linguistique, fruit de son histoire, de sa situation géographique et de sa sociologie. Cette particularité linguistique a une aperception mitigée quant à son impact sur l'éducation. De ce fait, elle peut avoir comme conséquence le faible rendement scolaire particulièrement en lecture qui alimente désormais certains débats en éducation. Également, l'échec de son enseignement est perçu comme celui de scolarité tout entière étant donné qu'elle met en jeu plusieurs éléments à l'instar de l'articulation ou la bonne prononciation au moment de lire (interférences phoniques et phonologiques, difficultés de prononciation de certains sons), la compréhension de ce qui est lu (difficultés de compréhension) et la restitution qui se voit ici à travers l'écrit.

Parmi les disciplines de la classe de français, se trouve la lecture qui est une discipline transversale, un moyen d'accès aux autres disciplines scolaires. De plus, c'est elle qui permet à l'apprenant de former son esprit critique et, plus tard d'adulte. La lecture aide l'individu à accéder à l'information, à la presse, aux documents usuels et à la culture. Bref, la lecture contribue à une insertion socioprofessionnelle de l'individu dans un monde où les nouvelles

technologies de l'information et de la communication ont profondément changé le mode de vie des hommes et complexifié l'ordre social.

Étant une activité pratiquée dans la classe de français, fort est de constater que pendant le déroulement de cette dernière, notamment en lecture suivie qui est un cours de détente pendant lequel les élèves sont appelés à lire, ces derniers lors de la prononciation de certains mots, ont tendance à faire ressortir leur accent culturel. Accent qui, montre leur appartenance à une région précise du pays et qui trahit ainsi la langue maternelle parlée par ceux-ci et qui a tendance à changer la nature du mot car on a du mal à le reconnaître à l'oral. On aura de ce fait la présence de plusieurs langues dans la salle de classe. Cette pluralité de langues peut se résumer sous le terme de plurilinguisme ou hétérogénéité linguistique.

De nombreuses recherches et travaux ayant été effectués et existant déjà en rapport avec le présent sujet, faire un panorama de quelques travaux c'est-à-dire une revue de la littérature afin de fixer au mieux cette étude est important.

Encore appelée état de la question, la revue de la littérature est définie comme : « l'état de connaissances sur un sujet (...) un inventaire des principaux travaux de recherche effectués sur le thème. » (Aktouf, 1985 : 210).

C'est l'économie des travaux antérieurs qui permet au chercheur non seulement de se faire une idée de ce qui reste à faire, mais aussi et surtout, de situer la nouvelle réflexion dans la chaîne de ces travaux antérieurs et d'en fixer le cadre d'étude. Cette partie rend donc compte de quelques auteurs qui ont abordés les aspects liés à la lecture et à son enseignement.

Concernant la lecture et son enseignement, plusieurs travaux ont été effectués dont ceux de :

Le Goaziou (2008) a fait part des résultats d'une enquête menée en 2006, sur les représentations de l'activité de lecture par les adolescents et les jeunes adultes en difficulté, âgés de 15 à 25 ans. Ses travaux portent également sur la description des items du questionnaire ; typologie des pratiques de lecture et rôle de la lecture pour ces lecteurs précaires ; elle propose aussi des pistes pour réconcilier ces jeunes avec la lecture. Les travaux de cette dernière contribuent à l'enrichissement de ce travail de recherche. Ils nous permettent, de connaître les différentes représentations que les apprenants peuvent avoir de la lecture d'une part à l'instar de la lecture comme une activité source d'ennui et inutile. D'autre part, de savoir le type de lecture adopté pour susciter en eux le goût de la lecture. Mais ces

travaux présentent des limites, dans la mesure où ils n'abordent pas des aspects liés à l'enseignement de la lecture en contexte d'hétérogénéité linguistique au moyen des TIC.

Dans le même sillage, Lallouet (2007) quand à elle propose des méthodes de lecture qui consistent à motiver, susciter le goût de lire aux élèves. Ses travaux sont également d'une grande importance dans la réalisation de ce présent travail. Parce qu'ils traitent des moyens à utiliser pour enseigner la lecture en général tels que les exercices de lecture, afin de cultiver le goût de lire chez les apprenants ; mais ils ne rendent pas compte des méthodes à adopter pour enseigner la lecture dans une classe plurilingue notamment à travers les TIC.

Également, un groupe de chercheurs, sous la coordination de Frier (2006), étudie les façons dont les adultes incitent les enfants à devenir lecteur, la recherche de ces derniers est divisée en deux parties. La première partie basée sur une enquête, analyse les lectures partagées dans la famille (clivages socioculturels, manière de lire et rituels familiaux, etc.). La deuxième partie quant à elle propose des directions de travail comme les techniques et méthodes nécessaires pour l'apprentissage de la lecture, pour les pratiques scolaires (état de la lecture à l'école élémentaire, pistes pour aider les enfants à devenir lecteur, exemple de pratiques professionnelles).

Ces différents éléments sont d'un apport dans la présente étude. En effet, ils traitent des manières de lire, des types de lecture privilégiée, ainsi que de l'influence de l'environnement sur l'apprentissage de la lecture. Ils proposent des guides de l'enseignement de la lecture, afin d'aider les apprenants à devenir des lecteurs autonomes. Cependant, ils n'offrent pas ou ne proposent pas des outils favorisant l'enseignement de la lecture en classe multilingue.

Quant à l'académie de Picardi, quelques uns de ses chercheurs ont travaillé en 2005 sur le réapprentissage de la lecture collège : déchiffrer, décoder, raisonner. L'école a un rôle à jouer dans la prévention de l'illettrisme en adaptant son enseignement à tous les usagers. Cet ouvrage d'une série d'articles consacrée aux difficultés de lecture et aux procédures de réapprentissage adaptées, propose des activités de nature et de niveaux très divers de façon à permettre ces travaux dans les classes hétérogènes. Même si il ne fournit pas concrètement des procédures d'enseignement de la lecture dans une classe hétérogène.

Pour Warnant (1987), la prononciation du français compte naturellement une très grande majorité de traits importants et communs à tous les francophones ; il connaît même un certain nombre de différences. En effet, les différences se présentent diversement selon les

régions où on pratique le français, le milieu et les générations qui les utilisent, les situations au cours desquelles on l'emploie, le ou les auteurs auxquels on s'adresse. C'est donc à juste titre qu'il déclare : « la plupart des personnes emploient en effet des prononciations différentes, selon qu'elles se trouvent devant une catégorie de personnes. ».

NdziéAmbena(1993), quant à lui ajoute à cet effet, concernant ces différences de prononciation que la prononciation de certains phonèmes fait souvent problème aux élèves, en raison de leur absence dans la langue maternelle. Ainsi, que ce soit en sixième ou en cinquième, certains élèves confondent [u]et[i]. Le [u] n'existant pas dans la plupart de nos langues ; ils auront tendance par exemple à lire « minite »au lieu de « minute », « miniscule » pour « minuscule ». Il en est de même du [r] prononcé souvent comme [l] ; on aura ainsi « alble » au lieu de « arbre ».

ZangZangrenchérit en précisant d'ailleurs par rapport à l'accent bamiléké que : « quand ils apprennent l'alphabet français, les locuteurs natifs du bamiléké parviennent à articuler distinctement la consonne [r]. Mais leur problème est de l'employer dans un discours vivant. ».

Les travaux de ces auteurs sont importants, dans la mesure où ils abordent les problèmes de prononciation des mots lors de la lecture par les élèves ne parlant pas la même langue maternelle. Mais ils présentent des limites car ils ne soulignent pas l'aspect enseignement de ces mots en lecture en contexte d'hétérogénéité linguistique des apprenants.

En ce qui concerne lesTIC, de nombreux travaux ont été effectués valorisant leur intégration pédagogique. Ainsi, pour Ndimba (2005), internet présente un avantage certain dans la recherche documentaire en classe de seconde. Elle fait une analyse de l'outil internet en mettant en évidence son importance à travers l'utilisation du courrier électronique et du tchat.

Abordant dans le même sens, Onguene Essono (2002) s'intéresse à la formation de la jeunesse camerounaise au moyen des NTIC. Il laisse ainsi entrevoir les bilans et perspectives d'avenir. Il fait également remarquer l'adhésion massive des jeunes camerounais aux NTIC et examine ainsi les aspects qui par internet participent à la formation des jeunes.

Selon Gérard Alain(1998), les nouvelles technologies ont une influence sur les deux missions essentielles de l'école que sont la transmission des savoirs et la socialisation de l'enfant. Il traite d'un certain nombre de problèmes relatifs aux nouvelles technologies, à

l'importance, à la façon de mieux les intégrer à l'éducation et au rôle que doit jouer chaque acteur de la société dans ce processus.

Pour Lemeunier (2000), l'intégration des TIC à l'éducation peut être vue comme une source de motivation pour les apprenants qui, parfois, sont un peu lassés des techniques traditionnelles. Elle souligne ensuite la rapidité d'accès au savoir offerte par ces technologies, la séduction que suscite cette révolution auprès du public. Pour ce chercheur, les TIC arrivent à la bonne heure car elles permettent de dépasser les diversités culturelles. Elle n'envisage même plus l'avenir d'un enseignant de français sans les TIC.

Les travaux des auteurs ci-dessus sont importants dans la mesure où ils soulignent l'aspect motivationnel de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, relèvent les possibilités d'intégration de ces technologies dans l'éducation ainsi que les avantages de ces dernières. Cependant, ils n'abordent pas l'aspect enseignement de la lecture en milieu plurilingue via l'utilisation des TIC.

Il est certain que de nombreux travaux ont été effectués sur la lecture et son enseignement à l'instar de ses pratiques, ses méthodes, ses difficultés d'apprentissage ; la lecture et son enseignement dans un milieu marquée par la diversité linguistique ; les avantages des nouvelles technologies dans l'éducation ; les problèmes nés de la rencontre des langues.

Néanmoins, de nombreuses voies restent inexploitées ou elles sont insuffisamment approfondies et de ce fait méritent des études complémentaires. Dans le cadre de la présente étude, nous étudierons l'enseignement de la lecture en contexte d'hétérogénéité linguistique des apprenants à partir des TIC.

Le problème de la présente étude part d'un constat : l'hétérogénéité linguistique dans la classe de français au Cameroun a des conséquences sur les productions orales des apprenants qui sortent du premier cycle. Ils font face au problème d'interférences linguistiques alors qu'ils sont soumis chaque jour aux situations de communication orale et de lecture. Notre travail pose le problème de l'enseignement de la lecture en situation d'hétérogénéité linguistique des apprenants au moyen des TIC notamment en classe de troisième.

Ce problème permet d'aboutir à une problématique qui est appréhendée comme : « un ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi. » (Baud, 1988 : 31). Nous pouvons alors en

guise de question principale poser la question suivante : En quoi les TIC favoriseraient-elles l'enseignement de la lecture en contexte d'hétérogénéité linguistique des apprenants ? En guise de questions secondaires, nous nous posons les questions de savoir : Quels sont les problèmes liés à l'enseignement de la lecture ? Quels outils TIC peuvent aider à améliorer les problèmes de lecture ou à enseigner efficacement la lecture ?

Afin d'apporter des éléments de réponse, nous formulons les hypothèses de recherche dont une générale et deux secondaires.

-Hypothèse générale (HG) : selon Aktouf (1985 :213), elle est « celle qui guide la réflexion, oriente la lecture du chercheur tout en l'aidant à procéder à certains choix ayant trait aux objectifs que vise la recherche. ».

De ce qui précède, nous pouvons formuler l'hypothèse générale suivante : l'éventail des outils que nous offrent les TIC est un atout pour palier les problèmes d'enseignement de la lecture en situation plurilingue. L'éclaircissement de l'hypothèse générale se voit à travers les hypothèses secondaires qui lui viennent en appui.

-Hypothèses secondaires (HS) : elle est appréhendée par Mace(1998 : 35) comme « une recherche anticipée que le chercheur formule à sa question spécifique de recherche. ». Nos hypothèses secondaires sont les suivantes :

*HR1 : l'hétérogénéité linguistique est l'un des problèmes liés à l'enseignement de la lecture ;

*HR2 : les outils tels que les didacticiels de lecture peuvent aider à un enseignement de la lecture en situation plurilingue voire améliorer les performances des élèves en lecture en contexte d'hétérogénéité linguistique.

Afin de mener à bien la présente étude, nous nous fixons un certain nombre d'objectifs. Les objectifs étant des déclarations affirmatives qui expliquent ce que le chercheur vise, cherche à atteindre. Ils expriment l'intention générale du chercheur ou le but de la recherche et spécifient les opérations ou actes que le chercheur devra poser pour atteindre les résultats escomptés

Partant de cela, cette recherche pour objectifs de relever quelques problèmes liés à l'enseignement de la lecture en contexte plurilingue, d'améliorer les productions orales des apprenants en lecture à travers l'usage de quelques outils que nous offrent les technologies de l'information et de la communication, d'explorer, proposer et exploiter quelques outils

favorables à l'enseignement de la lecture en situation d'hétérogénéité linguistique. Aussi, ayant constaté que les élèves arrivent en classe de troisième avec de sérieux problèmes de lecture, cette étude sera focalisée sur les processus de lecture partant de la saisie de l'information à l'interprétation des textes dans le but de minimiser les interférences dues à la rencontre des langues camerounaises avec le français.

Dans le but de respecter les canons d'un travail scientifique, il est important de s'appuyer sur un cadre théorique. De ce fait, le présent travail fait appel au constructivisme et au socioconstructivisme comme cadres théoriques.

« Le courant constructiviste peut être considéré comme une théorie de l'apprentissage qui décrit le processus de la connaissance comme une construction qu'effectue l'apprenant [élève] de façon active. » (Boutin et Julien, 2000 : 13.). Il a pour figure principale Jean William Fritz Piaget, psychologue Suisse. Plusieurs de ses recherches portent sur le développement de l'intelligence chez l'enfant. Cette conception piagétienne veut que l'enfant construise ses connaissances grâce à l'interaction qu'il a avec son environnement. Selon Piaget également, l'intelligence repose principalement sur deux grands principes que sont l'organisation et l'adaptation. Pour lui, l'enfant est perçu comme un agent actif qui construit ses apprentissages et qui se développe selon un modèle binaire, c'est-à-dire selon les interactions entre lui et le monde qui l'entoure. L'enfant se développe en passant par différents stades dont l'ordre est fixe, stades pendant lesquels « l'enfant construit des opérations par intériorisation de ses actions et réflexion sur ces opérations. » (Gaonac'h et Golder, 1995 : 401).

Le socioconstructivisme quant à lui, est fortement représenté par Vygotsky Lev Semionovitch, psychologue Russe. En effet, ce courant renvoie à la théorie de Piaget, mais il renforce l'aspect plutôt faible de son modèle, soit la dimension sociale.

Le courant socioconstructiviste considère que l'apprentissage est le résultat d'une intériorisation d'expériences d'interactions sociales vécues par l'apprenant. Il soutient que le développement cognitif est possible grâce aux expériences d'interactions sociales. De ce fait, après avoir bénéficié d'interactions sociales lors d'une activité cognitive, l'apprenant est à même d'utiliser un langage intérieur. Par ses expériences, surtout vécues lors des échanges avec les autres, il en vient à les intérioriser, à les transformer, à les ajuster et à les intégrer à ses connaissances antérieures. Pour favoriser cette intériorisation, il s'avère primordial de proposer aux élèves des tâches qui sont adaptées à leur niveau.

Dans l'approche socioconstructiviste, l'apprenant construit ses apprentissages, est actif dans son apprentissage, apprend en interaction avec les autres et son environnement. Cette théorie véhicule une conception particulière de l'apprentissage qui influence les pratiques pédagogiques des enseignants ; l'apprentissage y est un processus de coconstruction ou de construction collective, les interactions, les échanges et les conflits cognitifs sont au cœur de la dynamique de la classe. L'enseignant dans le socioconstructivisme est un guide, un accompagnateur, et un médiateur dans ce processus de coconstruction ; son principal outil d'intervention étant le questionnement ouvert.

Ainsi, il appert que le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui postule que l'apprenant construit activement ses savoirs et développe ses compétences en s'appuyant sur ses connaissances antérieures et résolvant des conflits sociocognitifs, et ce, en interaction avec les autres et son environnement.

Parlant de la méthodologie, elle est définie comme « la science de la méthode, la branche de la logique qui étudie les principes et les démarches d'une investigation scientifique ». (Grawitz, 1998 : 148).

Afin de respecter les normes prescrites pour un travail de recherche scientifique, il est nécessaire d'avoir un cadre méthodologique ; raison pour laquelle parmi la kyrielle de méthodes proposées par les théoriciens, les méthodologies choisies dans cette recherche sont l'observation et l'enquête. « L'observation est un processus qui inclut l'attention volontaire et l'intelligence. Elle est fondée sur un objectif terminal ou organisationnel dirigé sur un sujet pour en recueillir des informations. » (Ketele, 1993 :126). L'enquête quant à elle est perçue comme la quête d'informations réalisées par interrogation systématique des sujets d'une population déterminée. « C'est une investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème. » (Galisson et Coste, 1975 : 1580). Elle consistera donc à sélectionner la population, collecter des données, avoir un échantillon sur lequel sera appliqué une technique d'échantillonnage. L'enquête peut être qualitative, quantitative ou qualiquantitative ou mixte. Elle comprend comme outils de collecte : le questionnaire, le sondage, l'entretien. Pour ce qui est du présent travail de recherche, l'observation des cours de lecture à partir d'une grille d'observation, deux questionnaires dont l'un adressé aux apprenants et l'autre aux enseignants de notre population cible, qui est les élèves de la classe de troisième, constituent nos outils.

Pour ce qui est de la population d'étude, elle est la collection d'individus ou d'ensemble d'unités élémentaires sur lesquels l'étude est portée. Ces unités partagent des caractéristiques communes. En d'autres termes, la population d'étude est l'ensemble des individus sur lesquels doit s'effectuer l'enquête. D'après Grawitz (1990 : 10), « la population d'étude est l'ensemble des éléments mis en commun parce que présentant la même nature et les mêmes circonstances. ». Fisher (1999 : 24) dans la même lancée déclare que : « la population d'étude désigne tout ensemble dans lequel on porte une étude statistique. C'est aussi l'ensemble des populations ou objets composant une catégorie particulière. ». Ainsi, ce travail s'intéresse aux élèves de la classe de troisième ; précisément les élèves de la classe de troisième du lycée Général Leclerc. Ces derniers constitueront de ce fait la population cible.

L'échantillonnage quant à lui permet au chercheur de tirer des conclusions au sujet d'un tout, en n'en examinant qu'une partie. Dans le même ordre d'idées, Landsheere (1982 : 13) pense que : « échantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions appréciables à la population entière, à l'intérieur de laquelle le choix a été fait. ». De ce fait, l'échantillon est un groupe d'éléments choisis parmi un grand nombre en vue de la représentativité : c'est donc un spécimen représentatif qui constitue une référence pour tous les autres éléments de même nature et qui permet, d'obtenir toutes les informations nécessaires sur l'ensemble de la population. C'est la raison pour laquelle, la présente étude prend en compte 70 élèves de la classe de troisième du lycée Général Leclerc.

En ce qui concerne le mode d'échantillonnage dans ce travail, celui stratifié est choisi. Ce dernier consiste à tirer des conclusions concernant certaines caractéristiques d'une population à partir des informations contenues dans un échantillon.

Partant des éléments du cadre méthodologique sus-cité, la méthodologie du présent travail consistera à distribuer deux questionnaires comme il a été signalé plus haut; dont l'un adressé aux apprenants et l'autre aux enseignants. Ceux-ci auront pour tâche de répondre aux différentes questions contenues dans lesdits questionnaires. Après le travail effectué par ces derniers, les différentes données ou réponses obtenues seront collectées dans le but d'être analysées, classées et être interprétées en pourcentage dans des tableaux.

Dans l'optique de respecter les normes et canons prescrits dans le cadre d'un travail de recherche, nécessité est faite d'élaborer un plan ; raison pour laquelle un plan en cinq chapitres est envisagé pour la présente étude. Le premier traite de la notion de lecture :

composantes, pratiques et problèmes. Le deuxième chapitre est intitulé des difficultés de la lecture à l'usage des outils TIC pour l'enseignement/apprentissage de la lecture : état des lieux et implications. Le troisième chapitre concerne le cadre et les méthodes d'enquêtes sur le terrain. Le quatrième chapitre est intitulé exploitation des données. Le cinquième chapitre quant à lui, a pour titre vers un enseignement de la lecture par les TIC en contexte d'hétérogénéité linguistique.

CHAPITRE I

LA NOTION DE LECTURE : COMPOSANTES, PRATIQUES ET PROBLÈMES

« Lire c'est connaître les lettres et savoir les rassembler, dire des suites de syllabes ou de mots, prononcer un texte écrit, prendre connaissance du contenu d'un message. » (Chauveau, 1990 : 32). De ce fait, la lecture peut être définie comme une construction de sens résultant de la rencontre, dans un contexte particulier, entre un sujet particulier et un texte écrit. Cette interaction permet les constructions de significations (compréhension pour le texte et interprétation pour le lecteur) et l'appréciation. Lire c'est aussi déchiffrer un texte écrit, observer un ensemble de signes pour connaître le sens, mettre en relation des morphèmes et des graphèmes (combinatoire syllabique). C'est également produire et donner du sens ; le sens ici est lié à l'affect (émotions, opinions, jugements), à l'expérience et au savoir. C'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent.

De nos jours, savoir lire est très important et constitue un moyen d'accès à d'autres domaines de la vie active qui font constamment appel à cette activité afin de nous rendre autonomes. C'est ainsi que le chapitre suivant traite de la notion de lecture en s'attardant sur ses composantes, ses pratiques et les problèmes liés à son enseignement.

1-DES COMPOSANTES DE LA LECTURE

La lecture met en jeu trois composantes à savoir : le contexte, le lecteur et le texte. Cette section s'attèlera à les présenter de manière détaillée.

1-1-Le contexte

Le contexte peut être physique, psychologique ou social. (Giasson, 1996 : 255).

-Sur le plan physique, on distingue le lieu et le moment de la lecture. Ici, la façon de lire varie selon les âges. On ne lit pas un texte de la même manière dans un moment de loisir ou

dans un temps contraint ; on ne lie pas pareillement un texte à la maison, dans le bus, ou à l'école, etc.

-Le plan psychologique concerne le projet de lecture. Ici, on lit toujours pour une raison précise. Ainsi, on peut lire pour se distraire, pour rechercher ou vérifier une information, pour apprendre. Chaque intention de lecture chez le lecteur nécessite de la part de ce dernier une stratégie de lecture adéquate. À l'école, les projets de lecture variés qui dépassent la seule vérification de l'exécution de la tâche ou de la compréhension, permettent de donner du sens à la lecture.

-Le plan social quant à lui concerne la lecture individuelle ou collective, avec ou sans professeur, libre ou imposé, lecture personnelle ou partagée.

Le contexte est aussi bien psychologique, physique ou social et il nécessite la présence d'un lecteur.

1-2-Le lecteur

Parler du lecteur revient à prendre en compte ses composantes affectives c'est-à-dire ses appétences d'une part, et ses compétences cognitives d'autre part qui mettent en exergue son savoir et son savoir-faire.

« Une compétence étant définie comme un réseau intégré et fonctionnel formé de composante cognitive, (déclaratives : savoirs), procédurales (savoir-faire), contextuel : savoir mobiliser les connaissances et procédures en situation), de composantes affectives (motivations, attitudes [...]) » (Allal, 2002 : 80).

1-2-1-Les compétences affectives du lecteur : ses appétences

Les composantes affectives du lecteur sont faites d'attitudes et de valeurs attribuées par le lecteur à la lecture, à lui-même comme lecteur, à tel type ou tel genre de texte, à tel contenu, à telle langue ou telle forme, etc. Elles sont une sorte de préalable à l'apprentissage de la lecture qui n'est guère possible sans attrait pour la lecture ni une attitude positive à son égard. Ces attitudes et valeurs sont fort tributaires de l'histoire personnelle de chaque individu et de la culture à laquelle il appartient.

Un non-lecteur est quelqu'un qui a souvent de bonnes raisons de ne pas lire. La lecture n'est en effet pas seulement un acte technique, mais aussi un acte social et culturel. Par exemple, si les milieux cultivés valorisent l'écrit face à l'oral, d'autres milieux adoptent une

attitude différente. L'écrit y est souvent vécu comme la simple transcription insécurisable et trompeuse de la parole. Seule celle-ci permet de dire le vrai des choses, des émotions et des expériences.

De même, pour certains milieux, la lecture n'a souvent de sens que dans son intention fonctionnelle, utilitaire et pratique. C'est ce qui fait dire à certains élèves que « la lecture des poèmes, c'est pour les poètes professionnels ! ».

Le lecteur a certes besoin de ses compétences affectives, mais celles-ci deviennent complètes lorsque ses compétences cognitives lui viennent en appui.

1-2-2-Les compétences cognitives du lecteur : son savoir et son savoir-faire

Elles englobent les connaissances, les processus de lecture et les stratégies de lecture.

1-2-2-1-Les connaissances

Si jeune est-il, le lecteur dispose de connaissances générales sur le monde. Elles sont déterminantes pour la compréhension du texte. De nombreuses lectures ont montré qu'à savoir faire égal de lecture, les lecteurs lisent plus vite, comprennent mieux et retiennent mieux un texte s'ils disposent de connaissances relatives à son contenu. Sans connaissances appropriées du contenu, même un bon lecteur peut se trouver dans l'impossibilité de comprendre le texte. Selon certains chercheurs, il faudrait posséder 80% d'informations du texte pour prétendre le comprendre. C'est dire si l'encyclopédie du lecteur est sollicitée dans la lecture.

Ces connaissances générales doivent s'accompagner de connaissances linguistiques (code graphique du français, lexique, syntaxe, ponctuation, orthographe, etc.), textuelles (grammaire du texte) et littéraires (caractéristiques des genres, lieux clés des textes, références littéraires ou culturelles, etc.). Augmenter les connaissances de l'élève, nourrir sa culture, c'est donc nourrir sa lecture. Si la culture est un moyen d'accès à la lecture, la lecture est aussi un moyen d'accès à la culture. Le déficit de connaissances peut expliquer en partie les difficultés chez certains lecteurs.

Le lecteur pour sa lecture a aussi bien besoin d'utiliser des connaissances que des processus de lecture. Ainsi, un bon lecteur est celui qui mobilise ses connaissances par une série de processus.

1-2-2-2-Les processus de lecture

Les processus renvoient aux habiletés, ressources internes. C'est ainsi qu'on distingue plusieurs étapes dans l'activité de lecture, notamment : le prélèvement de l'information, le traitement de l'information, le stockage et l'intégration de l'information, le contrôle de la lecture et l'appréciation. (Giasson, 1995 : 405).

-Le prélèvement de l'information qui comprend le décodage, c'est-à-dire la saisie des mots par l'œil ;

-Le traitement de l'information, qui prend en compte l'identification des mots qui, eux, impliquent l'accès au mental et le choix d'une signification pertinente ainsi que l'émission des hypothèses sur le sens des mots inconnus. La prédiction, c'est-à-dire faire des hypothèses sur la suite du texte à partir des indices visuels et linguistiques (objet-livre, paratexte, texte), les valider ou les réajuster en cours de lecture. Comme autre élément entrant dans le traitement de l'information, nous avons aussi le repérage d'informations explicites, l'inférence qui elle consiste à déduire l'implicite ou le non-dit de ce qui est implicitement dit, c'est-à-dire combler les blancs du texte en opérant des liens logiques, en identifiant les références des substituts, en suppléant aux ellipses, en interprétant les actions ou les sentiments non explicités, en identifiant les interlocuteurs non explicitement mentionnés, en interprétant des métaphores, etc. la mise en relation entre les éléments verbaux et non verbaux (typographie, illustration, etc.)

-Le stockage et l'intégration de l'information qui concerne la construction du sens global (de partie du texte au tout) présupposant la sélection des informations pertinentes, leur intégration en unités de sens de plus en plus large et de mémorisation.

Lire c'est mémoriser, pendant un bref instant, dans sa mémoire à court terme, le petit nombre d'informations qu'on prélève avant de l'envoyer former un tout (en mémoire à long terme) avec le stock des informations déjà traitées. La mémoire de travail ne peut cependant pas retenir toutes les informations de manière littérale sans quoi, elle sera saturée au bout de quelques lignes. Elle doit donc sélectionner l'information et la réduire en unités globalisantes de plus en plus larges.

-Le contrôle de la lecture lui regroupe la métacognition et le contrôle. Ici, il s'agit d'anticiper la tâche par le choix d'une stratégie de lecture adéquate au projet et au texte, de contrôler la lecture.

-L'appréciation qui consiste à réagir affectivement et intellectuellement au texte, apprécier le travail de l'écrivain sur la langue et évaluer les réponses données par le texte au projet initial. Ces processus mentaux interactifs s'exercent à tous les niveaux du texte ; des unités les plus locales (mots, phrases, etc.) aux plus globales (paragraphe, chapitres, parties, etc.).

Chez un bon lecteur, la majorité des processus sont automatisés et inconscients sauf en cas de difficulté. Chez un lecteur faible, ils sont peu automatisés ou conscients ce qui provoque une surcharge cognitive. Chez les très faibles lecteurs, toute l'attention est quasi monopolisée par le processus d'identification des mots et de décodage. Ceci empêche aux lecteurs d'activer les autres processus de construction du sens. Raison pour laquelle il est nécessaire d'adopter des stratégies de lecture.

1-2-2-3-Les stratégies de lecture

Les stratégies sont des manières de lire adoptées par le lecteur en fonction de l'intention de lecture et du genre du texte : la recherche d'information dans un annuaire téléphonique ou dans une encyclopédie ne nécessite pas la même stratégie que celle déployée dans la lecture-plaisir d'une œuvre de fiction. Ainsi, on distingue les stratégies générales et celles ciblées. (Lehman et Moirand, 1980 : 21).

Parmi les stratégies générales, nous avons :

- La lecture avec mouvement des lèvres à voix haute ;
- La lecture silencieuse ;
- La lecture linéaire qui consiste à lire le texte ligne après ligne ;
- La lecture tabulaire (dans multiples directions) ;
- La lecture intégrale avec ou sans retour en arrière ;
- La lecture survol ;
- La lecture sélective qui consiste à lire les parties jugées importantes ;
- Relecture (s) ;
- etc.

À ces stratégies générales s'ajoutent des stratégies ciblées sur certains processus comme l'identification du sens d'un mot lors de la rencontre d'un mot inconnu. Cette identification passe par la stimulation des connaissances antérieures sur ce mot, l'observation de la structure du mot (suffixe, préfixe, racine), l'observation du sens du contexte (thème et atmosphère générale) de la partie du texte où se trouve le mot. L'observation de la phrase, de l'expression sur le plan sémantique et syntaxique et le recours à une aide qui peut être une personne ou un dictionnaire.

1-3-Le texte

Si le texte est un mécanisme qui réclame la collaboration de son lecteur, il lui donne simultanément une série d'instructions. Tout texte programme en quelque sorte sa lecture. De ce fait, un annuaire n'est pas fait pour être lu comme la poésie, car il fait appel à une lecture sélective et non à une lecture intégrale. De même, un récit réaliste n'est pas fait pour être lu comme un conte ou un fait divers. Ainsi, dès l'examen de l'objet livre, du paratexte et du début du texte, un bon lecteur identifie à quel genre de texte il a affaire, quelle stratégie et quelle modalité de lecture le texte attend de lui. De ce fait, la formule inaugurale « il était une fois » signale au lecteur le genre et le mode de lecture attendu (récit fictionnel, non réaliste, etc.). Aussi, le texte par différents moyens (aspects visuels, énonciation, organisation, etc.), va également baliser, orienter la construction de sens du lecteur ou la piéger, la retarder volontairement (texte-piège, intrigue policière, etc.).

La lecture met en jeu aussi bien des composantes que des pratiques ou méthodes d'enseignement.

2-LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Dans cette section, il s'agira de présenter quelques méthodes de lecture à savoir les méthodes classiques et les nouvelles méthodes.

2-1-Les méthodes classiques

Elles sont au nombre de trois dont celle synthétique, celle analytique et celle mixte. (Goigoux, 2004 : 37-56).

2-1-1-Les méthodes synthétiques

Elles sont encore appelées méthodes phonique, phonographique ou syllabique. Elles partent de l'élément (le son) plus exactement de la lettre-son, de la correspondance graphème-phonème, pour aller vers la syllabe, puis vers le mot, puis vers la phrase. Certaines sont centrées voire focalisées sur la lecture mécanique c'est-à-dire le déchiffrage. D'autres travaillent aussi en parallèle, la compréhension et la rencontre avec les textes et les livres.

2-1-2-Les méthodes analytiques

Également appelées méthodes globales, elles partent de l'ensemble (l'énoncé, la phrase) d'un message écrit, qui est observé, analysé, mémorisé pour ensuite, passer à l'analyse en syllabes puis en phonèmes-graphèmes, et enfin, aboutir à des synthèses de syllabes, puis de mots, puis de phrases. Certaines d'entre elles favorisent la lecture logographique des mots ou des phrases et d'autres exercent la lecture orthographique des mots, c'est-à-dire la reconnaissance directe de la structure linguistique ou de l'orthographe des mots.

2-1-3-Les méthodes mixtes

Elles sont encore appelées méthodes mitigées ou semi-globales. Elles ont un point de départ global puis elles essaient d'associer deux sortes de techniques : l'apprentissage global de mots ou de phrases et l'étude d'unités grapho-phoniques (lettres, sons, syllabes). Certaines méthodes mixtes sont des variantes des méthodes synthétiques et d'autres présentent une longue période à l'apprentissage dit global.

À côté de ces méthodes classiques, existent les méthodes nouvelles.

2-2- Les nouvelles méthodes

On distingue : les méthodes idéovisuelles, les méthodes langage entier et les méthodes interactives. (Goigoux, 2004 : 37-56).

2-2-1-Les méthodes idéovisuelles

Elles sont celles qui opposent radicalement décodage ou déchiffrage et «vraie lecture». Elles excluent tout travail structuré sur les correspondances grapho-phoniques, sur la combinatoire et sur le décodage. Elles affirment que lire, c'est prendre directement du sens. Elles privilégient deux mécanismes de la lecture : l'identification et l'anticipation des formes écrites. Identifier, c'est reconnaître immédiatement (visuellement) un mot écrit (déjà mis en

mémoire). Anticiper, c'est se servir du contexte linguistique pour prévoir le mot ou le groupe de mots qui vont suivre.

2-2-2-Les méthodes langage entier

Ces dernières sont encore appelées approches fonctionnelles et mettent l'accent sur la recherche de signification c'est-à-dire du sens à partir d'écrits authentiques ou fonctionnels. La production d'écrits est encouragée dès le début de l'apprentissage et les activités de lecture et écriture sont menées conjointement. La progression pédagogique suivie sur l'ensemble de l'année n'est suggérée par aucune méthode. Elle est personnelle à l'enseignant et dépend de la vie de la classe, des expériences vécues par les élèves.

2-2-3-Les méthodes interactives

Elles sont aussi appelées méthodes interactionnistes ou méthodes intégrées. Elles conduisent l'enfant apprenant lecteur à traiter de manière simultanée ou conjointe, en interaction, les deux niveaux de l'énoncé écrit : celui du code et celui du sens. Pour assurer cette interactivité, l'accent est mis sur les deux outils ou les deux techniques de base de la lecture : l'habileté à décoder-identifier les mots et l'habileté à explorer-questionner des textes écrits (phrases, textes courts).

La lecture n'est pas une compétence facilement « transversale ». Les contextes, les structures cognitives et affectives du lecteur, les genres de texte sont très variables d'une discipline à une autre. Selon leur appartenance, les textes requièrent des connaissances différentes, suscitent des attitudes diverses et nécessitent des stratégies spécifiques. Un bon lecteur prend en considération la plupart des éléments constitutifs d'une lecture efficace. Toutefois, il est à noter que l'enseignement de la lecture n'est pas toujours chose aisée car on note la présence de certains problèmes qui ne favorisent pas cet enseignement. Cet élément constitue de ce fait, l'objet du point suivant.

3- LES PROBLÈMES LIÉS À L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

La lecture est certes un moyen d'accéder aux autres disciplines et autres domaines de la vie mais il est important de noter que l'enseignement de cette dernière rencontre quelques problèmes. Ces problèmes feront donc l'objet de cette section notamment les problèmes de plurilinguisme dans les classes de français et d'interférences linguistiques.

3-1-la situation linguistique dans la classe de français au Cameroun

Le Cameroun, pays d'Afrique Centrale, est une mosaïque linguistique car il bénéficie d'une situation linguistique particulière par rapport aux pays de l'Afrique subsaharienne. Il y existe une cohabitation entre plusieurs langues ce qui fait de ce pays le siège de multiples langues car l'hétérogénéité linguistique est l'une de ses caractéristiques. L'état actuel des recherches sociolinguistiques sur la détermination des unités-langues au Cameroun a permis de recenser 284 langues locales parfaitement utilisées ou ayant été utilisées il y a quelque années, par des communautés de locuteurs natifs localisables sur le territoire camerounais et deux langues officielles. (BitjaaKody, 2004 :517).

3-1-1-Les langues officielles

« Une langue officielle est celle qui est désignée dans la constitution d'un pays comme langue des institutions publiques. Elle est utilisée dans les activités gouvernementales, administratives, juridiques et éducatives. » (BitjaaKody, 2004 : 522)

De la colonisation, le Cameroun a hérité de deux langues ; langues parlées dans les deux sous-systèmes éducatifs francophone et anglophone. Ces langues sont le français et l'anglais comme le relève la constitution de la république du Cameroun du 18 janvier 1996. Elles font du Cameroun un pays bilingue.

-Le français

Cette langue a été héritée de la France raison pour laquelle elle fait du Cameroun, un pays membre de la francophonie. Elle est fortement parlée par 80% du pays c'est-à-dire dans les huit régions francophones du pays que sont le Centre, le Sud, le Littoral, l'Est, l'Ouest, le Nord, l'Extrême-Nord, l'Adamaoua. (Terry Scruggs, 1993 : 269).

-L'anglais

Héritée du Royaume-Uni, cette langue est majoritairement parlée dans 20% du pays c'est-à-dire dans les régions anglophones que sont le Nord-Ouest et le Sud-ouest. Elle fait ainsi du Cameroun un pays membre du Commonwealth. (Echu, 2013 : 265).

3-1-2-Les langues maternelles ou langues nationales ou langues camerounaises

Une langue maternelle est celle qui est parlée par l'ensemble de la population d'une nation. Elle marque la citoyenneté ou appartenance nationale des individus sur les plans

politique et mondial. Cependant, dans de nombreux pays africains francophones et au Cameroun en particulier, le titre de langue nationale est accordé à toutes les langues locales, langues maternelles ou langue de première socialisation qui remplissent une fonction ethnique et permettent d'identifier les différents groupes ethniques ou nationalités du pays. Le terme langue nationale semble alors se définir par opposition à celui de langue officielle, pour signifier langue non officielle. (BitjaaKody, 2004 : 523). Selon BitjaaKody (2004 :517-564), on dénombre au Cameroun 284 langues parmi lesquelles :

- Arabe choa : région de l'Extrême-Nord ; principalement au Tchad, départements de Mayo-Sava, Mayo-Danay, Diamaré, Logone et Chari.
- Atong : région du Nord-Ouest, département de la Momo, arrondissement de Batibo.
- Bagyele : région du Sud, département de l'Océan, arrondissements de Kribi et Lolodorf.
- Bafia : région du Centre, département du Mbam et Inoubou, arrondissements de Deuk et de Bafia.
- Bakoko : région du Littoral, départements du Wouri, du Mounjo, de la Sanaga Maritime, et du Nkam, région du Sud, département de l'Océan.
- Bakole : région du Sud-Ouest, département du Ndian, arrondissement de Bamusso.
- Bamun: région de l'Ouest, département du Noun, nord du département de la Mifi et Sud-est des Bamboutos.
- Bassa : région du Littoral, départements de la Sanaga Maritime, du Wouri, du Nkam ; région du Sud, nord du département de l'Océan, région du Centre, ensemble du département du Nyong et Kellé.
- Batanga: région du Sud, département de l'Océan.
- Bati: région du Littoral, département de la Sanaga-Maritime, arrondissement de Ndom.
- Beti-Fang : région du Centre et Sud, départements du Lom et Djérem et du Haut Nyong, région de l'Est.
- Cuvok : région de l'Extrême-Nord, département du Mayo-Tsanaga, arrondissement de Mokolo.
- Dama : région du Nord, département de la Bénoué, arrondissement de Rey-Bouba.
- Denya : région du Sud-Ouest, département de la Manyu, arrondissements d'Akwaya, d'Ejumojok, Upper-Banyang.
- Dimbong : région du Centre, département du Mbam et Inoubou.

- Duala: région du Littoral, départements du Nkam, du Wouri, du Mounjo, du Fako, arrondissement de Dibombari.
- Fe'efe'e : région de l'Ouest, département du Haut-Nkam, département de la Mifi.
- Ffulde: régions de l'Extrême-Nord, du Nord, de l'Adamaoua.
- Gbete: région de l'Adamaoua, département du Lom et Djérem, arrondissement de Bélabo.
- Ghomala' : région de l'Ouest, département des Bamoutos, département de la Menoua, département de la Mifi, arrondissements de Bafoussam, Bamougoum, Bandjoun, Baham, et Bamendjou.
- Kako : région de l'Est, département de la Kadey, arrondissement de Batouri et Ndelele.
- Kwa' : région de l'Ouest, région du Littoral et Sud-ouest du département du Ndé, département du Nkam, Est de l'arrondissement de Nkondjok.
- Kwaja : région du Nord-Ouest, département du Donga-Mantung, arrondissement de Nkambé.
- Lefa' : région du Centre, département du Mbam et Inoubou, arrondissement de Deuk et arrondissement de Bafia.
- Leti : région du Centre, département de la Lékié, arrondissement de Sa'a.
- Limbum : région du Nord-Ouest, département de Donga-Mantung, arrondissements de Nkambé et de Ndu.
- Maka : région de l'Est, département du Haut-Nyong, arrondissements d'Abong-Mbang, Doumé et Nguelemendouka.
- Mbo : région du Littoral, département du Mounjo, région de l'Ouest, département du Haut-Nkam, arrondissement de Kékem, département de la Menoua, arrondissement de Santchou.
- Mbonga : région de l'Est, département du Lom et Djérem.
- Medumba : région de l'Ouest, département du Ndé, arrondissements de Tonga et Bagangté.
- Ngiemboon: région de l'Ouest, département de la Menoua, Nord de l'arrondissement de Penka-Michel, département des Bamoutos, Ouest de l'arrondissement de Mbouda.
- Ngomba: région de l'Ouest, département des Bamoutos, arrondissement de Mbouda.
- Ngombale: région de l'Ouest, département des Bamoutos, arrondissement de Babajou.

- Ngumba: région du Sud, département de l'Océan, arrondissement de Kribi et Lolodorf.
- Oku :région du Nord-Ouest, département du Bui, arrondissement de Jakiri.
- Osatu: région du Sud-Ouest, département de la Manyu, arrondissement d'Akwaya.
- Oso: région du Sud-Ouest, département de la Menchum, arrondissement de Wum.
- Pinyin : région du Nord-Ouest, département de la Mezam, arrondissement de Bamenda.
- Podoko: région de l'Extrême-Nord, département du Maya-Sava, arrondissement de Mora.
- Pol : région de l'Est, département du Lom et Djérem, arrondissement de Bélabo ; département du Haut-Nyong, arrondissement de Bélabo.
- Saa: région du Nord, département du Faro, arrondissement de Poli.
- Sharwa : région de l'Extrême-Nord, département du Mayo-Tsanaga, arrondissement de Bourrah.
- Tibeaa: région du Centre, département du Mbam et Inoubou, arrondissement de Ngor.
- Tikar : région de l'Adamaoua, département du Mayo-Banyo, arrondissements de Bankim etNgambéTikar.
- Tupuri: région de l'Extrême-Nord, département du Mayo-Danay, arrondissement de Kélé et arrondissement de Kar-Hay.
- Vute : région de l'Adamaoua, départements du Mayo-Banyo et du Djérem, région du Centre, département de la Haute-Sanaga, arrondissements de Nanga-Eboko et Mbandjok, département de Mbam, arrondissement de Yoko.
- Wandala: région de l'Extrême-Nord, département du Mayo-Sava, arrondissement de Mora.
- Wawa : région de l'Adamaoua, département du Mayo-Banyo, arrondissement de Banyo.
- Wumboko : région du Sud-ouest, département de la Mémé, arrondissement de Kumba, département du Fako, arrondissement de Buea.
- Yambeta: région du Centre, département du Mbam et Inoubou, arrondissement de Bafia.
- Yangben : région du Centre, département du Mbam, arrondissement de Bokito.
- Yasa : région du Sud, département de l'Océan, arrondissement de Campo.

- Yemba: région de l'Ouest, département de la Menoua, arrondissements de Dschang, Peka-Michel, Fokoué, Nkongni, Santchou.
- Zumaya : région de l'Extrême-Nord, département du Diamaré, arrondissement de Maroua.

De ce qui précède, la multitude des langues camerounaises, caractéristique de l'hétérogénéité linguistique présente dans les salles de classe, entraîne le problème d'interférences linguistiques.

3-2-les interférences linguistiques

La classe de français au Cameroun, de part son hétérogénéité linguistique, rencontre des problèmes d'interférences linguistiques.

3-2-1-Essai de définition

La notion d'interférence se fonde sur deux principes. En premier lieu, l'apprentissage d'une langue étrangère intervient à un stade du développement cognitif plus avancé que celui atteint lors de l'acquisition de la langue maternelle. En second lieu, l'élève qui apprend une seconde langue a déjà acquis un bagage linguistique et un savoir faire dans sa langue maternelle. Ce double bagage cognitif et linguistique interfère dans l'apprentissage de la langue étrangère. Les erreurs, appelées interférences ou erreurs interlinguales, sont alors perçues comme un transfert négatif de la langue source vers la langue cible. Galisson et Coste disent à cet effet que :

« Les erreurs interlinguales sont les résultats de l'interférence qui est un transfert négatif que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est entrain d'apprendre ou d'une autre langue étrangère étudiée précédemment. » (Galisson et Coste, 1976 : 291).

Ainsi, par définition, l'interférence linguistique est la transposition d'un élément d'une langue vers une autre. (Klinkenberg et al, 2007 : 67). Cette définition n'est nullement exhaustive car l'interférence comprend également la transmission qui peut s'appliquer à l'intérieur d'une seule langue. Également, on dit qu'il y'a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible A, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B. (Kannas, 1994 : 252). Aussi, selon certains linguistes, l'interférence désigne des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue

connue dans la langue cible. (Hamers et Blanc, 1983 : 452). Ou encore c'est le croisement involontaire entre deux langues. (Hadege, 1993 :239)

« L'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on parle ou que l'on écrit dans une autre. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps, elle varie aussi chez un même individu, cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évident. » (Mackey, 1970 : 34).

De même, l'interférence peut être définie selon trois points de vue :

- elle peut être considérée comme une contamination (point de vue psychologique) ;
- perçue comme un accident du bilinguisme dû au contact des langues (point de vue linguistique ;
- assimilée à un type particulier de faute commise par un apprenant sous l'effet de sa langue maternelle (point de vue pédagogique). L'interférence est l'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude.(Debyser, 1970 : 35-36).

De ce qui précède, fort est de constater que de nombreuses définitions existent au sujet des interférences linguistiques. Toutefois, il est également important de relever quelques caractéristiques de ces dernières.

***Caractéristiques des interférences**

Toute situation de contact de langue implique presque obligatoirement le passage constant d'une langue à une autre. Il est rare de ne pas passer d'un système linguistique à un autre. Quand un individu ou un groupe qui utilisent de façon normale une langue A, ont l'occasion de faire l'acquisition d'une langue B, plusieurs solutions peuvent se présenter. Tout d'abord, la langue A peut être entièrement abandonnée au profit de B : on parlera dans ce cas de substitution. Il peut y avoir aussi, selon les nécessités du moment, un usage alterné de A et de B ; on dira alors que les locuteurs commutent entre A et B. Enfin, A et B peuvent s'amalgamer en un système. On voit donc là, trois possibilités de contact de langue à savoir : la substitution, la commutation et l'amalgame. (Weinreich, 1968 : 650)

Dans ces différentes situations, ce passage se fait rarement sans interférence, c'est-à-dire sans contamination d'une langue par une autre. Par ailleurs, les interférences peuvent avoir des fonctions précises dans la communication. Elles sont un passage obligé dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'acquisition d'une langue maternelle se fait par

tâtonnement, par des essais parfois manqués. Apprendre une langue étrangère, c'est se conformer à de nouvelles règles phonologiques, syntaxiques, morphologiques, lexicales et énonciatives. « L'interférence en l'occurrence désigne une sorte de processus qui aboutit à la présence dans un système linguistique donné d'unités et souvent le mode d'agencement appartenant à un autre système. » (Tabouret-Keller, 1969 : 308).

Dans n'importe quelle situation de contact entre deux ou plusieurs langues, il s'agit toujours pour un locuteur de se confirmer aux normes de deux ou plusieurs langues dans des contextes différents. Il s'agit donc de l'interférence des normes d'un système avec celles de l'autre système. Cette interférence des normes de différents systèmes se produit quelque soit le système, quelque soit la spécificité de la situation de contact quelque soit la manière d'apprentissage d'une langue. On remarque donc que dans toute interférence, il s'agit de ramener l'inconnu vers le connu et qu'elle est souvent vue comme un obstacle à l'apprentissage de la lecture.

***Interférences linguistiques comme obstacle à l'apprentissage de la lecture**

Selon Tabouret-Keller (1969 : 308), l'interférence dépend du degré de ressemblance des deux systèmes linguistiques. Les langues proches structurellement sont sources d'interférences persistantes (faux amis). Les problèmes d'interférence posent le problème de description. Les interférences peuvent affecter l'apprentissage d'une langue en ce sens qu'elles :

- retardent ou contrarient l'installation d'un nouveau schéma phonologique, phonétique, accentuel ou prosodique (interférences phoniques) ;
- affectent les marques grammaticales de la langue seconde, le mode d'agencement de cette langue étrangère (interférences morphosyntaxiques) ;
- provoquent des choix de mots impropres par suite de fausses analogies sémantiques et lexicales (interférences lexico-sémantique) ;
- provoquent également des faits inférentiels de nature culturelle, à l'instar de l'expression française « gagner son bifteck » qui n'aurait aucun sens traduite en une autre langue.

Parlant des interférences linguistiques, nous pouvons dire que ces dernières sont l'une des conséquences de l'hétérogénéité linguistique des apprenants dans la classe de français.

Elles constituent de ce fait un problème dans la mesure où elles sont de plusieurs types dont nous en analyserons quelques uns.

3-2-2-Les différents types d'interférences linguistiques

Concernant les différents types d'interférences linguistiques, on distingue : les interférences phoniques/phonologiques, les interférences morphosyntaxiques, l'interférence lexicale, l'interférence lexicale, l'interférence sémantique, l'interférence grammaticale, l'interférence culturelle.

3-2-2-1-Les interférences phoniques/phonologiques

On distingue les interférences phoniques et celles phonologiques.

- Les interférences phoniques

Certains considèrent qu'au niveau phonique, on réalise moins d'interférences qu'au niveau lexical, notamment, Garmadiqui avance que :

« De façon générale, la phonologie d'une langue résiste mieux et plus longtemps que son lexique à un éventuel impact de l'interférence phonique et qu'elle est souvent le facteur par lequel se fait l'évolution linguistique des systèmes phonologiques parce que tout simplement elle est le niveau où le système est le plus étroitement structuré ; la phonologie d'une langue résiste mieux et plus longtemps que son lexique à un éventuel impact de l'interférence phonique et qu'elle est souvent le facteur par lequel se fait l'évolution linguistique des systèmes phonologiques. » (Garmadi, 1982 : 214).

Ainsi, l'interférence phonique est fonction de chaque situation de contact particulière. Un contact quotidien et durable entre deux ou plusieurs langues est davantage source d'interférence qu'un contact non suivi. La réalisation des interférences phoniques reste liée quantitativement et qualitativement au niveau individuel même en cas de bilinguisme social. Dans un contact de langue entre langue maternelle et français par exemple, on pourra dire que toutes les interférences, à partir des deux systèmes phonologiques, peuvent se réaliser parce qu'il y'a des différences au niveau des voyelles et des consonnes.

En fait, dans la réalité, le nombre d'interférences et leur nature seront fonction de l'histoire particulière de chaque individu ou locuteur. Presque toutes les interférences prévisibles peuvent s'actualiser, mais il est bien évident que la quantité et la qualité des interférences actualisées dépendent au moins autant de l'histoire linguistique propre à chaque locuteur (âge, lieu et temps d'acquisition des langues en contact, contexte social, familial,

etc.) que des données de la situation immédiate de son discours (interlocuteur, sujet traité, attention du locuteur à son discours, conditions de fatigue, etc.).

La première chose qui détermine l'interférence, c'est l'absence de phonème dans une langue par rapport à une autre : le fait que le français possède le [y] alors qu'une langue maternelle n'en possède pas, sera à coup sûr source d'interférence. Ainsi, les différences établies entre les systèmes phonologiques peuvent constituer des lieux privilégiés de réalisation de l'interférence des langues. Celle-ci par ailleurs, ne se situe pas au niveau de l'absence ou de la présence des phonèmes, mais également au niveau des rapports que ces phonèmes entretiennent entre eux dans chacune des langues. Weinreich (1989 : 123) avance à cet effet que : « il y'a d'autres différences phonologiques entre les langues et on ne peut les établir en se bornant à constater seulement l'absence de phonèmes équivalents. C'est pourquoi il faut tenir compte du statut des phonèmes dans chacune des langues en présence. ».

D'un autre côté, l'interférence peut affecter le système c'est-à-dire, soit entraîner un changement dans le système linguistique, en d'autres termes, dans les relations qui existent entre les unités du système linguistique. Dubois dit à cet effet que :

« Il y'a interférence lorsque un sujet bilingue utilise dans une langue cible B un trait, phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue source A. en d'autres termes, c'est l'intrusion d'éléments de la langue source A dans la langue cible B, lacunes dues à un mauvais apprentissage. En ce sens, il ajoute que l'interférence est individuelle et involontaire. ». (Dubois, 1973 : 254).

- les interférences phonologiques

L'interférence phonologique est souvent le résultat de ce que Weinreich (1989 : 123) appelle « identification interlinguistique » ; c'est-à-dire, le fait de ramener les caractéristiques d'une langue à celles de l'autre langue ou l'utilisation des sons appartenant à une autre langue quand on parle ou écrit une autre langue. Elles touchent les unités et les structures en particulier de syllabation et d'accentuation.

D'après Weinreich (1989 : 123), dans les interférences phonologiques, on peut avoir les interférences de type consonantique et les interférences de type vocalique représentées dans les tableaux ci-dessous :

• les interférences de type consonantique ou syllabique

L'interférence au niveau de la structure syllabique dépend de la différence qui existe entre les langues que parle le bilingue. Ce type d'interférence phonologique est plus fréquent à l'oral

qu'à l'écrit. Par exemple en arabe, il peut affecter une structure mais appartenant au code oral parce que c'est à l'oral qu'on peut trouver un mélange entre les deux langues. C'est à l'oral qu'un énoncé peut être composé de mots provenant des deux langues. À l'écrit, ce cas est très rare.

Tableau1 : les interférences de type consonantique

Phonèmes	Erreurs en API	Correction en API
ʃ.....g	Vechétal [veʃetal]	Végétal [vez etal]
f.....v	Saufgarde [sofgard]	Sauvegarde [sovɔgard]
p.....b	Mopilisé [mopilize]	Mobilisé [mobilize]

- Les interférences de type vocalique ou au niveau articuloire

Ces interférences touchent les voyelles orales et celles nasales. Les sons d'une langue peuvent être utilisés par un usager d'une langue étrangère. Un arabophone peut interférer des phonèmes appartenant à la source, l'arabe, dans la langue cible qu'est le français. Pour ce qui est des voyelles orales, tous sons conçus comme absents du système phonologique arabe se substituent à d'autres sons qui y sont proches. C'est le cas du phonème [y] qui change de statut pour devenir [i]. En ce qui concerne les voyelles nasales, elles sont absentes du système phonétique arabe. Dans ce cas, l'arabophone se trouve confronté à une autre difficulté. Cette réalité phonologique française oblige l'utilisateur à substituer certaines voyelles nasales par certaines autres. Cette substitution se fait dans la plupart des cas suivant la voyelle orale constituant la nasale.

Tableau2 : les interférences de type vocalique

Phonèmes	Erreurs en API	Correction en API
é.....i	Enréchir [ãré]ir]	Enrichir [ãri]ir]
o.....u	Oubligé [ubliz e]	Obligé [obliz é]
ã5	Fronchir [fr5]ir]	Franchir [frã]ir]
iy	Pollition [polisi5]	Pollution [polysi5]

À côté des interférences phonologiques, nous avons les interférences morphosyntaxiques.

3-2-2-2 -Les interférences morphosyntaxiques

Elles sont composées des interférences morphologiques et de celles syntaxiques. Les interférences morphologiques concernent le genre et le nombre ainsi que les désinences et les modalités de dérivation et de composition. Les interférences syntaxiques quant à elle, concernent les modes d'agencement des unités et les rapports qu'elles suscitent. L'interférence syntaxique est un phénomène qui affecte la structure formelle de la phrase. Pour Mackey (1970 : 35), l'interférence syntaxique est due à l'introduction du bilingue dans sa deuxième langue d'éléments appartenant à la première langue comme le définit le propos suivant : « il y'a interférence syntaxique lorsqu'il ya introduction dans la langue des bilingues d'unités et de combinaisons de parties de discours, catégories grammaticales et de morphèmes fonctionnels, provenant d'une autre langue. »

Il ya donc interférence syntaxique lorsqu'il ya emploi de caractères provenant de différentes catégories grammaticales. Ce type d'interférence affecte bien évidemment les deux formes énonciatives que sont la phrase simple et la phrase complexe.

Ces dernières sont regroupées puisque l'interférence morphologique entraîne le plus souvent celle syntaxique.

Exemple : l'arabophone peut avoir tendance à reporter dans la langue in esse, la règle du genre in fieri. Les phrases suivantes montrent bien ceci.

- Un arbre est tombeé. (Un arbre est tombé)
- Le maison est tout vide. (La maison est toute vide)
- La tapis est trop large. (Le tapis est trop large)

À ce sujet, Tabouret-Keller (2008 : 7-8), affirme dans le domaine de la grammaire que l'interférence linguistique déterminera des perturbations dans le jeu des règles de la syntaxe et dans celui du marquage fonctionnel spécifique des syntagmes.

Aussi, il ajoute par rapport à cet exemple que la substitution de l'article « la » à « le » dans le deuxième exemple et le changement de « le » par « la » dans le troisième exemple s'explique par le fait qu'en français, il n'ya pas de règles qui distinguent le masculin du féminin au niveau formel. En français, il n'ya aucune règle à appliquer pour déterminer le genre exact d'un mot par exemple le mot français « arbre » ; il n'ya aucun indice qui détermine si c'est un mot masculin ou féminin. Par contre, l'arabe dispose de ces règles. Pour les mots en arabe, le féminin est distingué du masculin au niveau de la structure morphologique. Ce qui distingue le féminin du masculin est un phonème qui s'attache en position finale du mot. Ce phonème se prononce [a]. De plus, en arabe, il n'ya qu'un seul déterminant utilisable avec les deux genres. Ce déterminant se prononce [l] avec la gémination (redoublement du son).

Dubois (1973 : 225) définit l'interférence morphosyntaxique comme : « la présence des modes d'agencement appartenant à un autre système dans une langue donnée ». Dans la définition de Tabouret-Keller, l'interférence se produit essentiellement au niveau de la syntaxe. En effet, les études montrent que l'interférence est prépondérante au niveau syntaxique. Ce qui n'est pas le cas de l'emprunt lorsqu'il est intégré. Il subit tout d'abord l'influence morphologique puis syntaxique.

Pour Martinet, ceci est dû au fait que les traits morphosyntaxiques d'une langue s'empruntent difficilement. Il avance à cet effet :

« Dire, comme on l'a souvent fait, que les faits de structures morphologiques ne s'empruntent pas ou ne s'empruntent guère, c'est constater simplement que le locuteur bilingue est aussi embarrassé que ne serait un unilingue pour analyser un amalgame, et qu'il ne transfère d'une langue à une autre que des monèmes formellement bien délimités. L'interférence syntaxique est celle qui se situe au niveau du choix du monème, des combinaisons de ces monèmes et enfin au niveau de la manière dont ces relations sont marquées. » (Martinet, 1986 : 172).

Exemple :

-Au niveau du genre : La problème est de cacher la vérité. (Le problème est de cacher la vérité.).

-Au niveau de l'accord : La porte est ouvert. (La porte est ouverte.).

-Au niveau des morphèmes fonctionnels : Il lave ses mains chez chaque repas. (Il lave ses mains à chaque repas.).

-Au niveau de l'omission du pronom relatif : Je connais un ami travaille en France. (Je connais un ami qui travaille en France.).

-Au niveau du pronom relatif doublé d'un pronom anaphorique : La voiture que mon père me l'a acheté. (La voiture que mon père m'a achetée.).

-Au niveau du mauvais choix du pronom relatif : La maison que j'habite. (La maison où j'habite.).

3-2-2-3-L'interférence lexicale

« Elle apparaît remarquablement aussi au niveau du lexique, lorsqu'il y'a intrusion d'unité L1 dans L2, l'apprenant ou le bilingue confirmé, peut utiliser un mot ou un groupe de mots de sa langue dans l'autre langue.» (Mackey, 1970 : 34). Elle est de deux types : l'emprunt et le calque. L'emprunt est le fait d'importer une unité lexicale en préservant autant que faire se peut son signifiant et son signifié. Exemple : Living-room, J'ai mangé du ndolé avec du plantain mûr. Quant au calque, c'est l'importation du signifié d'une unité lexicale de L1 et son application à son signifiant de L2. Exemple : salle de séjour, Il ya des folies qui dépassent d'autres.

Face à ce fait de traduction, l'insertion de mots, de structures ou de pensées dont l'origine est la langue maternelle de l'apprenant dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE favoriserait à l'erreur de s'installer sur le plan lexical ce qui donnerait accès à une ambiguïté, à une confusion du message produit à l'oral ou à l'écrit en FLE , cela provoquerait en effet malentendu et incompréhension de la part du destinataire. De ce fait, les confusions sémantiques sont le résultat de l'interférence lexicale car l'emploi d'éléments provenant de la langue maternelle dans une expression en langue étrangère

porterait un sens qui ne correspondrait pas à l'idée qu'on voudra exprimer cela traduirait une fausse idée étrangère.

3-2-2-4-L'interférencesémantique

Comme le confirme Mackey,

« L'interférencesémantique se distingue de l'interférence culturelle, dans la mesure où les phénomènes et les pratiques culturelles de la langue étrangère existent dans la langue source mais qui sont structurés d'une autre manière tels que les couleurs du spectre qui sont divisées en unités, cette division est différente selon les deux langues en contact. » (Mackey, 1976 : 402).

Aussi, il ajoute que : « l'interférencesémantique est due au fait que des pratiques ou des phénomènes connus sont ordonnés ou structurés différemment dans l'autre langue. » (Mackey, 1976 :402). De ce propos, il faut comprendre que l'interférencesémantique est l'introduction de nouvelles unités et de nouvelles structures sémantiques dans la langue du bilingue.

Ceci conduit l'apprenant à produire des énoncés en langue étrangère, mais qui créent une confusion sémantique que véhicule le message en raison de l'insertion de ses composants linguistiques de la langue source véhiculant une signification différente de celle de la langue étrangère malgré qu'elles aient la même forme signifiante. Ce type d'interférence est considéré par Alsabricomme :

«Le résultat d'une analyse contrastive suite à une mauvaise interprétation du contenu du message dans la langue étrangère, en se référant aux équivalents de sa langue maternelle, ce qui aboutit aux obstacles au niveau sémantique, c'est-à-dire tomber dans la confusion des sens. » (Alsabri : 2009).

Exemple :

- au niveau de l'introduction de nouvelles unités :

J'ai écorcé la pomme. (J'ai épluché la pomme.)

On a prisoné le coupable. (On a arrêté le coupable.) ;

- au niveau de l'introduction de nouvelles structures :

Attends-moi, je n'ai pas encore mangé. (Attends-moi, je n'ai pas encore pris mon repas.)

Tu parles de vide. (Tu parles sans référence).

3-2-2-5-L'interférence grammaticale

« L'interférence grammaticale apparaît suite à une insertion dans le parler du bilingue d'unités et des combinaisons de parties du discours, de catégories grammaticales et de morphèmes fonctionnels, dont la source est une autre langue. » (Mackey, 1976 : 404-405).

Les unités et les combinaisons du discours faisant partie de la langue maternelle influenceraient l'apprenant à produire un discours qui se caractérise par l'intrusion de ces éléments étrangers. De même, un apprenant produisant un parler dans une langue étrangère se spécifiant par une structure qui suit celle de sa langue maternelle, tout en gardant les mêmes unités. À titre d'exemple, la phrase « Est allé Amin à l'école » représente une déviation liée à une mauvaise organisation des unités qui la composent, dont la source est l'influence de la langue maternelle arabe. Celle-ci autorise la construction des phrases commençant par un verbe. Cependant, l'apprenant qui parle arabe produit des phrases en français suivant le même ordre en arabe. Quant à l'emploi du genre propre à la langue étrangère constitue une faute d'interférence, à cause de la non correspondance du genre de la même unité linguistique appartenant aux deux langues en contact. Comme le fait de dire « un chaise » au lieu de « une chaise » car ce mot désigne un nom masculin en arabe. Ce problème de genre est lié à la confusion des apprenants à propos du genre des mots en langue étrangère causerait un autre problème consistant à commettre d'autres fautes touchant les règles de l'accord, telles que celles propres aux adjectifs qualificatifs, c'est-à-dire au lieu de dire « chaise roulante », l'apprenant dit « chaise roulant » ce qui favoriserait l'installation des fautes d'orthographe dans son écrit.

3-2-2-6-L'interférence culturelle

Cette dernière se comporte comme un calque, mais elle s'applique à des unités plus grandes que le mot comme les expressions et les syntagmes figés. Cette catégorie d'interférence est causée par les différences socioculturelles entre le français et la langue maternelle, ce qui amène l'élève à se trouver face à une situation communicationnelle compliquée et ambiguë, se caractérisant par le malentendu entre lui et son interlocuteur (le message est bloqué), ne passe pas, notons de ce fait une interférence négative. Autrement dit, « les interlocuteurs ne sont pas sur la même longueur d'ondes ce qui peut faire penser aux proverbes dans les deux langues par exemple. » (Moatassine, 1999 : 329).

L'interférence culturelle est également le résultat de l'introduction des phénomènes culturels nouveaux propres à l'apprenant. Celui-ci, face aux phénomènes culturels absents dans son répertoire tente de trouver leurs équivalents dans sa langue d'origine. De ce fait, « son parler se caractérise par l'insertion d'unités ou de structures de ces phénomènes tels qu'ils apparaissent dans la langue étrangère. » (Mackey, 1976 : 397-401)

La lecture est une activité pratiquée dans la classe de français. Elle présente des problèmes liés à son enseignement pour les apprenants à l'instar de l'hétérogénéité linguistique s'expliquant par le plurilinguisme présent dans les salles de classe, ce qui conduit à différents types d'interférences linguistiques. Avec l'avènement des technologies de l'information et de la communication, quelques outils issus de ces dernières peuvent être utilisés pour l'enseignement/apprentissage de la lecture partant des difficultés liées à son enseignement. Cet élément constituera ainsi l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE II

DES DIFFICULTÉS DE LA LECTURE À L'USAGE DES OUTILS TIC POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE : ÉTAT DES LIEUX ET IMPLICATIONS

Entendues comme les technologies de l'information et de la communication, les TIC offrent aujourd'hui une multitude d'outils utilisés dans le but de faciliter l'enseignement et ses méthodes. Lorsqu'elles recouvrent les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement, on parle de TICE c'est-à-dire TIC+enseignement. Ces dernières regroupent un ensemble d'outils conçus et utilisés pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignement/apprentissage. Grâce à l'avènement et à l'évolution de celles-ci, plusieurs outils aux fonctions pédagogiques ont vu le jour.

Également de nos jours, les TIC sont très présentes dans le monde et dans plusieurs domaines et secteurs. Elles sont utilisées dans les domaines tels que l'éducation ; s'arrimer à leur évolution technologique s'avère donc très important. Elles comportent plusieurs outils au service de l'éducation. Parler de quelques outils offerts par ces dernières pour l'enseignement/apprentissage de la lecture, après avoir présenté quelques difficultés relatives à la lecture, constituera l'objet du présent chapitre.

1-LES DIFFICULTÉS DE LA LECTURE ET CONSÉQUENCES SUR LES PERFORMANCES SCOLAIRES DES APPRENANTS

Il s'agit ici, de présenter quelques difficultés liées à l'enseignement de la lecture d'une part, et d'autre part, quelques conséquences entraînées par ces dernières.

1-1-Les difficultés liées à l'enseignement de la lecture

Elles peuvent être d'ordre phonologique, liées à l'environnement socioculturel, psychologique.

1-1-1- Les difficultés phonologiques

Dans de nombreuses langues, au rang desquelles le français, une discordance entre l'orthographe et la prononciation est observée ; la première n'étant pas toujours le reflet de la seconde. Pour pallier cette situation, les linguistes ont inventé des systèmes spécifiques pour noter les sons et les phonèmes (unités minimales non signifiantes de toutes les langues). Le plus vulgarisé de ces systèmes restant l'alphabet phonétique international (A.P.I.).

En français, surtout en contexte FLE (français langue étrangère), l'articulation de certains phonèmes, une fois associés dans des mots, des phrases, etc., pose de sérieux problèmes de lecture aux apprenants de troisième, c'est le cas de l'association des phonèmes [ʃ] et [s] dans une phrase comme : « un chasseur sachant chasser sans son chien de chasse ». Cette phrase présente une articulation complexe susceptible de conditionner même son sens. L'association de ces deux lettres constrictives, dont le son résulte d'un frottement contenu de l'air au fond de la gorge, celle-ci étant maintenue resserrée ; rend pratiquement difficile, la lecture surtout rapide de cette phrase ; car, ces problèmes d'articulations peuvent provoquer de temps en temps des « lapsi » qui feront confondre les deux sons, en prononçant l'un à la place de l'autre ; une situation qui est de nature à entraîner chez certains élèves ayant par exemple une forte salivation des problèmes de dyslexie (la difficulté d'apprentissage plus ou moins importante de la lecture, sans déficit sensoriel, ni intellectuel).

Nous notons que [ʃ] diffère de [s] en ceci que, sa construction initiale est dentale et non labiale et est accompagnée « d'un léger relèvement du voile du palais qui empêche à l'air de pénétrer dans les fosses nasales. » (MINEDUC, 1999 : 72) Ce qui se fait pourtant lors de la prononciation du [ʃ] qui, lui est plutôt une constriction alvéolaire ; c'est-à-dire articulé avec la pointe de la langue au niveau des alvéoles des dents. Toutefois, il est important de relever que les apprenants rencontrent également des difficultés de prononciation avec les sons /gr/ et /dr/, /tr/ et /cr/. C'est ainsi qu'on constatera par exemple que lorsque certains apprenants lisent par exemple le mot « montrer », on entendra « moncrer » au lieu de montrer. Et quand ils liront « grande », ils diront « drande » au lieu de grande.

Cette analyse phonologique, amène à comprendre que la lecture d'une telle phrase exige chez un lecteur habile beaucoup de technicité et de finesse ; puisqu'il doit prononcer deux sons dont l'articulation n'est pas la même, l'une étant apparemment opposée à l'autre. On comprend bien que chez l'apprenant de troisième, cette activité serait bien plus difficile encore et ne se ferait pas sans conséquences.

1-1-2-Les problèmes liés à l'environnement socioculturel

La société camerounaise en général, ses lycées et collèges en particulier, sont le terrain où s'exprime à suffisance et de manière fort éloquente l'hétérogénéité linguistique, corolaire même de la situation ethnique et sociale du pays. Cette variable de nature sociologique influence donc considérablement l'activité de lecture et, partant, l'expression orale des apprenants notamment à travers le parler jeune.

Actuellement au Cameroun, il se développe dans les collèges et lycées un genre d'argot français, le camfranglais qui constitue un véritable défi pour la langue française. C'est un parler qui a pour base le français mais où sont employés les mots anglais, soit maintenus comme tels, soit obéissant à la conjugaison ou déformés. C'est un amalgame de termes empruntés à l'anglais, au français et aux diverses langues camerounaises. Ainsi, en va-t-il de cet exemple proposé par Abanda (1999 :3), où l'on notera des verbes anglais avec une construction française : « Est-ce que tu know que le pasto de melenci me fait souvent lap ? L'autre day de la sainte scène le body-là a failli do le culte sans robe. Il voulait déjà djoum dans le temple quand la macho qui est sa secrétaire lui ask que le pasto tu go où comme ça sans robe ? ».

Cette expérience du camfranglais, dans le prolongement du français basilectal, relève des phénomènes de variation normative qui ne sont que des aspects des problèmes sociolinguistiques.

1-1-3-Des problèmes psychologiques

Les problèmes de lecture des apprenants sont aussi d'ordre psychologique. Cela relève généralement de la pauvreté de leur lexique mental, du manque de motivation et d'attention ainsi que des maladies constituant des obstacles à l'enseignement de la lecture.

- La notion de lexique mental

Fayol et al (1991 :49) définissent la notion de lexique mental comme : « un dictionnaire interne composé de tous les mots connus auxquels sont associés les informations orthographiques, phonologiques, syntaxiques et sémantiques qui leur sont propres ». Dans cette optique, reconnaître un mot, c'est comme chercher son entrée lexicale dans un dictionnaire de langue : une fois trouvé, on sait comment le mot se prononce, à quelle classe lexicale il appartient, et ce qu'il signifie. On comprend tout simplement que la pauvreté d'un

lexique mental serait une des causes fondamentales des difficultés de lecture auxquelles sont confrontés les élèves de la classe de troisième.

- Des problèmes de démotivation pour la lecture

Il arrive parfois qu'un enfant refuse de prononcer certains mots lors d'une séance de lecture. Cela peut tout simplement être un problème de démotivation causé par un manque d'affection pour lui. Et comme l'a montré Freud (1922); les mots en question peuvent lui rappeler de mauvais souvenirs. Ils peuvent par exemple avoir été prononcés lors d'un deuil ou d'une scène macabre qui l'a profondément marqué. Étant parfois des cas de pathologie, nous laissons le soin aux spécialistes de la santé pour une étude appropriée.

Il faut aussi noter qu'en troisième, l'enfant sort à peine de l'âge du jeu, cela le dispose à avoir moins d'attention pour toute activité qu'il est appelé à mener. D'ailleurs, Claparède, (1979 :180) disait : « l'enfant est avant tout un être fait pour jouer ». La lecture qui est déjà un cours de détente sera l'occasion pour lui de faire autre chose que se concentrer surtout si celle-ci a des activités non négligeables.

- Les troubles de lecture

Parmi les troubles de lecture, on peut relever entre autres, la dyslexie et l'aphasie.

*Dyslexie

La dyslexie a été décrite pour la première fois le 7 novembre 1896, par un savant anglais, le docteur Pingle Morgan (british medical journal). Selon l'OMS (organisation mondiale de la santé), la dyslexie est un trouble spécifique de la lecture. Il s'agit également d'un trouble persistant dans l'acquisition du langage écrit caractérisé par de grandes difficultés dans l'acquisition et dans l'automatisation des mécanismes nécessaires à l'acquisition de l'écrit (lecture, écriture, orthographe, etc.).

«La dyslexie fait partie des troubles du langage, des troubles d'apprentissage. Elle est une difficulté d'apprentissage de la lecture ; un problème d'identification des mots écrits même si l'aspect de leur compréhension n'est pas négligeable. Il existe trois types de dyslexie à savoir la dyslexie phonologique, la dyslexie de surface et la dyslexie mixte. »
(Destrempe-Marquez et Lafleur : 2010).

La dyslexie phonologique se caractérise par une difficulté à déchiffrer les mots. La dyslexie de surface correspond à la difficulté à reconnaître un mot dans sa globalité et la dyslexie mixte quant à elle, associe les deux types de dyslexie précédemment cités.

Les causes de la dyslexie sont encore méconnues. Plusieurs hypothèses scientifiques sont avancées à l'instar de la théorie phonologique et de la théorie visuelle.

La théorie phonologique admet le plus grand consensus. Selon cette dernière, les personnes dyslexiques souffriraient d'un trouble de la représentation et de la manipulation mentale des sons de parole. La théorie visuelle quant à elle suggère de son côté que certains enfants présentent des troubles visuo-attentionnels. Enfin un problème de migration des neurones est parfois mis en cause. Les neurones impliqués dans la lecture naissent dans une zone non-spécifique du cerveau puis migrent vers la zone du cerveau dédiée à la lecture. Chez les dyslexiques, cette migration ne se passerait pas normalement. (Chokron et Demonet : 2010).

Également, la dyslexie exprime plusieurs types d'affections : dysphasie, dysorthographe, dysgraphie, dyscalculie, etc. Elle est en relation, plus ou moins proche, avec d'autres troubles comme la dysphasie, la dyspraxie, l'hyperactivité et d'une manière générale tous les troubles qui ont engendré des difficultés dans l'acquisition de la lecture. Les difficultés se rencontrent principalement dans l'élaboration de la correspondance entre les sons (phonèmes), les signes écrits (graphèmes). C'est pour cela que généralement les personnes dyslexiques inversent et confondent les lettres, ou les syllabes des mots.

Les anomalies les plus fréquentes de la dyslexie se voient au niveau du déchiffrement, de la compréhension, dans le comportement. (Ombredane, Alajouanine et Durand, 1939 : 138).

En ce qui concerne le déchiffrement, nous avons comme anomalies les confusions auditives ou phonétiques des lettres (exemple : « a » et « an », « s » et « ch »), les confusions visuelles des lettres (exemple : « d » et « b »), les inversions (exemple « or » et « ro », « cri » et « cir »), les substitutions (exemple : « chauffeur » et « faucheur »), les omissions (exemple : « bar » et « ba », « arbre » et « arbe »), les adjonctions (exemple : « paquet » et « parquet », « odeur » et « ordeur », les contaminations (exemple : « dorure » et « rorure », « palier » et « papier »), lecture du texte lente, hésitante et saccadée, difficultés à saisir le découpage des mots en syllabes, ignorance de la ponctuation. (Alajouanine : 1968).

Pour ce qui est de la compréhension, nous avons les difficultés à faire correspondre les sons entendus aux lettres qui les représentent et inversement ; les difficultés dans le respect de l'ordre de l'alphabet, des notes de gamme, des jours de la semaine, des mois ; difficultés de mémorisation avec peine le langage oral et écrit alors qu'ils se souviennent très bien

d'évènements vécus ; difficultés dans la compréhension du sens d'un texte ; difficultés d'écriture (dysphasie) ; difficultés de calcul (dyscalculie).

Au niveau du comportement, nous notons des troubles de l'attention, la peine à suivre le rythme scolaire, les difficultés à s'orienter dans le temps, l'espace, à acquérir des automatismes, la tendance à l'hyperactivité et certaines maladroitness des gestes.

*Aphasie

« Le terme aphasie désigne la perte partielle ou totale de la faculté de s'exprimer, et de comprendre le langage, qu'il soit parlé ou écrit, malgré l'intégrité anatomique et fonctionnelle des organes de la phonation (langue, pharynx) et indépendamment de toute atteinte neurologique d'origine sensorielle (sans difficultés d'audition ou de vue). C'est également le décalage entre l'idée que l'individu concerné veut exprimer et l'idée qu'il exprime vraiment. On distingue l'aphasie motrice ou de Borca, l'aphasie sensorielle ou de Wernicke et l'aphasie mixte. (Ombredane, 1951 : 440).

L'aphasie motrice ou de Borca est une perte de parole, une difficulté de transmission des idées. Elle se caractérise par des troubles oraux et écrits alors que la compréhension est à peu près très bonne. L'individu souffrant de cela présente généralement des problèmes d'articulation à des degrés divers, et utilise des phrases qui ne sont pas structurées. Il a du mal à trouver le mot exact pour s'exprimer, et les mots utilisés ne sont pas adaptés. Ce type d'aphasie se rencontre généralement lors d'une hémiplégié droite (paralysie atteignant la moitié droite du corps), dans laquelle l'aire de Borca (zone du cerveau) est atteinte.

L'aphasie sensorielle ou de Wernicke quant à elle est une perte de la compréhension du langage, difficulté de réception d'éléments venant de l'extérieur. Elle se caractérise par des troubles de compréhension très importants, et par une expression verbale utilisant des mots inappropriés, donnant l'impression que le concerné n'a pas conscience de son atteinte neurologique. Ce type d'aphasie se rencontre essentiellement lors des perturbations du champ visuel droit au cours desquelles il existe une atteinte d'une zone du cerveau : l'aire de Wernicke.

L'aphasie mixte, elle, est une association des troubles de l'expression et de la réception des idées, dont le traitement est particulièrement difficile, surtout quand les troubles sont importants.

Ainsi, l'ensemble des problèmes étudiés, à savoir : les difficultés à articuler certains phonèmes associés, à prononcer certains sons modifiés par d'autres sons voisins, les problèmes de variation locale du français et de ceux liés à la psychologie, entraînent certaines

conséquences tant dans les prestations orales qu'écrites des élèves ; conséquences qui feront maintenant l'objet du développement ci-après.

1-2-Conséquences des difficultés liées à l'enseignement de la lecture sur les performances scolaires des apprenants

Les difficultés liées à l'activité de lecture sus-évoquées, entraînent des conséquences sur les performances des apprenants aussi bien en expression écrite qu'en expression orale.

1-2-1-Les conséquences des difficultés liées à l'activité de lecture en expression écrite

L'expression écrite constitue avec celle orale les entrées du pôle réception des textes dans l'enseignement du français. Elle est un exercice scolaire qui consiste à apprendre aux élèves à rédiger, c'est-à-dire à les initier à la maîtrise des techniques de composition des textes en français. En réalité, l'écrit exige plus de rigueur et devient « une mise en conserve de la langue vivante » pour reprendre les termes de Merleau Ponty et peut en tant que tel substituer l'oral.

Évidemment, c'est en rédaction que transparaissent plus les conséquences liées aux problèmes de lecture sus-cités. Ainsi, le substrat linguistique perçu comme l'influence de la langue maternelle sur le français langue seconde, se manifeste à travers une modification de la norme morphosyntaxique. C'est le cas des constructions verbales où les verbes transitifs indirects, peu nombreux en langue maternelle qui sont traduits en français avec les constructions directes. On a alors affaire aux calques d'expression et aux transferts. Prenons ces exemples proposés par Onguene Essono (1999 : 285) qui ne sont que des extraits de devoirs d'élèves ou d'étudiants :

- « pardonnez vos frères, Dieu même a parlé comme ça ;
- on l'achète les livres, il échoue toujours ;
- le comte Gercourt écrit une lettre à madame De Volange pour lui informer de ses projets ;
- moi je paye dont je ne sais pas quand j'ai consommé ca ».

On constate à travers cet exemple, qu'à l'écrit, les apprenants ont tendance à transposer les constructions et structures des phrases dans leur langue maternelle dans celles

en français. On a ainsi l'impression qu'ils traduisent leur langue maternelle en français à l'écrit.

À la lumière de tels propos, MendoZe(1999 :285) souligne le fait que : « on assiste à une véritable dénaturalisation du français au niveau de la langue tant parlée qu'écrite ». Face à ce français mésolectal, les élèves camerounais ont recours à une norme endogène qui rend compte des apports différentiels entre les langues du territoire et le français, norme véhiculée même à travers les médias camerounais (télévision, journaux, radio, etc.). C'est un français qui se présente alors comme « un mélange de formes attestées en français standard (africanismes lexicaux) : formations lexicales et emprunts ». (Daff, 2006 : 20).

On voit donc que c'est à travers la rédaction qu'on peut le plus comprendre la plupart des difficultés liées à la lecture d'un élève. On peut tout aussi constater les conséquences de ces difficultés dans les prestations orales des apprenants.

1-2-2-Les conséquences des difficultés liées à l'activité de lecture en expression orale

La notion d'expression orale est composée d'une part « d'expression » et d'autre part « d'oral ». Autrement dit, sa définition sera construite à partir de celle de ses composantes. Ainsi, l'expression orale est le fait d'exprimer les idées, les sentiments, de les communiquer aux autres au moyen de la parole. L'oral, consiste à pratiquer dans la classe de français un certain nombre d'exercices qui constituent pour l'apprenant des opportunités d'apprentissage en vue d'améliorer son expression orale (Programmes d'étude de français première langue, 2011 : 50). L'expression d'une langue s'appuie sur des sons que les hommes émettent en faisant vibrer l'air expiré des poumons par des mouvements des cordes vocales, de la langue et des lèvres appelées : organes de parole.

Les auteurs des programmes d'étude de français ont pensé qu'enseigner la langue française c'est enseigner à la parler et non pas seulement à l'écrire. Les deux termes ne sont pas identiques. Celui qui parle correctement devrait également bien écrire, mais tel qu'il est capable d'écrire avec bon sens, surtout lorsqu'il a le temps de réfléchir et de chercher ses mots ; s'exprime de vive voix avec embarras parce qu'il conçoit lentement et que les mots et les formes répondent languissamment à son appel.

Le plus grand nombre d'élèves et même d'individus, ne parlent pas mieux qu'ils n'écrivent. On peut même parler facilement et parler mal. La facilité n'exclut pas

l'insignifiance, le décousu, les incorrections, la vulgarité, soit parce que l'esprit est pauvre, soit que l'habitude d'un bavardage vaniteux rendent habile à dévider n'importe comment, des banalités indigentes. C'est ce qui explique par exemple, les emplois généralisés de *ce, ça, cela* comme on peut le constater dans les exemples suivants :

- Il est venu chercher mon frère, *ce* qui lui fait énerver qu'il ne doit plus m'écrire ;
- La grand-mère de la femme est morte, je lui ai donc dit *ça* d'attendre je m'en vais seul.

La classe de français présente des difficultés pour l'enseignement de la lecture. Avec l'avènement des technologies de l'information et de la communication, plusieurs outils ont vu le jour et sont utilisés pour l'enseignement et l'éducation. Présenter quelques outils offerts par ces nouvelles technologies fera l'objet de la section suivante.

2-LES OUTILS TIC POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Les TIC de nos jours offrent une multitude d'outils au service de l'enseignement apprentissage. Nous pouvons citer entre autres les outils suivants : les livres numériques, les bibliothèques virtuelles, les liseuses, les tablettes, les didacticiels, les exercices, les plates-formes, les logiciels, le tableau blanc interactif et le vidéoprojecteur.

2-1-les livres numériques, les bibliothèques virtuelles, les liseuses et les tablettes

Il s'agira ici de présenter d'une part, les livres numériques et les bibliothèques virtuelles et d'autre part, les liseuses et les tablettes.

2-1-1-Les livres numériques et les bibliothèques virtuelles

Cette partie présente les livres numériques et les bibliothèques virtuelles qui sont souvent utilisés pour la lecture.

2-1-1-1-Les livres numériques

Encore appelés « e-book », les livres numériques sont des livres qui peuvent être lus sur différents supports numériques à savoir : des ordinateurs, des assistants personnels, des lecteurs électroniques. Ils se présentent sous la forme d'un fichier informatique ; qui peut être un fichier PDF c'est-à-dire qu'on peut lire à l'aide du logiciel Acrobat Reader, un fichier html

(qu'on peut lire à l'aide d'un fureteur internet Netscape ou Microsoft Explorer), un fichier texte doc, dont la lecture se fait à l'aide du logiciel Word), etc. (Lebert, 2009 : 11).

Le livre numérique présente plusieurs avantages ; tous de nature à faciliter l'activité de lecture et son apprentissage comparé au livre classique imprimé dont nous ne pensons pas qu'il peut remplacer.

Le livre électronique est très disponible et possède des coûts réduits ; justifié par le fait qu'il est un format qui propose entre autres avantages une grande facilité de diffusion et de distribution. Contrairement à la plupart de ses équivalents imprimés, il peut être instantanément disponible à travers le monde notamment via l'internet et demeurer disponible durant des années alors que de nos jours, bon nombre de livres imprimés ne demeurent en librairie que quelques mois.

Le livre numérique peut être utilisé dans les salles de classe pour les cours de lecture dans la mesure où, les différents textes ou œuvres qui seront étudiés ou destinés à être étudiés en classe par l'enseignant et l'apprenant pourront être enregistrés comme fichiers numériques au préalable dans le but d'être lus comme le montre le schéma suivant :



Figure1 : un livre numérique

Source : <http://www.ville.valdord.qc.ca/image.ashx?imageld=5e31f541-c9ac-4811-a3eb-2e67cc893ce>.

En dehors des livres numériques, peuvent également être utilisées les bibliothèques virtuelles.

2-1-1-2-Les bibliothèques virtuelles

Une bibliothèque virtuelle est un système d'information documentaire, une interface facilitant l'accès aux ressources. En d'autres termes, les bibliothèques virtuelles sont des collections numérisées accessibles en ligne (Gallica, par exemple) ou des réseaux sociaux permettant l'échange de livres ou/et de critiques (Babelio et Libfy). Outre la fonction de rassembler toutes les ressources du service commun de la communication, le système d'information documentaire a pour vocation d'offrir un ensemble d'outils pour accélérer et faciliter la recherche et l'exploitation des résultats. Il propose à cet effet, un moteur de recherche permettant d'interroger simultanément plusieurs ressources, l'affichage fusionné des résultats triés selon le choix de l'utilisateur, l'enregistrement ou l'exportation par mail d'une ou de plusieurs références sur le serveur permettant de classer les notices par dossier, la possibilité offerte à l'utilisateur de se créer sa liste de favoris, etc. (Andro, Aselin et Maisonneuve : 2012).

La bibliothèque virtuelle permettra à l'enseignant de mieux organiser et choisir les textes à étudier dans les œuvres avec ses élèves dans la mesure où ces dernières seront numérisées. Les conditions de travail et les pratiques de classe pendant les cours de lecture seront ainsi améliorées ainsi qu'on peut le voir sur la figure ci-dessous.



Figure2 : une bibliothèque virtuelle

Source : <http://s.tfl.fr/mmdia/i/63/4/voyage-au-coeur-de-labibliothèque-virtuelle-de-google-10597634dhzeo.jpg>.

Mise à part l'utilisation des livres numériques et des bibliothèques virtuelles, peuvent également être sollicitées pour la lecture, les liseuses et les tablettes.

2-1-2-Les liseuses et les tablettes

À ce niveau, on parlera des liseuses et des tablettes car celles-ci sont également des outils TIC utilisés pour la lecture.

2-1-2-1-Les liseuses

Une liseuse est un dispositif technique qui permet de restituer un texte sous format électronique. C'est effectivement ce qui pourrait se rapprocher le plus du livre traditionnel. Autonome, portable, léger, il permet uniquement la lecture plus quelques fonctions annexes autorisées par la miniaturisation des composantes électroniques, sans que cela ne pénalise autonomie et taille. (Dieuzeide : 1994).

L'appareillage qui sert à présenter des textes numérisés est le plus souvent un ordinateur portable de taille analogue à celle d'un ouvrage papier. Compte tenu des ressources limitées par taille et de la spécialisation extrême de cette machine, il est généralement, uniquement possible de télécharger et lire des livres numériques.

Il est important voire nécessaire d'ajouter que l'interface de lecture est pour l'instant majoritairement un écran, qui peut avoir différents formats (tout comme le papier), utiliser des technologies variées qui vont rendre l'affichage plus ou moins agréable, lisible (qualité du papier) et influencer la taille de l'appareil. Des écrans révolutionnaires, nous sommes promis pour ce genre de machine, aussi simple qu'une feuille de papier dont l'encre s'inscrit et s'efface de manière électronique. On voit notamment l'apparition croissante des liseuses fonctionnant grâce à l'utilisation de papiers électroniques, légers, souples, facile à lire et consommant peu d'énergie. À la place d'un écran à lire avec les yeux, nous pouvons aussi imaginer une interface braille, des haut-parleurs ou autres interfaces peut-être encore à inventer. (Sandholtz, Ringstaff, Dwyer : 1997)

En outre, puisque la liseuse permet de stocker plusieurs ouvrages, c'est plus une bibliothèque nomade (qui donne l'occasion de faire circuler des livres afin de donner l'opportunité à d'autres personnes de les lire) qu'un simple livre numérisé. On peut voir la représentation d'une liseuse à travers l'image suivante :



Figure3 : une liseuse

Source : <http://image.darty.com/audio-mp3-mp4/book/kindlevoyage-k1506184134249c-154406673.jpg>.

Toutefois, à côté des liseuses peuvent aussi être utilisées des tablettes en classe de lecture.

2-1-2-2-Les tablettes

Encore appelées tablettes tactiles, tablettes électroniques, ardoises électroniques, tablettes numériques ou simplement tablettes, ces dernières sont des ordinateurs ultra plats qui se présentent sous la forme d'un écran tactile sans clavier et qui offrent à peu près les mêmes fonctionnalités qu'un ordinateur personnel. Elles permettent d'accéder à des contenus multimédias tels que la télévision, la navigation sur le web, la consultation et l'envoi de courriers électroniques, l'agenda, le calendrier et la bureautique simple. (Baccino : 2004)

Il est possible d'installer des applications supplémentaires depuis une boutique d'application en ligne. En quelque sorte, la tablette tactile est un intermédiaire entre l'ordinateur portable et le Smartphone. Vu les avantages qu'offre cet outil, l'enseignant peut l'utiliser dans le cadre de l'enseignement apprentissage de la lecture dans la mesure où il peut créer des programmes et les faire installer dans les tablettes des élèves afin que ceux-ci puissent aisément apprendre à lire. Ils auront par exemple non seulement le texte, et aussi les méthodes de lecture de ce texte pouvant contenir la correction phonique et la bonne prononciation. L'illustration d'une tablette peut être vue à travers le schéma suivant :



Figure4 : une tablette

Source : <http://img.clubic.com/05539625-photo-archos-familypad.jpg>.

Les outils cités et présentés plus haut ne sont pas les seuls outils TIC dont l'enseignant peut faire usage pour les pratiques de classe en lecture, car il existe également les didacticiels, les exercices, les plates-formes et les logiciels.

2-2-les didacticiels, les exercices, les plates-formes et les logiciels

L'enseignement de la lecture en classe plurilingue, peut utiliser des outils tels les didacticiels et exercices, les plates formes et les logiciels. Ainsi, on présentera en premier lieu les didacticiels les exercices et en second les plates formes et les logiciels.

2-2-1- Les didacticiels et les exercices

De part leurs caractéristiques, les didacticiels et les exercices sont des outils TIC au même titre et peuvent être utilisés dans les salles de classe pour enseigner.

2-2-1-1-Les didacticiels

Association des mots « didactique » et « logiciel », un didacticiel peut désigner un programme informatique relevant de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) ; plus précisément, il s'agit d'un logiciel interactif destiné à l'apprentissage des savoirs sur un thème ou un domaine donné et incluant généralement un autocontrôle de connaissance. C'est également un document (papier ou support numérique) visant à former à l'utilisation d'un logiciel ; on parle aussi de tutoriel. (Soual : 2015).

2-2-1-2-Les exercices

Comme le notent Peraya, Viens, Karsenti, (2008 : 243-264), «exercices, leçons informatisées, tests et quelques simulations constituent la base des pratiques dites "innovantes" ». Ainsi, un exercice est tout d'abord un logiciel générateur d'exercices, de questionnaires, questions à choix multiples, quizz, ou tests, et qui permet de donner des corrections et des évaluations selon des schémas préétablis. Un exercice peut également être vu comme un didacticiel comprenant essentiellement des directives, des énoncés ou questions, des réponses attendues, des ressources de référence, un mécanisme de correction ou d'évaluation et un mécanisme de rétroaction. Un exercice est donc une sorte de questionnaire, tests, quizz, questions à choix multiples ou examens qui permettent des corrections automatiques et objectives. Ils peuvent être ainsi de bons outils pour les évaluations formatives.

Les exercices utilisent la motivation par la récompense ce qui rappelle les théories behavioristes du renforcement des apprentissages. Dans une perspective behavioriste, l'essentiel est que l'apprenant s'exerce avec de nombreux problèmes répétitifs et les réussisse selon des critères bien définis. Les questionnaires à choix multiples ou bien les tests associant questions et réponses sont dans cette perspective. Un exercice est donc un ensemble d'exercices (de type quizz, questions à choix multiples, appareillement ou autre) qui peuvent permettre d'évaluer l'apprenant tout au long de son parcours. (Demaizière, 2004 : 7)

Pour être efficace, il doit respecter certaines règles de confection. Il comprend :

- des directives, des énoncés ou questions ou items ;
- des réponses attendues, des ressources, des références;
- des processus de correction, d'évaluation et de rétroaction. (Demaizière, 2004 : 7).

L'avantage principal de l'exercice est qu'il est objectif, puisque le résultat ne dépend pas du correcteur. Il sert ainsi à des fins d'évaluation formative (plutôt que sommative). Il est aussi relativement simple d'utilisation. Il peut être interactif, dynamique et attrayant. On peut aussi l'adapter au profil des apprenants, notamment pour le design qui peut motiver les apprenants. Il peut donc permettre la mise en place d'un système d'autorégulation pour les apprenants. Chaque apprenant peut travailler à son rythme grâce à l'exercice puisque l'apprenant peut évaluer son niveau d'acquisition et ainsi progresser de manière autonome.

L'apprenant peut également suivre sa progression à l'aide d'indices par exemple. (Gleyze, 2011 : 156).

Toutefois, il est important de noter que les exercices ne font pas tout. Ils ne peuvent pas remplacer l'enseignant. Constitués de quizz ou de questions à choix multiples, ils ne peuvent servir qu'à développer un savoir, à consolider des connaissances ou à les vérifier/évaluer. L'apprenant doit posséder certains savoirs et savoir-faire afin de ne pas être découragé notamment. (Gleyze, 2011 : 156).

Les exercices peuvent s'intégrer au sein des scénariipédagogiques, de manière ponctuelle et réfléchie. Leur utilisation étant facile et peu coûteuse, ils peuvent également être un premier pas vers l'innovation et la médiatisation des apprentissages. Pour créer des exercices, on peut utiliser des logiciels comme Hot potatoes qui est un logiciel d'exercices interactifs qui peuvent être insérés dans les pages web, QuestionMark qui permet de créer des questionnaires interactifs et Qizfaber. (Gleyze, 2011 : 156).

Exemple : Des questionnaires comportant des questions à choix multiples ou encore des exercices consistant à répondre aux questions posées ; ces réponses sont directement données par l'utilisateur et non proposées.

Les didacticiels et les exercices ainsi présentés, les plates-formes et les logiciels font également partie des outils TIC pour la salle de classe ; de ce fait, ils ont leur part de rôle à jouer dans les pratiques de classe.

2-2-2-Les plates-formes et les logiciels

Il s'agira ici, de présenter en premier lieu, quelques plates-formes et en second de parler des logiciels.

2-2-2-1-Les plates-formes

On retrouve dans le marché des ressources numériques plusieurs types de plates-formes dont nous allons citer quelques unes à savoir les plates-formes de téléformation et la plate-forme de travail collaboratif Moodle.

***les plates-formes de téléformation**

En anglais, encore appelées virtuallearningenvironment(VLE), learning management system (LMS), ou encore integratedelectroniclearningenvironment(IELE), une plate-forme est

un logiciel qui assiste à la conduite des enseignements à distance. Ce type de logiciel regroupe les outils nécessaires aux principaux utilisateurs d'un dispositif qui a pour finalités la consultation à distance de contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage et le télé-tutorat. (Ecoutin et Even, 2001 : 2). Les principaux utilisateurs de ce genre de plate-forme sont l'enseignant, l'apprenant et l'administrateur. Chacun d'entre eux y joue un rôle : l'enseignant crée des parcours pédagogiques à partir de ressources pédagogiques multimédias, s'occupe du suivi pédagogique des apprenants et communique avec eux. L'apprenant peut ainsi consulter en ligne ou télécharger les contenus pédagogiques proposés, accomplir les tâches qui y sont présentées, s'auto-évaluer, transmettre les devoirs à corriger et communiquer avec son enseignant. Enfin, l'administrateur est chargé d'installer la plate-forme, d'effectuer la maintenance du système en étroite collaboration avec les autres usagers et de gérer des droits accordés aux différents acteurs de la situation d'apprentissage à distance comme le présente le schéma suivant :

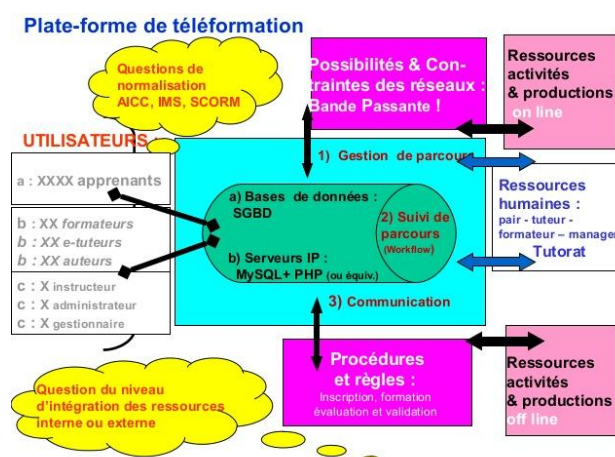


Figure5 : une plate-forme de téléformation

Source : <http://dataimage/jpeg;base64/9j/4aaqskzjrgabaqaaaqabaad/2wceaakgbxisehmvfh>.

En dehors des plates-formes de téléformation, existent également des plates-formes de travail collaboratif à l'instar de Moodle.

***une plate-forme de travail collaboratif : Moodle**

Les plates-formes de travail collaboratif sont des espaces virtuels permettant à des individus physiquement éloignés dans l'espace de se regrouper et travailler ensemble. (Sarré, 2008 : 48). Abréviation de Modular Object-OrientedDynamic Learning Environment, Moodle

est une plate-forme d'apprentissage en ligne sous licence libre servant à créer des communautés s'instruisant autour de contenus et d'activités pédagogiques. Créée par Dougiamas, Moodle est une plate forme d'apprentissage destinée à fournir aux enseignants, administrateurs et apprenants un système unique robuste, sûr et intégré pour créer des environnements d'apprentissage.

Mise à part la création de cours à l'aide d'outils intégrés, (ressources et activités) à l'usage des formateurs, Moodle offre des possibilités d'organisation des cours sous formes de filières (catégories et sous-catégories, cohortes, etc.) qui lui donnent également des caractéristiques propres à la mise en place de dispositifs complets d'enseignement.

Moodle est souvent utilisé en accompagnement d'enseignements à distance. Dans ce cadre, ces espaces de cours en ligne peuvent permettre :

- Aux enseignants :
 - de diffuser des documents électroniques qui seront lus à tout moment par les étudiants ;
 - de créer et animer des activités en ligne (avec une gestion automatique de certains aspects) de manière individuelle ou en groupe ;
- Aux étudiants :
 - d'accéder à tout moment et à distance à des informations sur le cours ;
 - de s'auto-évaluer et (si nécessaire) de revoir certains concepts pré-requis pour le cours ;
 - de perfectionner ses connaissances avec des informations complémentaires.

Moodle permet d'effectuer des tests d'auto-évaluation (avec tirage aléatoire des questions, correction automatique des résultats, feedback personnalisé, etc.). La figure ci-dessous schématise ladite plate-forme.



Figure6 : plate-forme Moodle

Source :

<http://dataimage/jpeg;base64/9j/4aaqskzjrgabaqaaaqabaad/2wceaakgbxiqehusexmqlfh>.

Les plates-formes peuvent certes être utilisées et nous pouvons aussi noter que les logiciels peuvent également leur venir en appui pendant les cours.

2-2-2-2-Les logiciels

Pour répertorier les usages pédagogiques et les outils disponibles, Mucchielli(1989 : 209-229) propose une entrée par les potentialités pédagogiques et distingue des logiciels à vocation éducative et des logiciels non éducatifs mais utilisés à des fins pédagogiques. Ainsi, rentrent dans la première catégorie, les didacticiels, les livres sur ordinateurs, les jeux éducatifs, les logiciels d'entraînement, les tutoriels, les logiciels de simulation, les logiciels d'aide à la création, et les langages de programmation. La seconde catégorie est constituée de logiciels professionnels, systèmes-auteurs, systèmes experts, logiciels d'aide à la traduction et les jeux.

*Un usage suivant les courants pédagogiques

Picard et Braun (1987) tout comme (Hufschmitt, 1989 : 209-229) font une distinction par courants pédagogiques. Ils se fondent sur le postulat des usages que font les enseignants qui obéissent à des choix pédagogiques plus ou moins explicites qui couvrent quatre grandes sensibilités éducatives : l'enseignement programmé issu de la pédagogie behavioriste, la programmation des micro-mondes et la lecture des hypertextes hérités de la pédagogie génétique, l'utilisation des logiciels professionnels inspirés de la pédagogie institutionnelle et l'exploitation des bases de données et réseaux télématiques fidèles à la tradition humaniste de

l'enseignement. Clément (1991 : 5-11), pour sa part, préfère une échelle à différents degrés d'intervention de l'enseignant : le préceptorat, où l'enseignant donne un cours particulier sur micro-ordinateur, la directivité, se traduisant par une absence d'autonomie des élèves ; la semi-directivité, qui place l'enseignant en situation de consultant ; et enfin, la non directivité où les élèves réinvestissent librement leurs acquis antérieurs.

En dehors des outils cités plus haut, le tableau blanc interactif et le vidéoprojecteur peuvent également être utilisés pour l'enseignement apprentissage de la lecture en contexte plurilingue.

2-2-3-le tableau blanc interactif et le vidéoprojecteur

Étant des outils TIC pour la classe au même titre que ceux cités plus haut, le tableau blanc interactif sera présenté dans un premier temps et le vidéoprojecteur dans un second temps.

2-2-3-1-Le tableau blanc interactif (TBI)

Le tableau blanc interactif (TBI) ou tableau numérique interactif (TNI) ou tableau pédagogique interactif (TPI) est celui sur lequel il est possible d'afficher l'écran d'un ordinateur et le contrôler directement du tableau à l'aide d'un crayon-souris, et pour certains types de tableaux, avec les doigts. Il est utilisé dans de nombreux établissements scolaires du monde, et est utile dans les domaines de l'apprentissage. Il s'inscrit dans le cadre de la mise en place des TIC et des TICE dans / pour l'enseignement.

Le TBI est caractérisé par un écran blanc tactile relié à un ordinateur via un câble (VGA RS232 ou plus généralement USB) ou sans fil (WIFI, bluetooth). Un vidéoprojecteur se charge de projeter l'écran de l'ordinateur sur le tableau blanc, il est possible d'effectuer à la main ou à l'aide d'un stylet, tout ce qu'il est possible de réaliser à l'aide d'une souris, sur un format d'écran assez important. Ce tableau est donc généralement fourni avec un logiciel dédié qui permet de créer des leçons d'une façon adaptée à l'écran tactile. (Barrière, Hélène Émile et Gella : 2011).

Ce tableau peut être utilisé pour projeter une présentation. Mais en favorisant l'enseignement interactif, l'enseignant peut s'ajuster aux besoins des élèves. Pour être plus efficace, il est recommandé de bien organiser ses documents et outils. C'est la façon de l'utiliser en interaction avec les élèves, en la mettant à profit dans des situations collaboratives

et en la plaçant au centre de l'apprentissage que cette technologie deviendra alors efficace ou acquerra toute son efficacité dans la classe. Nous pouvons voir ce tableau à travers la figure ci-dessous :



Figure7 : un tableau blanc interactif

Source : <http://www.tableauxinteractifs.fr/fabricants/smartboard/images/601.jpg>.

Le tableau blanc interactif est souvent utilisé avec un vidéoprojecteur ; le développement qui suit, fera état de cet outil qui lui vient quelques fois en appui.

2-2-3-2-Le vidéoprojecteur

Le vidéoprojecteur est un appareil conçu pour reproduire une source vidéo dite vidéogramme ou informatique sur une surface murale blanche. Il se caractérise par son taux de contraste qui plus il est élevé, plus la qualité de l'image est optimale. Sa puissance lumineuse est exprimée en lumen. Ils peuvent avoir une utilisation professionnelle, une utilisation pédagogique, une utilisation home cinéma. (Barrière, Hélène Émile et Gella : 2011)
On distingue :

- Les vidéoprojecteurs LCD, dérivés des écrans cristaux liquides. On y retrouve les mono-LED, première technologie accessible pour le grand public (1994) ; les tri-LCD, plus performants : ce sont des appareils dits « transmissifs », le tri-LCD réfléchit.
- Les vidéoprojecteurs DLP (digital light processing)/DMD (digital micro mirrordevice) qui comprennent des vidéoprojecteurstritubes (CRT) qui sont des appareils regroupant trois tubes cathodiques : un pour chaque couleur

fondamentale (rouge, vert, bleu); les vidéoprojecteurs laser (DLP); les vidéoprojecteurs LCOS (liquidcrystal on silicon) qui sont une évolution des vidéo projecteurs LCD.

- Les vidéoprojecteurs LED utilisent une des technologies citées ci-dessus avec comme différence principale d'utiliser une matrice de LED comme source lumineuse.
- Les vidéoprojecteurs DIY (« do it yourself : fais le toi-même ») sont des appareils montés de manière artisanale. Un modèle de vidéoprojecteur se voit à travers l'image suivante.



Figure8 : un vidéoprojecteur

Source : <http://image.darty.com/hifi-vidéo/vidéoprojecteur/vidéoprojecteur-cinéma/benq.w1070>.

De part les outils sus-cités, on remarque clairement que les TIC offrent une multitude d'outils aux fins pédagogiques qui peuvent aider à l'amélioration des pratiques de classe en lecture.

Dans ce chapitre, il était question de relever les difficultés relatives à l'enseignement/apprentissage de la lecture, et de partir de ces difficultés pour faire un état des lieux des outils TIC utilisés pour cet enseignement/apprentissage. De ce qui précède, il en ressort que la classe de français fait face à de nombreuses difficultés qui ne facilitent pas l'enseignement de la lecture et les technologies de l'information et de la communication nous offrent aujourd'hui de nombreux outils au service de l'enseignement/apprentissage de la lecture. Toutefois, il convient de se demander si parmi ces outils, certains sont utilisés ou peuvent être utilisés par l'enseignant et les apprenants dans les salles de classe pour enseigner la lecture. Pour le savoir, nous avons effectué une descente sur le terrain qui fera l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE III

CADRE ET MÉTHODES D'ENQUÊTES SUR LE TERRAIN

Afin de valider les hypothèses émises plus haut, nous avons fait une descente sur le terrain. Le terrain étant le lieu de collecte des données, le caractère favorable des TIC dans l'enseignement de la lecture en classe plurilingue impliquait les attentes des élèves et professeurs en matière de français et enfin du système éducatif en général. Nous avons fait notre enquête de terrain dans la région du centre, à Yaoundé la capitale politique du Cameroun plus précisément au lycée Général Leclerc.

1-CADRE THÉORIQUE

Dans le but de respecter les canons d'un travail scientifique, il est important de s'appuyer sur un cadre théorique. De ce fait, le présent travail fait appel au constructivisme et au socioconstructivisme comme cadres théoriques.

1-1-Le constructivisme

« Le courant constructiviste peut être considéré comme une théorie de l'apprentissage qui décrit le processus de la connaissance comme une construction qu'effectue l'apprenant [élève] de façon active. » (Boutin et Julien, 2000 : 13.). Il a pour figure principale Jean William Fritz Piaget, psychologue Suisse. Plusieurs de ses recherches portent sur le développement de l'intelligence chez l'enfant. Cette conception piagétienne veut que l'enfant construise ses connaissances grâce à l'interaction qu'il a avec son environnement. Selon Piaget également, l'intelligence repose principalement sur deux grands principes que sont l'organisation et l'adaptation. Pour lui, l'enfant est perçu comme un agent actif qui construit ses apprentissages et qui se développe selon un modèle binaire, c'est-à-dire selon les interactions entre lui et le monde qui l'entoure. L'enfant se développe en passant par différents stades dont l'ordre est fixe, stades pendant lesquels « l'enfant construit des opérations par intériorisation de ses actions et réflexion sur ces opérations. » (Gaonac'h et Golder, 1995 : 401). Les processus mis en œuvre dans le traitement de l'information et dans la construction de la réalité sont l'assimilation et l'accommodation que l'on peut schématiser comme ci-dessous :

Assimilation : action de l'individu sur l'environnement extérieur

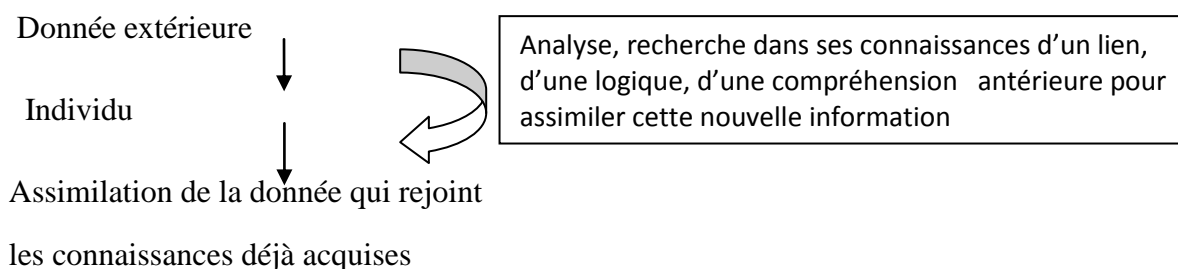


Figure 9 : assimilation (constructivisme)

Source : Cartraud (2008 : 26).

Accommodation : action de l'environnement extérieur sur l'individu

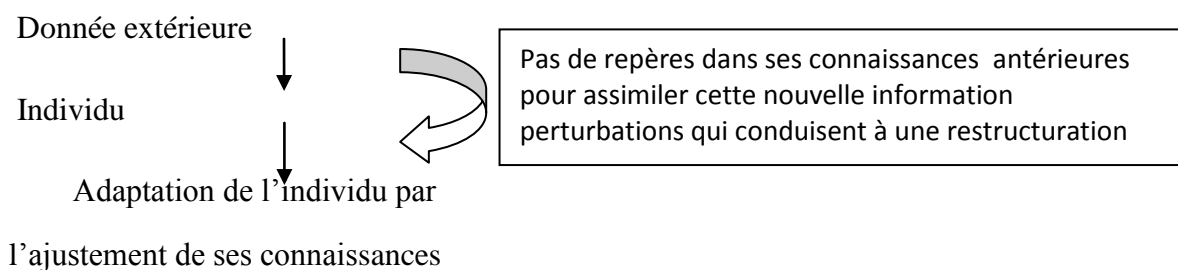


Figure 10 : Accommodation (constructivisme)

Source : Cartraud (2008 : 26).

À la théorie constructiviste, s'ajoute celle socioconstructiviste qui en quelque sorte la complète.

1-2-Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme quant à lui, est fortement représenté par Vygotsky Lev Semionovitch, psychologue Russe. En effet, ce courant renvoie à la théorie de Piaget, mais il renforce l'aspect plutôt faible de son modèle, soit la dimension sociale.

Le courant socioconstructiviste considère que l'apprentissage est le résultat d'une intériorisation d'expériences d'interactions sociales vécues par l'apprenant. Il soutient que le développement cognitif est possible grâce aux expériences d'interactions sociales. De ce fait, après avoir bénéficié d'interactions sociales lors d'une activité cognitive, l'apprenant est à même d'utiliser un langage intérieur. Par ses expériences, surtout vécues lors des échanges avec les autres, il en vient à les intérioriser, à les transformer, à les ajuster et à les intégrer à

ses connaissances antérieures. Pour favoriser cette intériorisation, il s'avère primordial de proposer aux élèves des tâches qui sont adaptées à leur niveau.

Dans l'approche socioconstructiviste, l'apprenant construit ses apprentissages, est actif dans son apprentissage, apprend en interaction avec les autres et son environnement. Cette théorie véhicule une conception particulière de l'apprentissage qui influence les pratiques pédagogiques des enseignants ; l'apprentissage y est un processus de coconstruction ou de construction collective, les interactions, les échanges et les conflits cognitifs sont au cœur de la dynamique de la classe. L'enseignant dans le socioconstructivisme est un guide, un accompagnateur, et un médiateur dans ce processus de coconstruction ; son principal outil d'intervention étant le questionnement ouvert. Le processus d'apprentissage peut être schématisé comme suit :

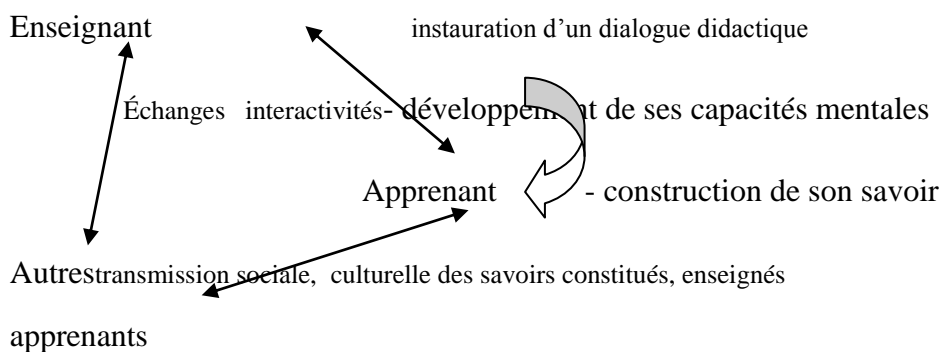


Figure 11 : processus d'apprentissage (socioconstructivisme)

Source : Cartraud (2008 : 27).

Ainsi, il appert que le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui postule que l'apprenant construit activement ses savoirs et développe ses compétences en s'appuyant sur ses connaissances antérieures et résolvant des conflits sociocognitifs, et ce, en interaction avec les autres et son environnement. Les différentes théories étant présentées, il s'avère important de présenter les différentes méthodes d'enquête relatives à la présente étude.

2-MÉTHODES D'ENQUÊTES : QUELQUES RAPPELS

Les méthodes d'enquête utilisées ici sont d'une part, l'observation et d'autre part le questionnaire.

2-1-L'observation

L'observation des leçons est également une stratégie d'enquête performante. Pour Ketele(1993 :126),« l'observation est un processus qui inclut l'attention volontaire et l'intelligence. Elle est fondée sur un objectif terminal ou organisationnel dirigé sur un sujet pour en recueillir les informations ».

De ce fait, observer devient une étape indispensable lors de la recherche. Qu'à cela ne tienne, une seule observation ne suffit pas pour rendre l'analyse fiable ; elle doit être faite à plusieurs reprises si l'on veut vraiment s'attarder sur les réalités du terrain. C'est pour cette raison que nous avons choisi de suivre plusieurs leçons de lecture suivie, notre objectif étant de voir comment les enseignants de français géraient le phénomène d'interférences linguistiques dans les classes plurilingues. En dehors de l'observation nous avons également l'utilisation du questionnaire.

2-2-Le questionnaire

Notre questionnaire est une série de questions dans le but d'avoir des informations quantitatives à traduire en données chiffrées. Tel que défini par Galisson et Coste (1975 : 1580), « le questionnaire est un procédé analytique d'investissement et de coalition dans les sciences humaines pour recueillir et traiter un maximum d'informations à partir des réponses à un ensemble de questions préalablement sélectionnées et validées ». C'est également selon Grawitz :

« Un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquête une information. C'est ainsi qu'il est l'une des voies par lesquelles nous sommes entrés en possession des informations relatives aux hypothèses de recherche formulées ». (Grawitz, 1999 : 41).

Le questionnaire que nous avons adressé aux interrogés était subdivisé en deux parties à savoir : l'en-tête, qui précise l'objectif visé par la recherche et les questions qui sont des interrogations auxquelles doivent répondre nos enquêtés. En plus, au niveau des questionnaires adressés aux enquêtés, nous avons une partie réservée à l'identification.

D'une manière générale, ces questionnaires comportent des questions fermées, ouvertes, et à choix multiples. Ils permettent au sujet répondant de donner son avis avec aisance sur les interrogations auxquelles il est appelé à répondre. Pour administrer ce questionnaire, il est

nécessaire d'avoir une zone d'étude, une population cible dans laquelle sera tiré un échantillon.

3-ZONE D'ÉTUDE, POPULATION CIBLE ET ÉCHANTILLON

Dans la vérification de la disposition des pré-requis nécessaires pour l'enquête portant sur effets de l'usage des TIC sur l'enseignement de la lecture au Cameroun face à l'hétérogénéité linguistique des apprenants : cas de la classe de troisième du lycée Général Leclerc, nous avons commencé par délimiter la zone d'étude, définir la population cible et choisi au sein de celle-ci un échantillon.

3-1-La zone d'étude

Nous avons mené notre étude en zone urbaine, notamment dans la ville de Yaoundé, capitale politique du Cameroun. Le choix de cette ville n'a pas été fortuit. En effet, suite aux avancées spectaculaires des technologies de l'information et de la communication, avec l'arrivée des multiples outils qu'elles nous offrent, Yaoundé présente désormais le visage d'un vaste laboratoire qui offre de multiples possibilités à l'impact des TIC. Les jeunes, surtout ceux en zone urbaine étant les plus exposés, mieux, les premiers bénéficiaires de ces technologies, nous avons cru judicieux de focaliser notre étude sur la zone urbaine de Yaoundé.

3-2-La population cible

Selon Aktouf (1985 : 213), la population cible est « l'ensemble indifférencié des éléments parmi lesquels seront choisis ceux qui effectueront les observations. ». Cette population désigne l'ensemble des sujets ayant un statut ou une qualité définis. D'après Grawitz (1990 : 10) « la population d'étude est l'ensemble des éléments mis en commun parce que représentant la même nature et les mêmes circonstances ». Dans la même lancée, Fisher (1999 : 24), déclare que « la population d'étude désigne tout ensemble dans lequel on porte une étude statistique. C'est aussi l'ensemble des populations ou objets composant une catégorie particulière ». En d'autres termes, il s'agit de l'ensemble des individus sur lesquels doit s'effectuer l'enquête. Notre étude est constituée d'une population comportant des apprenants de la classe de troisième, dont l'âge varie de 13 à 16 ans, dans la ville de Yaoundé plus précisément au lycée Général Leclerc. L'unité statistique est donc l'apprenant de Yaoundé. Cette ville est, comme nous l'avons dit plus haut, fortement marquée par le phénomène d'hétérogénéité linguistique et influencée par les nouvelles technologies de

l'information et de la communication. Ne pouvant pas étudier toute la population cible, nécessité s'est faite de prélever un échantillon.

3-3-Constitution de l'échantillon

Selon Landsheere (1982 : 13), « échantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions appréciables à la population entière, à l'intérieur de laquelle le choix a été fait. ». En effet, l'échantillon est un groupe d'éléments choisis parmi un grand nombre en vue de la représentativité : c'est donc un spécimen représentatif qui constitue une référence pour tous les autres éléments de même nature et qui permet, de ce fait, d'obtenir toutes les informations nécessaires sur l'ensemble de la population.

« Dans une étude comme la notre où l'effectif de la population est plutôt élevé (plus de 300 élèves), l'idéal serait sans doute, d'étudier toute la population cible recensée, mais : il est rare qu'on puisse étudier exhaustivement une population, c'est-à-dire en interroger tous les membres ; ce serait si long et si coûteux que c'est pratiquement impossible. » (Gravel, 1980 : 74).

Aussi, importe-t-il de choisir un échantillon représentatif du grand ensemble qui est considéré comme étant « une petite quantité d'un produit destiné à en faire connaître les qualités ou à les apprécier ou encore une portion représentative d'ensemble, un spécimen... » (Aktouf, 1985 : 213).

En 1985, Dorselaer (2000 :54), élabore trois principales méthodes ou techniques de l'échantillon permettant de déterminer exactement, plus ou moins exactement, les personnes qui, dans la population déterminée, doivent effectivement être interrogées. Ces trois techniques sont l'échantillonnage aléatoire, l'échantillonnage stratifié, l'échantillonnage par quota.

Pour mener à bien cette étude, notre choix s'est porté sur l'échantillon stratifié, lequel nous a permis d'avoir un échantillon représentatif. Dans son principe, il stipule qu'on mette en exergue certaines caractéristiques propres aux personnes faisant partie de la population (Dorselaer, 2000 : 54). Et elle consiste de façon simple à choisir d'abord certaines catégories de personnes ayant plusieurs caractéristiques communes (Dorselaer, 2000 : 54) et conformément à l'objet d'étude. Le choix définitif des différentes personnes dans chacune des catégories retenues pour faire partie de l'échantillon se fait au hasard à l'intérieur de chacune de ces mêmes catégories dans la population (Dorselaer, 2000 : 54).

Pour ce faire, nous avons opéré une catégorisation selon les élèves et les enseignants, et nous avons abouti à l'échantillon suivant :

*élèves : 70 sujets ont été choisis pour représenter valablement les sujets pré-ciblés, renvoyant aux élèves inscrits en classe de troisième au lycée Général Leclerc pour le compte de l'année scolaire 2015/2016 ;

*enseignants : nous avons choisis 15 sujets parmi ceux que comptait le département de français du lycée au compte de l'année 2015/2016.

Les élèves ont été choisis en fonction de leurs difficultés d'apprentissage et leur appartenance à différentes régions du pays. Les enseignants quant à eux ont été sélectionnés sur la base des méthodes utilisées pour dispenser leurs leçons de lecture.

Afin de rendre les méthodes d'enquêtes effectives, il est important de posséder des outils d'enquête.

4-LES OUTILS D'ENQUÊTE

Les instruments de collecte des données désignent l'ensemble des moyens utilisés par le chercheur en vue d'obtenir des informations fiables. Cette phase du travail consiste à construire des instruments capables de recueillir ou de reproduire les informations adéquates recherchées afin de tester les hypothèses émises. Ketele souligne que :

« L'instrument de recherche est le processus organisé mis en œuvre pour obtenir des informations auprès des sources multiples en vue de passer d'un niveau de connaissance ou de représentation d'une situation donnée à un autre niveau de la même situation dans le cadre d'une action délibérée dont les objectifs ont été clairement définis et qui donne des garanties suffisantes de validité ». (Ketele, 1999 : 24).

Cette section s'attèlera à faire part, de manière détaillée des outils d'enquête utilisés à savoir l'observation des cours en premier lieu et le questionnaire en second lieu.

4-1-L'observation des cours

L'observation des pratiques de classe en lecture s'est faite au moyen d'une grille comme le présente le tableau qui suit :

Tableau 3 : grille d'observation

Étapes	Items observés	Inexistant	Médiocre	Passable	Assez bien	Bien	Très bien
Préparation de la leçon	1-utilisation d'une fiche de préparation 2-respect des éléments constitutifs de la fiche de préparation 3-O.P.O bien défini 4-choix d'un texte suffisamment riche et pertinent				*	*	
Conduite de la leçon	1-utilisation d'une méthode pour dispenser le cours 2-respect des différentes étapes du cours de lecture 3-respect des O.P.I fixés au préalable dans la fiche 4-utilisation des manuels au programme 5-bonne utilisation du tableau 6-l'enseignant fait-il participer les élèves ? 7-correction de la phonie par l'enseignant 8-l'enseignant assiste-t-il les élèves en			* * *	*	*	

	difficulté ?						
Comportement de l'enseignant pendant le cours	1-nerveux/colérique 2-souple/gentil 3-passif/laxiste 4-actif 5-autoritaire	*			*	*	
Comportement de l'élève pendant le cours	1-attentif 2-inattentif 3-actif 4-passif 5-bavard			*	*		
Caractéristiques du cours de lecture	1-captivant 2-ennuyeux 3-fatigant 4-intéressant 5-interactif	*		*	*	*	
Problèmes liés à l'enseignement de la lecture	1-interférences linguistiques 2-manuels scolaires 3-démotivation 4-effectifs pléthoriques 5-compréhension 6-gestion du temps			*	*	*	*
Utilisation des outils TIC pendant le cours	1-ordinateur 2-tablette 3-didacticiel 4-tableau blanc interactif 5-liseuse 6-vidéoprojecteur	*					

L'observation des cours est une stratégie d'enquête. Ketele (1999 : 126) relève de ce fait que : « l'observation est un processus qui inclut l'attention volontaire et l'intelligence. Elle est fondée sur un objectif terminal ou organisationnel dirigé sur un sujet pour en recueillir les informations. ». Ainsi, observer devient une étape indispensable lors de la recherche. Qu'à cela ne tienne, une seule observation ne suffit pas pour rendre l'analyse fiable ; elle doit être faite à plusieurs reprises si l'on veut vraiment s'attarder sur les réalités du terrain. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'observer des leçons de lecture notre objectif étant de voir comment les enseignants les dispensent et comment les apprenants se comportent pendant le déroulement de ces derniers.

Dans cette partie, il s'agira de présenter les pratiques pédagogiques actuelles d'une part et de relever les éléments issus de l'observation des pratiques de classe lors des séances de lecture d'autre part.

4-1-1-les pratiques pédagogiques actuelles

L'observation des classe de troisième que nous avons faite, du 18 janvier au 08 avril 2016 lors de notre stage pratique, nous a permis de relever des faiblesses de la manière dont procèdent les professeurs dans la préparation tant écrite que la conduite des séances pédagogiques.

Nous n'avons pas jugé utile de recenser dans cette partie, les actes positifs posés par les professeurs parce que notre souci majeur est de contribuer à améliorer les pratiques pédagogiques défailtantes. Avant d'analyser ces faiblesses, il nous semble utile de présenter d'abord les supports pédagogiques actuels.

4-1-1-1-Les supports didactiques

Ils sont essentiellement constitués d'extraits du programme et du guide pédagogique.

4-1-1-1-1-L'extrait du programme

L'extrait du programme comprend le profil de sortie et les objectifs d'apprentissage ainsi que les contenus notionnels. Le profil désigne l'ensemble des compétences attendues d'un candidat à la fin de sa formation.

- Le profil des élèves au 1^{er} cycle du secondaire

Le premier cycle de l'enseignement secondaire général vise l'élargissement et l'approfondissement de la formation générale donnée par l'enseignement primaire en vue de l'élévation des connaissances théoriques et pratiques nécessaires à la poursuite ultérieure des études. Il accueille des jeunes issus du cycle primaire et âgés de 10 à 14 ans. Il a pour objectifs généraux de les doter non seulement de capacités intellectuelles, civiques et morales mais aussi de compétences, de connaissances fondamentales leur permettant soit de poursuivre des études au second cycle, soit de s'insérer dans le monde du travail après une formation professionnelle (MINESEC, 2011 :1). Ainsi, les élèves sortant des collèges d'enseignement général seront capables de comprendre, communiquer de manière satisfaisante à l'oral et à l'écrit dans la langue d'enseignement, etc.

Nous constatons que ce profil est rédigé en termes d'objectifs. Tout profil rédigé en termes d'objectifs génère ordinairement un fort taux d'échec scolaire car la tendance est de réaliser les objectifs pour les objectifs.

4-1-1-2-L'extrait du guide pédagogique

Le guide pédagogique comprend pour l'essentiel les orientations générales, la présentation du programme, le commentaire des objectifs généraux et spécifiques, les stratégies d'enseignement, les activités d'apprentissage et d'évaluation ainsi que divers conseils pratiques relatifs à la mise en œuvre du programme d'étude.

4-1-2-Observation du déroulement des cours

Conduire une leçon de lecture consiste à amener les apprenants à atteindre les objectifs préalablement définis. Notre observation de la pratique de classe montre que la conduite des séances de lecture est limitée par le manque de support d'apprentissage, l'utilisation irrationnelle du tableau noir et le manque de professionnalisme des enseignants.

4-1-2-1-Le manque de supports d'apprentissage

Le manque de support d'apprentissage est constant dans les deux types de lecture à savoir la lecture expliquée et la lecture suivie.

❖ Le manque de support d'apprentissage en lecture expliquée

L'absence et le manque de manuels scolaires font cruellement défaut dans les salles de classes. Ce défaut prive le professeur de la source de documentation indispensable et l'apprenant d'un appui d'apprentissage et de mémorisation de connaissances.

Pour pallier ce manque, le professeur a recours soit à la reproduction des textes au tableau, soit à leur dictée ou alors il lit tout simplement le texte seul car il est le seul à disposer d'un livre dans la salle de classe. La première possibilité prive l'apprenant du plaisir et de la motivation que suscite l'écrit. La silhouette du texte (forme prise par le texte sur le tableau noir) et la qualité des signes typographiques (titres, paragraphes, majuscules) ne sont pas authentiques. En effet, le non respect des caractères d'imprimerie lors de la copie du texte au tableau noir dénature sa présentation matérielle et rend mal aisée la perception du texte par les apprenants.

La deuxième possibilité qui est celle de la dictée du texte par l'enseignant, pour sa copie dans le cahier par les apprenants, rend confuse sa lisibilité à cause de l'inaptitude de ces derniers à reproduire fidèlement le texte dicté par le professeur.

La lecture du texte faite uniquement par le professeur faute de livres par les élèves en troisième possibilité, conduit non seulement au bavardage, à l'ennui, à la démotivation, à l'inattention des élèves mais également à l'épuisement rapide de l'enseignement car il dépense son énergie inutilement.

❖ Le manque de support d'apprentissage en lecture suivie et dirigée

La lecture suivie et dirigée présente l'avantage de placer les apprenants dans une situation authentique de lecture, en présence d'une œuvre complète et au contact de l'objet livre. Mais, l'absence d'œuvres prive l'apprenant non seulement de cet avantage supposé, mais aussi de leur maniement et de la pratique effective.

En plus du manque de manuels, l'utilisation irrationnelle du tableau noir, quand il y en a, est un autre facteur réducteur de la pertinence de l'acte pédagogique en lecture.

❖ Le défaut de maîtrise de la méthodologie en lecture suivie et dirigée

La séance de lecture suivie se limite souvent à la lecture d'extraits choisis. Ces extraits peuvent provenir d'un texte narratif, d'une pièce de théâtre, d'un recueil de poèmes,

d'un recueil de nouvelles ou alors d'un conte. La lecture de ces derniers est souvent très mal exécutée par des apprenants que le professeur interrompt par des commentaires, des remarques pointilleuses, le rappel à l'ordre de temps à autre.

Parfois, les apprenants se contentent de répondre à un questionnaire dicté à l'avance par l'enseignant qui, par manque de livres, introduit l'œuvre et en élabore lui-même le résumé sans solliciter la contribution des apprenants.

Par la suite, le professeur reproduit au tableau quelques paragraphes de l'œuvre qu'il fait lire. L'étude d'une œuvre se réduit alors soit à l'étude d'extraits courts, soit à la reconstitution orale du texte.

Souvent, lorsqu'il existe quelques livres, l'étude d'œuvres se fait chapitre par chapitre, sans projet d'ensemble privant ainsi les apprenants du plaisir que suscite l'appropriation du contenu global d'une œuvre intégrale et de la possibilité de s'identifier aux héros.

Une telle approche est contraire aux objectifs généraux de la lecture suivie et dirigée qui visent entre autres, comme nous l'avons indiqué plus haut, à enseigner aux apprenants à lire une œuvre complète.

Certains professeurs utilisent les schémas de la critique littéraire sans que la nature de l'œuvre s'y prête. Par exemple, le schéma actanciel est devenu une panacée pour l'analyse de toute œuvre alors qu'il se prête mieux à celle des pièces de théâtre.

Les pratiques utilisées dans les salles de classe de troisième sont en rupture avec les orientations méthodologiques officielles. Les orientations officielles elles-mêmes ne sont pas exemptes de reproches. La lecture silencieuse qui est la vraie lecture ne représente qu'une étape sur neuf.

L'explication des difficultés lexicales se transforme souvent en leçon de vocabulaire. L'exploitation des difficultés grammaticales devient un cours de grammaire. L'étude du fond du texte se mue en questionnement évasif et à la paraphrase du texte. L'étude de forme n'est pas souvent abordée.

Ainsi, à la place de la lecture et de l'exploitation, du texte prennent place les activités qui n'ont que de lointains liens avec la lecture elle-même. Ces pratiques suscitent la désaffection que les apprenants éprouvent pour la lecture et, partant, pour l'écrit en général.

4-1-2-2-Focalisation de l'attention sur certains élèves

Pendant les cours de lecture, l'enseignant a tendance à interroger les mêmes élèves à différentes séances. Ces apprenants sont généralement ceux qui lisent bien, avec expressivité ou alors ceux pour qui il a une certaine affection. Une telle pratique n'a pas lieu d'être car, elle peut conduire à la frustration des élèves qui ne sont jamais interrogés malgré leur volonté ou alors à un abandon et une détestation des cours de lecture par ces derniers. Cette façon de conduire les cours de lecture n'est pas recommandée car ces cours sont des cours de détente, on doit y faire participer au maximum les élèves ; particulièrement les élèves en difficultés afin qu'ils puissent améliorer leur niveau de lecture, leurs difficultés en lecture et corriger leurs erreurs de lecture.

Après avoir observé les pratiques pédagogiques actuelles, nécessité s'est faite de procéder à la mise en œuvre des questionnaires.

4-2-L'élaboration des questionnaires

D'après Galisson et Coste (1975 : 1580), « le questionnaire est un procédé analytique d'investissement et de coalition dans les sciences humaines pour recueillir et traiter un maximum d'informations à partir des réponses à un ensemble de questions préalablement sélectionnées et validées. ». C'est également selon Grawitz (1990 : 41), « un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquête une information. » C'est ainsi qu'il est l'une des voies par lesquelles nous sommes entrés en possession des informations relatives aux hypothèses de recherche formulées.

Le questionnaire est constitué par la liste des questions qui seront posées aux sujets désignés par l'échantillonnage. Selon Loubet Del Bayle (2000 :108), « ce questionnaire est soigneusement élaboré avant le début de l'enquête et sera posé sous forme identique à tous les sujets interrogés ». Le questionnaire consiste à soumettre au jugement individuel d'un groupe de propositions distinctes, centrées généralement autour d'un même objet.

Au regard des hypothèses de nos hypothèses de travail dans le cadre de cette étude, nous avons conçu deux questionnaires dont l'un est adressé aux élèves des classes de troisième et l'autre aux enseignants.

4-2-1-Le questionnaire adressé aux élèves

Ce questionnaire comprend une partie concernant l'en-tête, l'identification, une section sur les problèmes liés à l'enseignement/apprentissage de la lecture et une section sur les outils TIC propices à l'enseignement de la lecture. Il comprend onze questions regroupées en trois types à savoir :

- ❖ Les questions ouvertes qui appellent l'enquêté à répondre comme il veut. Il peut donc en toute liberté donner son point de vue et organiser sa réponse comme il l'entend puisque n'ayant pas des réponses toutes faites. Le principal avantage pour nous était qu'elles se prêtent à plusieurs réponses pour permettre d'éclairer un problème.
- ❖ Les questions fermées qui dans le cadre de ce travail appellent à la réponse oui ou non. Elles obligent l'enquêté à choisir parmi les seules réponses qui sont proposées. Elles sont donc celles qui nécessitent une simple déclaration d'informations. Ce sont des questions pour lesquelles le choix et la liberté d'expression de l'enquêté sont réduits au minimum. Dans ce cas, le sujet répondant n'a qu'une seule possibilité : celle de répondre par oui ou non en cochant la réponse qui lui paraît adéquate.
- ❖ Les questions avec propositions de réponses ou questions à choix multiples, qui, amènent l'élève à opérer un ou plusieurs choix de réponses parmi celles qui lui sont proposées par rapport à la question posée dans le but d'obtenir un certain résultat.

4-2-2-Le questionnaire adressé aux enseignants

Tout comme celui adressé aux apprenants, ce questionnaire comprend un en-tête, une partie portant sur l'identification, une section sur les problèmes liés à l'enseignement/apprentissage de la lecture et une section sur les outils TIC favorables à l'enseignement de la lecture. Ce questionnaire comporte également onze questions regroupées en trois types que sont :

- ❖ Les questions ouvertes qui demandent à l'enseignant de répondre comme il veut. Le principal avantage était qu'elles se prêtent à plusieurs réponses pour permettre d'éclairer un problème.

- ❖ Les questions fermées qui, dans le cadre de cette étude appellent à la réponse oui ou non. Il s'agit ici pour nous d'amener l'enseignant à choisir obligatoirement parmi les seules réponses qui lui sont proposées.
- ❖ Les questions avec propositions de réponses ou questions à choix multiples qui appellent l'enseignant à choisir l'une des propositions de réponses qui lui sont faites.

Il est important de noter que certaines questions contenues dans les différents questionnaires amènent également l'enseignant ou l'apprenant à justifier ses choix.

Nous avons bâti un questionnaire comportant des questions claires et précises, rédigées de façon objective. Ces questions suivaient un ordre pour faciliter les souvenirs et les réponses ; le but étant de les administrer.

5-PRÉ-ENQUÊTE ET ENQUÊTE

Il s'agira ici de présenter en premier lieu la phase de pré-enquête et en second lieu la phase d'enquête qui lui vient en appui.

5-1-Pré-enquête

La phase de pré-enquête vise à vérifier si les sujets auxquels s'adresse l'enquête disposent des pré-requis nécessaires, à recenser les éventuels problèmes et envisager les palliatifs, à estimer la durée des items et à fixer la taille de l'échantillon. Autrement dit, c'est un test qui précède une enquête sur un petit nombre de personnes pour préciser l'étendue du questionnaire et pré-coder les réponses.

Dans le même ordre d'idée, nous convenons avec Mucchielli que :

« La pré-enquête est une investigation de type qualitatif (interviews semi-directifs, documentation, réflexion) destinée à élaborer les dimensions de l'enquête, les hypothèses, le libellé des questions et des tests. » (Mucchielli, 1978 : 123).

En effet, notre pré-enquête nous a permis d'avoir un premier contact avec notre terrain d'enquête. Nous avons eu des entretiens avec les enseignants et les élèves concernés par le sujet d'étude afin de recueillir leur avis par rapport à l'utilisation des didacticiels pour améliorer les compétences des élèves en lecture. Et tout ceci a contribué au déroulement de la phase d'enquête.

5-2-Enquête

Après avoir observé les pratiques pédagogiques liées à la lecture telles qu'elles se présentent sur le terrain actuellement, nous avons formulé des hypothèses dont la vérification nécessitait une enquête auprès des acteurs de la classe de lecture que sont les apprenants et les enseignants. Nous faisons dans cette partie, un compte rendu de la manière dont l'enquête a été menée partant de l'administration des questionnaires afin de collecter des données.

5-2-1-L'administration des questionnaires

Il s'agit ici de dire comment nous avons procédé pour distribuer nos questionnaires. En effet, l'administration des questionnaires s'est faite en deux temps durant la période du mois de mars : d'abord aux apprenants, puis aux enseignants.

Dotée d'une attestation de recherche, nous nous sommes rendues dans l'établissement retenu pour l'investigation. Aidée par les responsables administratifs, nous avons pu soumettre les questionnaires aux enseignants et à leurs élèves.

5-2-1-1-Le questionnaire adressé aux élèves

Il a été administré par nous en deux séances pour deux jours différents à des élèves des classes de troisième. En effet, soixante-dix questionnaires ont été distribués dont trente pour la première séance et quarante pour la deuxième séance. Les élèves ont procédé au remplissage de ces derniers pendant les heures de cours de français, sous notre direction, nos explications et nous les ont remis à la fin. L'administration du questionnaire s'étant faite pendant les heures de cours de français, nous leur avons distribué soixante-dix et les avons récupérés en totalité ; ce qui donne un taux de récupération de 100%.

5-2-1-2-Le questionnaire adressé aux enseignants

Ce dernier a été administré à quinze enseignants du département de français du lycée Général Leclerc de grade différents PCEG (professeur de collège d'enseignement général) et PLEG (professeur de lycée d'enseignement général). Chacun d'eux a restitué le questionnaire reçu après l'avoir rempli. Nous avons distribué quinze questionnaires et avons également pu récupérer ces derniers, soit un taux de récupération de 100%.

Le présent chapitre nous a permis de présenter le cadre théorique et les méthodes d'enquêtes choisis. Ainsi, le constructivisme et le socioconstructivisme constituaient le cadre

théorique ; quant aux méthodes d'enquête, l'observation des cours et le questionnaire dont l'un adressé aux enseignants et l'autre aux élèves ont été utilisés. Aussi, l'administration des différents questionnaires a permis de récupérer soixante-dix questionnaires sur les soixante-dix adressés aux élèves et quinze questionnaires sur les quinze adressés aux enseignants. Les données ayant été recueillies grâce à ces derniers, nous avons pu passer à l'étape suivante à savoir l'analyse desdites données ; analyse qui fera l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE IV

EXPLOITATION DES DONNÉES

Afin de valider les hypothèses que nous avons émises ; hypothèses en fonction desquelles nous envisageons quelques suggestions, tel que l'exige le travail scientifique universitaire. Il sera question dans ce chapitre, de présenter, analyser et interpréter les résultats de l'enquête que nous avons menée à travers deux questionnaires adressés aux élèves et enseignants du lycée Général Leclerc.

1-QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES

Il s'agit dans cette partie de la distribution du questionnaire et de l'analyse et interprétation des données recueillies.

1-1-Distribution du questionnaire

Comme nous l'avons dit plus haut, soixante-dix questionnaires ont été distribués aux élèves afin que les résultats de la collecte de ces données puissent être analysés et interprétés.

1-2-Analyse et interprétation des données

Dans la partie analytique, nous avons confronté les données issues de nos différents outils de collecte à savoir les questionnaires pour essayer d'avoir un résultat final issu de l'exploitation de ces données. Le calcul des pourcentages obtenus s'est appuyé sur la formule : " $P_i = n \cdot 100 / N$ ".

- **P_i**= pourcentage ;
- **n**= nombre de personnes partageant le même point de vue ;
- **N**= nombre total d'individus interrogés.

Cette formule aidera à calculer et obtenir les différents pourcentages dans les tableaux ci-dessous :

Tableau 4: les différentes langues maternelles parlées par les élèves dans la population cible

Nombres	Langues	Effectifs	Pourcentages
1	Ewondo	25	35.71%
2	Basaá	08	11.42%
3	Fufuldé	07	10%
4	Ghomala	07	10%
5	Bulu	06	8.57%
6	Eton	04	5.71%
7	Medumba	02	2.9%
8	Baneng	02	2.9%
9	Bafia	02	2.85%
10	Bamoun	01	1.42%
11	Yambassa	01	1.42%
12	Ghomabé	01	1.42%
13	Badjué	01	1.42%
14	Baya	01	1.42%
15	Nanga-éboko	01	1.42%
16	Mboh	01	1.42%
Total		70	100%

Une observation de ce tableau nous fait remarquer que sur un échantillon de soixante-dix (70) élèves auprès desquels nous avons mené notre enquête, seize (16) langues maternelles sont répertoriées. Cela nous amène à comprendre que cette classe est une classe hétérogène sur le plan linguistique. Aussi reflète t-elle à suffisance l'image des classes de français au Cameroun, classes essentiellement marquées par une hétérogénéité linguistique, laquelle ne favorise pas toujours les activités de la classe de français, surtout les activités de lecture où s'expriment souvent, à suffisance, l'influence des langues maternelles sur le

français : c'est le cas des interférences linguistiques. Cela nous amène à vérifier l'hypothèse selon laquelle l'hétérogénéité linguistique est l'un des problèmes liés à l'enseignement de la lecture.

Tableau 5 : nombre d'élèves aimant l'activité de lecture ou non

Modalités	Oui	Non	Total
Effectifs	61	09	70
Pourcentages	87.14%	12.86%	100%

À la question « Aimez-vous la lecture ? », soixante-un (61) élèves ont répondu favorablement, soit un pourcentage de 87.14% alors que neuf (09) seulement ont donné une réponse défavorable pour un pourcentage de 12.86%. Grâce à ces statistiques, il nous est donné de constater que la grande majorité des élèves sont intéressés par l'activité de lecture et aiment notamment lire des bandes dessinées, des romans, des contes, des journaux, etc. seulement, nous nous intéressons aux 12.85% qui n'aiment pas la lecture tant les raisons de ce désintérêt sont étonnantes. Ils affirment montrer peu d'intérêt pour la lecture soit parce qu'ils ne sont pas simplement intéressés, soit parce qu'elle les fatigue, soit parce qu'elle est source d'ennui et de somnolence, soit parce qu'elle est cause de malaise. Ils préfèrent de ce fait s'adonner à d'autres activités jugées plus intéressantes à l'instar des jeux vidéo sur ordinateur ou sur téléphones portables par exemple.

Tableau 6 : lecture à haute voix recommandée par l'enseignant pour les élèves pendant les cours de lecture

Modalités	Oui	Non	Total
Effectifs	70	00	70
Pourcentages	100%	00%	100%

À l'interrogation de savoir si pendant les cours de lecture l'enseignant fait lire les élèves à haute voix, les statistiques sont très satisfaisantes. Ceci est dû au fait que la totalité des élèves porte un avis favorable d'où le taux de 100% obtenu. On peut donc comprendre que malgré le fait que tous les apprenants n'aiment pas les cours de lecture, ils sont

suffisamment attentifs pendant le déroulement de ces derniers pour pouvoir remarquer que leur enseignant fait lire les élèves à haute voix. Cette lecture à haute voix montre également le respect de l'un des activités à pratiquer par l'enseignant pendant les cours de lecture.

Tableau 7: difficultés de prononciation ou non de certains mots pendant la lecture par les élèves

Modalités	Oui	Non	Total
Effectifs	55	15	70
Pourcentages	78.57%	21.43%	100%

Une observation de ce tableau montre qu'à la question posée aux élèves de savoir si ils éprouvent des difficultés à prononcer certains mots, nous avons obtenu cinquante-cinq (55) avis favorables soit 78.57% contre quinze avis (15) défavorables soit 21.43%. Les premiers lisent facilement et avec aisance tous les mots qu'ils peuvent rencontrer ; qu'ils soient nouveaux ou pas. Les seconds quant à eux ne s'en sortent pas facilement. Cela peut être dû à l'apparition d'un mot nouveau dans leur lexique, de nouvelles combinaisons de syllabes, une nouvelle forme d'écriture ou encore la peur de mal lire le mot en question. Ainsi, l'idée secondaire selon laquelle l'hétérogénéité linguistique est l'un des problèmes liés à l'enseignement de la lecture se voit vérifiée à travers le pourcentage élevé en difficulté de prononciation des mots comme l'indique le tableau ci-dessus.

Tableau 8 : correction de la phonie ou non par l'enseignant lors de la lecture par les élèves

Modalités	Oui	Non	Total
Effectifs	70	00	70
Pourcentages	100%	00%	100%

Le présent tableau met en exergue les résultats obtenus à la question de savoir si l'enseignant corrige la prononciation pendant la lecture faite par les élèves, la totalité de enquêtés a répondu oui, soit un pourcentage de 100%. Ceci vient alors confirmer la conclusion à laquelle nous avons abouti à la question précédente. Ainsi, la diversité des

langues maternelles a une incidence sur leur lecture, surtout celle à haute voix. C'est la raison pour laquelle l'enseignant est obligé de corriger à chaque fois la prononciation et la phonation.

Tableau 9: les problèmes rencontrés par les élèves pendant la lecture

Modalités	Lecture à haute voix	Pour la compréhension	Total
Effectifs	43	27	70
Pourcentages	61.43%	38.57%	100%

Il ressort du tableau ci-dessus qu'à la question de savoir le genre de problèmes rencontrés pendant la lecture, quarante-trois (43) ont choisi la lecture à haute voix soit un pourcentage de 61.43% tandis que les 27 restants ont souligné le problème de compréhension soit un pourcentage de 38.57%. On comprend donc que les élèves éprouvent des difficultés à lire à haute voix. Ils justifient cela par la peur de mal lire, la non connaissance de la prononciation des mots nouveaux pour eux ou alors la baisse de leur timbre vocal quand ils lisent à haute voix. Ceux qui par contre ont des problèmes liés à la compréhension, mettent cela sous le compte des mots difficiles.

Tableau 10 : les difficultés éprouvées par les élèves pendant les cours de lecture

Modalités	Lecture et prononciation des mots et sons	Compréhension des mots	Aucune difficulté	Prononciation et compréhension des mots difficiles	Total
Effectifs	32	16	15	07	70
Pourcentages	45.71%	22.86%	21.43%	10%	100%

De ce tableau, on remarque à la question posée aux enquêtés de savoir les difficultés qu'ils éprouvent pendant les cours de lecture, les avis sont mitigés. Certains déclarent éprouver des difficultés sur le plan de la lecture notamment dans la prononciation des mots soit 45.71%. D'autres posent des problèmes de compréhension des mots soit 22.86%, d'autres

encore allient les problèmes de prononciation et de compréhension soit 10%. Certains par contre n'éprouvent aucune difficulté pendant ce cours d'où le pourcentage de 21.43%. Des différents résultats obtenus, nous pouvons dire le fait que les apprenants soient différents les uns des autres, entraîne également divers problèmes qui ne facilitent pas leur apprentissage de la lecture. On constate notamment et clairement que le problème lecture voire de prononciation est élevé et fréquent. Ce qui nous amène à relever une fois de plus que l'hétérogénéité linguistique est l'un des problèmes liés à l'enseignement de la lecture.

Tableau 11 : l'utilisation ou non de l'ordinateur par les élèves

Modalités	Oui	Non	Total
Effectif	64	06	70
Pourcentages	91.42%	8.58%	100%

La question posée aux apprenants de savoir si les apprenants savent utiliser un ordinateur nous a permis d'obtenir soixante-quatre avis (64) favorables pour un pourcentage de 91.42% tandis que six (06) ont répondu non car ils ne savent pas utiliser un ordinateur. De ces résultats, on peut dire que le fait que les enquêtés soient nombreux à savoir utiliser un ordinateur constitue un atout très important pour l'enseignement de la lecture au moyen des outils offerts par les TIC ; aussi parce que le monde connaît en ce moment une avancée technologique constante et rapide. Savoir utiliser un ordinateur facilitera donc non seulement l'apprentissage mais aussi l'enseignement de la lecture ; nécessité étant faite de s'arrimer à ces technologies de l'information et de la communication et aussi parce que ces dernières sont en quelques sorte en elles-mêmes une source de motivation pour les élèves. L'introduction des outils TIC qui sont d'ailleurs très prisés par les apprenants ne poserait donc aucun problème à l'activité de lecture. Pour ce qui est du pourcentage bas des apprenants ne sachant pas utiliser un ordinateur, cela montre certes les limites de l'avancée technologique car tous les individus n'en font pas usage. Mais cela peut aussi être remédié vu l'existence et la disponibilité d'un centre multimédia dans l'enceinte de l'établissement qui aidera à former ces jeunes à l'usage des outils TIC tel que l'ordinateur.

Tableau 12: les outils TIC utilisés par les élèves

Modalités	Ordinateur	Ordinateur et tablette	Tablette	Didacticiel	Total
Effectifs	36	19	15	00	70
Pourcentages	51.42%	27.15%	21.43%	00%	100%

Les élèves utilisent des outils TIC à l’instar de l’ordinateur qui obtient un pourcentage de 51.42% pour un effectif de 36 élèves. La tablette et l’ordinateur sont utilisés par 19 élèves et obtiennent de ce fait un pourcentage de 27.15%. La tablette uniquement quant à elle, est utilisée par 15 élèves soit un taux de 21.43%. Pour ce qui est du didacticiel, il est inconnu des élèves raison pour laquelle il obtient un pourcentage de 0%. De part ces résultats, on peut dire que les apprenants sont constamment en contact avec au moins un outil technologique dans leur vie et le fait de savoir l’utiliser constitue un avantage pour l’enseignement dans la mesure où il est facilitateur dans l’apprentissage et une motivation pour l’apprenant. L’introduction des outils offerts par les TIC dans l’enseignement apprentissage de la lecture aidera donc l’élève au quotidien dans l’apprentissage de la lecture.

Tableau 13: la connaissance ou non d’autres outils TIC par les élèves

Modalités	Oui	Non	Total
Effectifs	55	15	70
Pourcentages	78.57%	21.43%	100%

D’après le tableau ci-dessus, on constate qu’à la question de savoir si les apprenants connaissent d’autres outils TIC, on obtient cinquante-cinq (55) avis favorables pour un taux de 78.57% et quinze (15) avis contre soit 21.43%. Le pourcentage élevé concernant la connaissance d’autres outils technologiques par les apprenants est satisfaisant. Cela montre que les élèves s’arriment aux outils technologiques et à leur avènement ; raison pour laquelle ils citent des outils tels que les téléphones dernières générations comme les iPhones, les smartphones ou encore les iPad. On constate donc qu’ils sont réceptifs aux outils TIC présents dans le monde et sont ouverts à l’apprentissage d’utilisation de ces derniers car ces outils font partie de l’environnement dans lequel ces enquêtés évoluent.

Tableau 14 : utilisation d'un outil TIC par l'enseignant pour enseigner la lecture

Modalités	Non	Oui	Total
Effectifs	70	00	70
Pourcentages	100%	00%	100%

La question portant sur l'utilisation d'un outil TIC par l'enseignant pour enseigner la lecture, a permis d'obtenir les résultats suivants : soixante-dix ont répondu par un non soit la totalité de nos enquêtés pour un pourcentage de 100% et aucun n'a répondu par un oui soit 00%. De ces résultats, nous pouvons dire que la non utilisation des outils TIC dans les salles de classe lors du déroulement de la lecture est effective car les enseignants ne font usage d'aucun de ces outils. Il est donc nécessaire pour eux de s'arrimer à l'avancée technologique en utilisant ses outils pour dispenser les cours de lecture sinon cela pourra en quelque sorte constituer un obstacle à l'introduction des outils TIC dans l'enseignement/apprentissage de la lecture. L'enseignant et l'apprenant doivent tous les deux utiliser des outils TIC pendant le cours de lecture afin de rendre cette activité efficace. Ces derniers pourront servir par exemple à apprendre à mieux prononcer les mots, les sons ou encore à mieux les articuler. D'un autre côté, nous pouvons dire que la non utilisation des outils TIC peut être due soit la l'ignorance de leur utilisation soit alors à l'absence des conditions adéquates favorables à leur utilisation.

Les élèves n'étant pas les seuls acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage, un questionnaire a également été adressé aux enseignants en vue d'analyser également les résultats obtenus.

2-QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

À ce niveau, la tâche qui nous incombait était de distribuer quinze questionnaires à quinze enseignants du lycée dans lequel nous avons choisi de mener notre enquête. Ces enseignants devaient ainsi refléter ou représenter les enseignants de français de l'enseignement secondaire au Cameroun. Les résultats obtenus de la collecte des données de leurs différents questionnaires seront de ce fait analysés et interprétés.

2-1-La distribution du questionnaire

Les questionnaires ont été distribués aux enseignants comme nous l'avons signalé plus haut. Cela a été fait par rapport à l'ancienneté et aussi par rapport au grade, mais surtout à ceux des enseignants qui se sont montrés réceptifs à notre demande. Mais préoccupé par des problèmes personnels, quelques-uns ont donné des rendez-vous qu'ils n'ont pas honorés, nous avons également été confrontés au problème d'emploi de temps car chaque enseignant dispose du sien. C'est ce qui justifie le fait que nous n'avons pu distribuer et dépouiller que 15 questionnaires bien que l'établissement ait plus d'enseignants.

2-2-Analyse et interprétation des résultats

Il s'agit pour nous ici d'analyser et interpréter les résultats obtenus suite à la collecte des données des questionnaires distribués.

Tableau 15: les problèmes rencontrés par les élèves en lecture selon l'enseignant

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Problèmes d'interférences linguistiques causés par l'influence de la langue maternelle	07	46.66%
Problèmes d'articulation de certaines lettres quand elles sont associées	05	33.34%
Problèmes de manuels scolaires	02	13.34%
Problèmes de démotivation due aux mauvaises représentations qu'ils ont du français	01	6.66%
Une ou d'autres difficultés non évoquées ici	00	00%
Total	15	100%

Au regard de ces résultats, le principal problème rencontré par les élèves en lecture est celui des interférences linguistiques dues à l'influence de la langue maternelle soit un pourcentage de 46.66%. Ce problème est suivi de celui de l'articulation de certaines lettres lorsqu'elles sont associées soit 33.34%. Le problème de manuels scolaires avec 13.34% et celui de démotivation, dû aux mauvaises représentations que les élèves ont du français soit 6.66% sont également présents dans la salle de classe. De ce qui précède, fort est de constater

que les problèmes majeurs sont ceux des interférences linguistiques et ceux d'articulation de certains lettres et sons. Ils ne sont toutefois pas les seuls, car les élèves rencontrent également d'autres problèmes.

Tableau 16: stratégies mises en œuvre par l'enseignant pour la résolution des problèmes rencontrés pendant l'activité de lecture

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Correction phonique	13	86.66%
Utilisation du mot correcte	02	13.34%
Total	15	100%

Les résultats ci-dessus obtenus montrent clairement que les enseignants utilisent beaucoup plus la stratégie de la correction phonique pour résoudre les problèmes rencontrés par les élèves pendant l'activité de lecture soit 86.66%. Cette stratégie n'est pas la seule car ces derniers passent également par l'utilisation du mot correcte pour résoudre les problèmes rencontrés par les élèves pendant l'activité de lecture. La correction phonique est donc la stratégie majoritaire utilisée et considérée comme la mieux adaptée dans la classe pendant le cours de lecture pour résoudre les problèmes de lecture rencontrés par les apprenants.

Tableau 17 : existence d'un centre multimédia dans le lycée fréquenté par la population cible

Modalités	Oui	Non	Total
Effectifs	15	00	15
Pourcentages	100%	00%	100%

À la question de savoir si l'établissement fréquenté par la population cible possède un centre multimédia, on remarque que 15 enseignants ont répondu favorablement soit un pourcentage de 100%. Nous pouvons donc dire que l'existence d'un centre multimédia se présente comme un grand atout pour l'introduction et l'utilisation des outils TIC dans l'enseignement/apprentissage de la lecture dans les salles de classe de troisième. Cela est certes un avantage mais il est déplorable de constater que malgré l'existence de ce centre

multimédia dans l'enceinte de l'établissement, les enseignants de français affirment ne pas s'y rendre pour pratiquer des cours de lecture avec leurs élèves car ledit centre est beaucoup plus réservé aux cours d'informatique.

Tableau 18 : utilisation des outils offerts par les TIC permettant la correction de la phonie pendant les cours de lecture

Modalités	Oui	Non	Total
Effectifs	00	15	15
Pourcentages	00%	100%	100%

Au regard de ces résultats, fort est de constater que les enseignants répondent massivement de façon défavorable à la question de savoir si ils utilisent les outils offerts par les TIC pour corriger la phonie lors de l'activité de lecture soit 100%. Ceci est dû notamment au manque de ces outils dans l'établissement suivi du manque de moyens pour le faire ou doter l'établissement de certains de ces outils.

Tableau 19 : avis des enseignants sur la possibilité d'améliorer les problèmes de prononciation de certains mots grâce aux outils offerts par les TIC

Modalités	Oui	Non	Total
Effectifs	15	00	15
Pourcentages	100%	00%	100%

La totalité des enseignants interrogés affirme que les outils offerts par les TIC peuvent aider à améliorer les problèmes de prononciation de certains mots par les élèves soit 100%. Cela est un atout car ces enseignants se montrent réceptifs et favorables à l'introduction des outils TIC dans les salles de classe pour enseigner la lecture surtout que le monde est fortement marqué par l'avancée technologique qui demande à chacun de s'arrimer à cette évolution.

Tableau 20 : nécessité de revisiter les méthodes de lecture au moyen des TIC

Modalité	Oui	Non	Total
Effectifs	13	02	15
Pourcentages	86.66%	13.34%	100%

Au regard de ces résultats, 86.66% affirment avoir ressenti la nécessité de revisiter les méthodes d'enseignement de la lecture à la question de savoir si ils en avaient ressenti la nécessité. Cela prouve que les méthodes actuelles, préconisées par les textes officiels montrent des limites, ne favorisant pas un apprentissage efficace de la lecture. D'autres enseignants par contre, parmi ceux interrogés soit 13.34%, disent n'avoir pas ressenti cette nécessité ; s'appuyant sur le fait de la non importance de cela et aussi sur le fait que l'environnement scolaire ne le leur permet pas.

Tableau 21 : les outils TIC comme palliatif des problèmes d'interférences linguistiques au secondaire

Modalités	Oui	Peut-être	Non	Total
Effectifs	10	05	00	15
Pourcentages	66.66%	33.34%	00%	100%

Dix enseignants affirment que les outils TIC sont indiqués pour pallier les problèmes d'interférences linguistiques au secondaire soit 66.66%. Cet élément nous permet ainsi de valider l'hypothèse selon laquelle les TIC peuvent pallier les problèmes d'interférences linguistiques. D'autres enseignants par contre se limitent à répondre « peut-être » à cette question soit 33.34% car pour eux, cela dépend de certaines conditions et de certains paramètres. Enfin aucun enseignant ne pense que les outils TIC ne soient pas indiqués comme palliatif aux problèmes d'interférences linguistiques. De ce qui précède, nous pouvons dire que le fait que les enseignants aient répondu soit par un oui ou un peut-être, montre qu'ils sont réceptifs à l'utilisation des ces outils offerts par les TIC dans leurs salles de classes pendant les cours de lecture.

Tableau 22: connaissance d'un didacticiel de lecture

Modalités	Oui	Non	Total
Effectifs	13	02	15
Pourcentages	86.66%	13.34%	100%

Sur les quinze enseignants ayant été soumis au questionnaire, treize disent connaître des didacticiels de lecture soit 86.66%. Ils citent entre autres, beaucoup plus les cd-rom comme didacticiels connus. Par contre, les deux autres enseignants soumis au même questionnaire affirment ne pas connaître des didacticiels de lecture soit 13.34%. Partant de cela, nous pouvons dire que l'introduction des didacticiels et autres TIC dans la classe de lecture ne poserait pas de problèmes car les enseignants n'en sont pas étrangers.

Tableau 23: les didacticiels comme atout à un apprentissage autonome de la lecture

Modalités	Oui	Non	Total
Effectifs	14	01	15
Pourcentages	93.34%	6.66%	100%

Au regard de ces résultats obtenus à la question de savoir si les enseignants pensent que les didacticiels puissent permettre un apprentissage autonome de la lecture, quatorze, soit 93.34% d'enseignants sont favorables. D'autres par contre soit un enseignant pour 6.66% en sont défavorables. De ce qui précède, nous pouvons dire que le pourcentage d'avis favorables est élevé car les enseignants trouvent l'utilisation des didacticiels pratique vu que cela concerne la technologie qui est présente dans leur environnement. Aussi, ils soulignent également le fait que les didacticiels constituent en eux-mêmes une source de motivation pour les élèves étant un outil technologique. Ceci facilitera de ce fait un apprentissage rapide et efficace de la lecture dans les salles de classe.

Tableau 24 : avis des enseignants sur leur formation à distance par les TIC en didactique de la lecture

Modalités	Oui	Non	Total
Effectifs	15	00	15
Pourcentages	100%	00%	100%

À la question de savoir si les enseignants soumis au questionnaire accepteraient d'être former à distance au moyen des TIC en didactique des la lecture, quinze enseignants, soit 100% répondent favorablement. Cela montre que ces derniers ont une volonté de s'arrimer à l'évolution technologique présente dans le monde dans le but d'améliorer non seulement leurs méthodes et conditions de travail, mais aussi de se faciliter la tâche dans les pratiques de classe. On voit donc là un besoin et une volonté d'innovation de la part de ces enseignants.

Tableau 25 : avis des enseignants sur l'intégration des outils TIC pendant leurs cours

Modalités	Oui	Non	Total
Effectifs	15	00	15
Pourcentages	100%	00%	100%

Au regard de ces résultats à la question de savoir si les enseignants interrogés accepteraient d'intégrer les outils TIC pendant les cours de lecture, on remarque que les différents enseignants portent un avis favorable ; soit 15 enseignants pour un taux de 100%. Cet élément montre une fois de plus que les enseignants sont ouverts et réceptifs à la l'intégration des TIC dans les salles de classe. Ils manifestent la volonté d'être formés et cela se présente comme un atout majeur, car ceux-ci font partie des acteurs de la salle de classe de français. Ils jugent l'implication des TIC dans l'enseignement car cela apportera une ère nouvelle dans l'enseignement.

3-VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Dans cette étape de notre travail consacrée à la vérification des hypothèses, il s'agira pour nous de confronter les données recueillies par le calcul du khi² afin de valider ou d'invalider les hypothèses émises dès le départ. En guise d'hypothèse générale, nous avons

émis que : l'éventail des outils que offrent les TIC est un atout pour l'enseignement de la lecture en situation plurilingue. Cette hypothèse générale se décline en deux hypothèses secondaires qu'il convient de vérifier.

3-1-Vérification de l'hypothèse de recherche N°1

***Calcul du khi²**

Le test du khi² consiste à calculer la somme des différences entre effectifs réels et effectifs théoriques. Si les différences sont très faibles, on est proche du cas où il n'y a aucune relation entre les deux variables. Plus les différences sont importantes, plus la relation est forte entre les deux variables. Sa formule est présentée comme suit:

$Khi^2 = \text{somme} (\text{effectif théorique} - \text{effectif réel})^2 / \text{effectif théorique}$ ou encore $Khi^2 = \text{somme} (fo - fe)^2 / fe$. Ici, fe représente les fréquences espérées et fo les fréquences observées.

La valeur obtenue grâce au calcul du khi² doit être comparée avec une valeur de référence que l'on peut trouver dans les tables du khi² en fonction :

- du nombre de degrés de liberté= (nombre de ligne – 1) * (nombre de colonnes – 1) ;
- du taux d'erreur accepté, soit par défaut 0.05 (5%).

Si le calcul Khi² est supérieur au Khi² théorique c'est-à-dire contenu dans la table du test, la relation est validée. Dans le cas contraire, la relation n'est pas validée.

Afin de pouvoir appliquer cette formule du khi², il est important de relever une des questions contenues dans notre questionnaire et qui se rapproche suffisamment de notre première hypothèse secondaire. Ainsi, cette interrogation est la suivante :

Question : Quels sont les problèmes rencontrés par les élèves en lecture ?

Réponses	Effectifs réels	Effectifs théoriques
Problèmes d'interférences linguistiques causés par l'influence de la langue maternelle	07	46.66
Problèmes d'articulation de certaines lettres quand elles sont associées	05	33.34
Problèmes de manuels scolaires	02	13.34
Problèmes de démotivation due aux mauvaises représentations qu'ils ont du français	01	6.66
Une ou d'autres difficultés non évoquées ici	00	00
Total	15	100

$$- \text{Khi}^2 = (46,66-7)^2 / 46,66 = 46,66^2 - 2*46,66*7 + 7^2 / 46,66$$

$$= 2177,1556 - 653,24 + 49 / 46,66$$

$$= 33,71015$$

$$- \text{Khi}^2 = (33,34 - 5)^2 / 33,34 = 33,34^2 - 2*33,34*5 + 5^2 / 33,34$$

$$= 1111,5556 - 333,4 + 25 / 33,34$$

$$= 24,08985$$

$$- \text{Khi}^2 = (6,66-1)^2 / 6,66 = 6,66^2 - 2*6,66*1 + 1^2 / 6,66$$

$$= 43,3556 - 13,32 + 1 / 6,66$$

$$= 4,66$$

$$\text{Total} = 33,71015 + 24,08985 + 4,66$$

$$= 67,12$$

Calcul du khi² = 67,12

Nombre de degrés de liberté = (nombre de lignes – 1) * (nombre de colonnes – 1)

$$= (5-1) * (2-1)$$

$$= 4*1$$

$$= 4$$

HR1 : l'hétérogénéité linguistique est l'un des problèmes liés à l'enseignement de la lecture.

L'analyse et interprétation des données issues des questionnaires adressés aux apprenants et aux enseignants a permis de relever que les apprenants présentent des difficultés en apprentissage de la lecture ; notamment lecture à haute voix, problèmes d'articulation, problèmes d'interférences linguistiques qui, globalement parlent des difficultés rencontrées par ces derniers en lecture. Même les enseignants en sont conscients et les relèvent.

Au regard de ces données, du résultat du Khi² étant supérieur à celui contenu sur la quatrième ligne de la table des Khi² (67,12 est supérieur à 9,49) en tenant compte de la marge d'erreur acceptée, nous pouvons déclarer confirmée notre hypothèse de recherche N°1. En effet, l'hétérogénéité linguistique est l'un des problèmes liés à l'enseignement de la lecture ; elle se traduit ici par les problèmes d'interférences linguistiques lors de la prononciation des mots par les élèves.

3-2-Vérification de l'hypothèse de recherche N°2

Ici également, nous ferons correspondre une question tirée de notre questionnaire et mieux adaptée à notre deuxième hypothèse secondaire pour pouvoir calculer le Khi², afin de valider ou pas ladite hypothèse.

*Calcul du khi²

Calculer le Khi² de cette hypothèse reviendra à suivre la même procédure que celle utilisée pour la validation de la première hypothèse.

Question : Pensez-vous que les didacticiels puissent permettre un apprentissage autonome de la lecture ?

Modalités	Oui	Non	Total
Effectifs théoriques	14	01	15
Effectifs réels	93.34	6.66	100

$$\begin{aligned} - \text{Khi}^2 &= (93,34 - 14)^2 / 93,34 = 93,34^2 - 2*93,34*14 + 14^2 / 93,34 \\ &= 8712,3556 - 2613,52 + 196 / 93,34 \\ &= 67,43985 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} - \text{Khi}^2 &= (6,66^2 - 1)^2 / 6,66 = 6,66^2 - 2*6,66*1 + 1^2 / 6,66 \\ &= 44,3556 - 13,32 + 1 / 6,66 \\ &= 4,81015015 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{Total} &= 67,43985 + 4,81015015 / 6,66 \\ &= 72,2500002 \end{aligned}$$

Calcul du Khi² = 72,2500002

Nombre de degré de liberté = (nombre de lignes - 1) * (nombre de colonnes - 1)

$$= (2 - 1) * (2 - 1)$$

$$= 1$$

HR2 : les outils tels que les didacticiels de lecture peuvent aider à un enseignement de la lecture en situation plurilingue voire améliorer les performances des élèves en lecture en contexte d'hétérogénéité linguistique.

À travers l'analyse et interprétation des données issues des questionnaires, et le calcul du χ^2 fort est de constater que les apprenants et les enseignants ont connaissance de l'existence des outils TIC. Ces enseignants relèvent notamment l'existence des didacticiels de lecture et pensent que ces derniers peuvent aider à un enseignement de la lecture et être un atout pour l'amélioration des performances en lecture des élèves.

De ce qui précède, nous pouvons déclarer cette deuxième hypothèse de recherche validée dans la mesure où le résultat du χ^2 obtenu est supérieur à celui contenu sur la première ligne de la table du χ^2 (72,2500002 est supérieur à 3,84) et partant de la marge d'erreur acceptée. Les enseignants et les apprenants ont connaissance de l'existence des outils TIC ; et ces enseignants sont réceptifs et favorables à l'utilisation des didacticiels pour enseigner la lecture.

3-3-Validation de l'hypothèse générale

Au total, on se rend compte que, à l'aide des données collectées, toutes les hypothèses secondaires ont été validées. Ce qui permet de valider l'hypothèse générale selon laquelle l'éventail des outils offerts par les TIC est un atout pour l'enseignement de la lecture en contexte plurilingue. D'où la nécessité de confirmer qu'il existe une relation étroite entre l'enseignement de la lecture et l'usage des outils TIC.

Dans ce chapitre, il s'agissait de d'analyser et interpréter les résultats obtenus de notre enquête sur le terrain qui consistait à administrer des questionnaires à savoir un adressé à 70 élèves et un adressé à 15 enseignants du lycée Général Leclerc ainsi que de valider nos hypothèses. Il en ressort que les enseignants et élèves sont très réceptifs aux outils offerts par les TIC car ces derniers sont un atout majeur pour l'enseignement/apprentissage de la lecture ; ils leur permettront d'améliorer les savoirs, savoir-faire et savoir-être. On voit de ce fait l'arrimage de ces derniers à l'avancée technologique qui fait partie intégrante de l'environnement scolaire. Les données collectées ayant été analysées, nécessité s'est faite de proposer, d'apporter quelques solutions et suggestions ; ces dernières feront donc l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE V

VERS UN ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE PAR LES TIC EN CONTEXTE D'HÉTÉROGÉNÉITÉ LINGUISTIQUE

Après avoir effectué des descentes sur le terrain afin d'administrer nos questionnaires pour collecter des données que nous avons analysées et interprétées, nous avons jugé nécessaire d'apporter notre modeste contribution dans l'enseignement du français afin d'améliorer certaines pratiques de classe notamment en ce qui concerne la lecture à travers l'usage des TIC. Ceci fera donc l'objet du présent chapitre.

1-RÔLE DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES

Les enseignants et les apprenants sont tous les deux acteurs de la situation enseignement/apprentissage ; raison pour laquelle chacun d'eux a un rôle à jouer dans la salle de classe.

1-1-Rôle des enseignants

Avec Perrenoud(1998), le métier d'enseignant à l'ère moderne se transforme. Il note le travail en équipe et par projets, l'autonomie et la responsabilité accrue, la pédagogie différenciée, la centration sur les dispositifs et les situations d'apprentissage ainsi que la sensibilité au savoir. Les enseignants sont ainsi appelés à organiser et animer les situations d'apprentissage, à gérer la progression des apprentissages, à concevoir et à faire évaluer les dispositifs de différenciation, à impliquer les élèves dans leur propre apprentissage, voire à travailler eux-mêmes en équipes.

1-1-1-Motivation des élèves et leur implication dans leur propre apprentissage

Les élèves doivent être aussi bien motivés qu'impliqués dans leur apprentissage par l'enseignant.

-Motivation des élèves

En tant que modèles pour les élèves et pour la société, et surtout en tant qu'éducateurs, les enseignants sont conviés à une lourde charge qui les interpelle non pas à être des réceptacles de facilité offerte par les TIC, mais plutôt à cultiver l'ardeur au travail. Ils ne doivent pas se comporter comme de simples consommateurs des TIC, mais ils doivent bien

les gérer pour mieux les adapter. Étant donné que les apprenants sont attirés par les nouvelles technologies, l'enseignant devrait trouver des stratégies et solutions pour amener ces derniers à utiliser cette technologie non seulement pour l'apprentissage à l'école, mais également pour leur formation personnelle et culturelle.

Dans l'optique de bien et mieux motiver les élèves à l'utilisation des outils TIC dans leur apprentissage en lecture, les enseignants de français doivent eux-mêmes être des modèles en ce qui concerne la lecture et l'utilisation des TIC. De cela pourraient suivre l'accroissement et l'amélioration des performances scolaires.

-Implication des élèves dans leur propre apprentissage et leur travail

« Je ne peux plus rien pour lui, s'il ne veut pas se soigner, dira aujourd'hui un médecin désespéré par manque de coopération avec son patient je ne peux rien pour lui s'il ne veut pas s'instruire, dira ou pensera aussi un enseignant qui manque de collaboration avec son élève. » (Pothier, 2003 : 20)

En réalité, le désir de savoir et de décision d'apprendre ont longtemps paru des facteurs hors de la portée de l'action pédagogique, s'ils étaient au rendez-vous, il paraissait possible d'enseigner ; s'ils faisaient défaut, aucun apprentissage ne semblait concevable. Nul enseignant n'est entièrement affranchi de n'avoir affaire qu'à des élèves motivés. L'enseignant devrait susciter le désir d'apprendre, expliciter le rapport au savoir, le sens du travail scolaire et de développer la capacité d'auto-évaluation chez les apprenants.

Enseigner se résume donc à l'ère moderne marquée par l'évolution technologique au fait de stimuler le désir de savoir. Étant donné qu'on ne peut désirer savoir lire que si l'on voit l'autre à l'œuvre ou qu'on se présente certains acquis et usages. Les élèves doivent de ce fait, être suffisamment impliqués par les enseignants dans leur apprentissage comme le veulent les triangles pédagogique et didactique qui mettent en jeu et en coopération les acteurs ou les pôles que sont le savoir, l'enseignant et l'élève. Cette implication favorisera ainsi l'acquisition et l'amélioration des savoirs, savoir-être et savoir-faire par l'apprenant.

1-1-2-Préparation des cours avec des fiches de préparation et suivi de l'évolution des élèves

Les fiches de préparation dont il est question ici, émanent des recherches de l'enseignant dans les supports variés. L'enseignant doit non seulement recourir à la recherche

via internet, introduire l'utilisation de ces outils TIC dans son cours, mais procéder aussi par une prise en compte des supports traditionnels que sont les manuels scolaires car c'est à partir de ces derniers qu'il donnera une orientation à sa recherche et le choix des outils TIC pour dispenser son cours. Ainsi, l'enseignant utilisera les outils TIC dans l'élaboration de sa fiche de préparation et aussi pour la dispensation de ses cours.

L'enseignant de français devrait être un modèle de lecture pour ses élèves afin d'inciter la volonté de lire chez ces derniers. En utilisant les technologies faisant partie de l'environnement dans lequel l'apprenant évolue, il lui montrera un usage positif de ces dernières notamment pour leurs études et leur apprentissage tant on sait que les apprenants ont tendance à utiliser les nouvelles technologies beaucoup plus pour se distraire ou de façon négative. L'enseignant doit donc développer chez les élèves, un esprit d'ouverture et de curiosité intellectuelle afin de se sentir à l'aise dans la salle de classe.

Pour assurer le suivi et l'évolution des élèves, l'enseignant peut organiser ou programmer des séances de lecture intégrale des œuvres au programme ou non pour développer chez ses élèves l'amour de la lecture et la capacité à mieux articuler pendant la lecture afin de corriger leurs erreurs de lecture. Pour parvenir à le faire, il pourra faire usage de séquences audio, des logiciels de lecture, des didacticiels de lecture qui aideront dans le cadre de l'éducation ou mieux, dans le cadre d'enseignement/apprentissage.

L'utilisation des outils TIC pendant son cours par l'enseignant constituera une source de rapidité car le travail sera plus rapide, une source de motivation pour ses élèves qui sont constamment entourés par cette technologie. Le cours sera donc attrayant et les élèves plus participatifs et collaboratifs lors des séances de cours. L'interaction entre l'enseignant et les apprenants sera donc effective car les outils TIC sont non seulement facteur d'attraction mais sont également des facilitateurs dans l'apprentissage.

1-2-Rôle des élèves

L'omniprésence des TIC dans la vie quotidienne implique une nécessaire adaptation du monde éducatif, surtout de la part des apprenants avec la nouvelle approche pédagogique puero-centrée qui est l'approche par les compétences (APC). Avec cette approche, les élèves doivent contribuer à leur réussite, précisément avec l'opportunité qu'offrent les TIC de nos jours, sans oublier l'ouverture au monde qu'elles impliquent. Nous rejoignons dans cette perspective Bideau qui considère que :

« Les ressources numériques pour l'éducation correspondent à l'ensemble des services en ligne, des logiciels de gestion, d'édition et communication (logiciels, plates-formes de formation, moteurs de recherches, applications éducatives) ainsi qu'aux données (statistiques, géographiques, sociologiques, démographiques, etc.) aux formations (articles de journaux, émissions de télévision, séquences audio, etc.) utiles à l'apprenant dans le cadre d'une activité d'enseignement ou d'apprentissage. ». (Bideau, 2008 : 16).

Les apprenants ont aujourd'hui, de ce fait, tout à leur propre disposition, voire leur autonomie d'apprentissage. Ils ont certes besoin de l'enseignant, mais doivent avec l'opportunité offerte par les TIC, contribuer efficacement à leur formation personnelle et à leur insertion sociale. Les TIC ne doivent donc pas seulement être source de distraction ou d'évasion pour eux.

1-2-1-Autonomie d'apprentissage

La maîtrise des TIC et de leur utilisation constituent une nécessité pour les apprenants en général surtout dans l'apprentissage qui est l'élément qui nous intéresse les concernant.

Les TIC offrent de nos jours l'opportunité à tout apprenant d'être autonome, de faire lui-même des recherches sans avoir besoin de la présence effective de l'enseignant car celui-ci peut le former à distance. C'est ce qui justifie d'ailleurs l'apprentissage en ligne. Nos recommandations visent à inciter les apprenants, surtout ceux du premier cycle à consulter régulièrement les ouvrages en ligne afin d'améliorer leurs connaissances. L'apprenant peut donc être autonome grâce à ces outils et leur usage à bon escient. Il suffit juste qu'il soit correctement formé à leur utilisation, par les enseignants qui doivent également être bien formés afin que la transmission de l'apprentissage soit aisément faite.

1-2-2-Entraide et coopération dans l'apprentissage

L'enseignant ayant le rôle d'orienter le travail des élèves, peut organiser des activités d'apprentissage et les soumettre à ces derniers. Elles peuvent dès lors être des moments d'interaction entre les apprenants au cours desquels ils sont appelés à échanger leurs expériences et connaissances. Ces activités peuvent être pour les autres des occasions de découvrir et de reconnaître les ressemblances ou les dissemblances ou altérités. Cela peut les amener à réfléchir sur la relativité des modèles culturels. Ils pourront ainsi sauvegarder leur autonomie en respectant l'identité de l'autre. On voit donc là que les apprenants peuvent se former entre eux en apprenant ensemble et aussi avec l'enseignant. Il y'a de ce fait interchangeabilité de connaissances et d'apprentissage entre apprenants et enseignants d'une

part et entre les apprenants eux-mêmes d'autre part. Car il peut arriver que l'apprenant ait des difficultés à apprendre avec l'enseignant mais une facilité à apprendre avec ses pairs.

2-RÔLE DES ADMINISTRATEURS, DES ANIMATEURS PÉDAGOGIQUES ET DE L'ÉTAT

Les enseignants et les élèves n'étant pas les seuls à être impliqués dans l'utilisation des outils TIC dans l'enseignement/apprentissage de la lecture, nécessité est faite d'impliquer également les administrateurs, les animateurs pédagogiques et l'État car ils ont également un rôle important à y jouer.

2-1-Rôle des administrateurs

Les administrateurs concernent ici les inspecteurs nationaux qui sont chargés d'assurer la bonne marche de l'éducation sur le territoire national.

En effet, les inspecteurs nationaux ont un rôle important à jouer dans le système éducatif. Ils ont pour fonction de concevoir, d'élaborer et d'adapter les programmes et les manuels scolaires. Ils doivent également évaluer et inventorier les besoins de chaque établissement scolaire en ce qui concerne l'équipement, le contrôle, l'application des méthodes et programmes. C'est la raison pour laquelle nous suggérons à ces derniers de procéder au choix des technologies adaptées pouvant aider à l'amélioration des performances dans l'enseignement/apprentissage de la lecture.

Nous leur suggérons aussi l'éclectisme comme solution à l'ère de la mondialisation. Il s'agit ici de l'association de la méthode traditionnelle à celle de l'enseignement dit moderne ; l'accent est mis sur la nouvelle approche pédagogique (APC). Les inspecteurs devraient de ce fait choisir aussi bien les manuels scolaires que les outils technologiques appropriés et efficaces pour l'enseignement/apprentissage de la lecture dans les salles de classe.

2-2-Rôle des animateurs pédagogiques

L'animateur pédagogique dans l'établissement, doit amener l'administration ainsi que ses collègues à mettre sur pied des centres de ressources multimédia en organisant des rencontres dans les salles informatiques tout en invitant surtout les professeurs de français à participer aux forums sur internet. Les animateurs pédagogiques devront de ce fait se former, prendre des mesures nécessaires et essentielles pour former les autres enseignants et les apprenants. Ils doivent également assurer le suivi des enseignants et des élèves en apprenant

aux élèves à faire la part des choses. Ils pourront amener les élèves à comprendre que l'enseignement via les outils offerts par les TIC est nécessaire, mais il est important de ne pas se laisser dominer par certains services.

2-3-Rôle de l'État

L'État joue un rôle important dans l'éducation des citoyens du pays dans la mesure où c'est lui qui définit le type d'homme à former à savoir un citoyen enraciné dans sa culture et ouvert au monde. Cette ouverture au monde met en jeu l'utilisation et l'intégration des outils TIC dans le système éducatif. L'État donc devra donc, pour assurer la bonne éducation de ses citoyens et la bonne marche du système éducatif mis en place en équipant les établissements des centres multimédia, et tous les autres dispositifs TIC pouvant aider à l'enseignement/apprentissage du français dans les salles de classes, en mettant tous les moyens nécessaires à la disposition des établissements scolaires afin de faciliter un enseignement efficace et rapide grâce aux TIC. Il devra utiliser toutes les ressources disponibles et possibles qu'il faut pour la formation aussi bien des enseignants que des élèves. L'appui de l'État s'avère donc matériel et financier ; raison pour laquelle, il devra prendre en compte toutes les doléances qui lui seront faites.

Nos suggestions ne s'arrêtant pas au niveau des enseignants, des élèves, des administrateurs et de l'État, nous présenterons quelques didacticiels parmi le vaste champ d'outils TIC pour l'enseignement/apprentissage de la lecture dans le développement qui suit.

3-LES DIDACTICIELS AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Il s'agira ici de donner quelques recommandations d'usage des didacticiels en classe et de présenter quelques didacticiels de lecture.

3-1-Recommandations d'usage des didacticiels en classe

Comme recommandations, nous avons :

- Mettre les élèves dans une situation d'installation physique satisfaisante et sereine (cela concerne tout autant la posture physique que la qualité de l'environnement, le calme, le nombre d'élèves par poste, etc.).
- L'utilisation de l'outil informatique pour accompagner l'apprentissage de la lecture nécessite un premier apprentissage de l'outil informatique lui-même. Il

s'agit d'éviter que la tâche d'apprentissage de lecture soit interrompue ou compromise par une impossibilité d'exploitation de l'outil.

L'enseignant doit lui-même connaître parfaitement le didacticiel qu'il propose aux élèves.

- Les didacticiels d'entraînement disponibles ne concernent qu'une partie des processus mis en jeu dans la lecture. Aucun didacticiel n'a, actuellement fait la preuve de son efficacité pour l'apprentissage ou le perfectionnement de la lecture. Néanmoins, rien ne prouve non plus qu'ils ne soient pas utiles. C'est donc aux enseignants de juger de la pertinence de l'exploitation de ces outils, comme il en va des manuels papiers.
- Devant l'abondance de l'offre en didacticiels exploitant ou développant la langue, il est souhaitable que les enseignants adoptent une attitude positive mais critique et raisonnée de ces outils. Les didacticiels doivent être exploités en appui des apprentissages. Ils ne peuvent pas se substituer à d'autres formes pédagogiques qui ont toute la richesse de l'échange enseignant/élève en cours de leçon. Ils ne doivent pas non plus venir en surcharge des autres formes d'enseignement. Ils peuvent s'inscrire dans le cours de l'apprentissage en fonction des besoins des élèves.
- Il est important que les enseignants aient clairement perçu les soubassements théoriques développés par le logiciel de lecture, qu'ils en comprennent le modèle théorique et les compétences développées, afin de les intégrer naturellement dans leur action pédagogique. Comme pour tout document, le professeur pourra choisir d'exploiter tel ou tel exercice, telle activité, dans telle ou telle circonstance d'accompagnement de l'apprentissage. Si l'usage de l'informatique bénéficie d'un a priori positif de la part des élèves, certaines études montrent que ce sont les meilleurs élèves qui tirent le meilleur parti des activités numériques. Il faut donc accompagner avec plus de vigilance, les élèves présentant le plus de difficultés.
- L'informatique continue d'évoluer rapidement. Il serait bon que les enseignants soient tenus informés des évolutions des techniques et des logiciels disponibles.
- Les didacticiels de lecture hésitent entre aide à l'apprentissage et accompagnement à la remédiation. Néanmoins, la plupart sont très difficiles à exploiter de manière autonome et efficace par les enfants jeunes. Il est donc souhaitable que ces logiciels soient utilisés en séquence pédagogique, avec un

encadrement personnalisé de l'enseignant. Pour l'usage en classe, à l'école, le logiciel participe à l'apprentissage, avec des objectifs précis, des programmations et des progressions, et des évaluations des résultats.

Des recommandations ainsi faites, il ressort que l'enseignant doit connaître suffisamment le didacticiel qu'il compte utiliser avec ses élèves ; et ces derniers doivent être mis dans de bonnes conditions de travail. Les didacticiels peuvent présenter des défauts de performance et il en existe plusieurs dont nous ferons part de quelques-uns.

3-2-Quelques didacticiels de lecture

Les technologies de l'information et de la communication offrent un large éventail d'outils dans lequel on retrouve les didacticiels de lecture dont nous en présenterons certains.

❖ Le didacticiel Abalect

C'est un logiciel « système-auteur » qui permet aux enseignants de saisir leurs textes. De nombreux exercices sont générés autour de la compréhension, du vocabulaire, de l'orthographe, de la discrimination visuelle, de la mémoire, de la rapidité de lecture. Les élèves peuvent suivre leurs progrès car une gestion des résultats à l'écran (code, couleurs et courbes de progression) est visualisée.

L'enseignant est obligé de taper ses propres textes (ou de les récupérer sur un fichier) qui seront utilisés pour des exercices. Il peut également y entrer des données telles que les questions à choix multiples, les synonymes, les thèmes, etc.

❖ Le didacticiel Lectra

C'est un didacticiel d'entraînement à la lecture qui repose sur une série d'exercices générés automatiquement par le programme. Ce logiciel est ouvert comme un système auteur et les textes utilisés sont saisis par l'enseignant. Lectra propose des textes courts à lire accompagnés de divers exercices qui sont en majorité générés automatiquement par lui. Ainsi, nous avons : la closure, la reconstitution, les mots outils, les mots éclairs, phrase mélangée, phrase incomplète, phrase sans espaces, lecture rapide, mots identiques, intrus, ordre alphabétique, memory, quiz, textes en désordre, texte à corriger, dictée.

❖ Le didacticiel Libre Aller

Ce didacticiel est utilisé pour l'entraînement à la lecture et à l'écriture. Il est également utilisable comme outils d'observation réfléchie de langue. Il est notamment utilisé pour les enfants en difficultés.

À partir d'un texte donné, ce didacticiel génère différents exercices d'entraînement à la lecture. On peut également l'installer en réseau très simplement en gérant différents utilisateurs et en gardant la trace de leurs résultats. Ses activités générées automatiquement sont : la closure, la reconstitution du texte, paragraphes ou phrases mélangés, textes à corriger (mots en anagramme ou mal écrits), mots mélangés, phrases sans espace, phrases incomplètes, ponctuation, lecture rapide de mots, recherche rapide d'un mot dans le texte, dictée.

Une base de différents types de textes classés par ordre de difficultés est déjà intégrée dans le logiciel. La facilité d'utilisation de l'éditeur permet aux élèves de créer leurs propres exercices. Un éditeur est intégré et permet d'affiner les exercices, d'ajouter jusqu'à quatre exercices personnalisés.

❖ Le didacticiel Libre Associations

C'est un didacticiel qui permet l'association d'images et de mots permettant toute une série d'activités de lecture. Il est dédié au travail en lecture combinatoire, mais peut aussi être utilisé pour les élèves en difficulté.

Ce didacticiel est un logiciel de reconnaissance des lettres, des mots, des groupes de mots, des sons. De multiples activités y sont proposées à l'instar d'associer une image et un mot, recomposer un mot à partir de syllabes, identifier un mot après l'avoir écouté, etc. Toutes ces activités peuvent être réalisées dans un cadre thématique déterminé par l'enseignant. L'intérêt spécifique de ce logiciel réside dans la possibilité d'intégrer des séries propres à la classe, en fonction des travaux et des projets de celle-ci. L'enseignant peut créer ses propres exercices en utilisant les séries existantes ou des séries nouvelles, à partir des données produites par les élèves ou par l'enseignant lui-même. Ce didacticiel propose par ailleurs un module de suivi des travaux des élèves. C'est un didacticiel de lecture basé sur l'association des mots, d'images et des sons. Il intègre plus de 300 associations enregistrées, rangées par thèmes et phonèmes, permettant d'approcher de façon interactive la phonologie, le codage/le

décodage et la lecture orthographique des mots. Ses types d'exercices se résument en : entendre, voir, combiner, reconnaître, écrire.

❖ Le didacticiel Lecthème

Ce dernier permet aux enfants de progresser de façon autonome, soit en précédant, soit en prolongeant le travail de la classe. Il comprend l'apprentissage d'un corpus linguistique limité, des procédés d'apprentissage simples et validés par l'utilisation de l'image et de la parole. Une évaluation immédiate est visible et il y'a une gestion positive de l'erreur. Ce didacticiel comprend des éléments à l'instar de la mémorisation, la compréhension du texte écrit, le réinvestissement.

❖ Le didacticiel Jclie

C'est un didacticiel libre offrant la possibilité de créer des associations à partir des textes, d'images animées ou non et de sons, etc. Il présente l'avantage de pouvoir générer des exercices adaptés au niveau des élèves. Les enseignants peuvent devenir auteurs et concepteurs d'exercices et partager les ressources produites. Ces exercices peuvent permettre l'apprentissage des voyelles, des consonnes, des syllabes associées à des mots (syllabes de début de mots plus facile à reconnaître au départ), reconnaissance visuelle (différentes graphies), auditive et association en syllabes.

❖ Le didacticiel La lecture, c'est facile

Ce didacticiel est une version qui permet à l'enseignant de personnaliser complètement les contenus et de créer ses propres fichiers de données. Ceci veut dire qu'il pourra par exemple modifier ou ajouter des questions, des textes, des aides pédagogiques et même créer des exercices. Ce logiciel éducatif aidera les élèves à acquérir plus d'aisance et développer leur goût pour la lecture dans un environnement ludique et attractif. Ainsi, ils développeront des stratégies de lecture pour mieux saisir le sens des textes.

Après avoir présenté les quelques didacticiels de lecture, il s'est avéré important de pratiquer une expérimentation des didacticiels.

4-LA PHASE D'EXPÉRIMENTATION

Afin d'apporter notre modeste contribution dans le domaine de l'enseignement apprentissage du français, particulièrement dans les pratiques d'enseignement de la lecture au moyen des TIC, nous avons mené une expérimentation via un didacticiel de lecture à savoir le didacticiel Lectra. Il s'agira donc ici de présenter ce didacticiel ainsi que son expérimentation avec quelques élèves et enseignants.

4-1-Présentation du didacticiel

Le didacticiel proposé est utilisé avec un ordinateur, et s'insère dans le logiciel Microsoft Word qui permet à l'enseignant de saisir lui-même les textes à étudier ce qui favorisera la lecture de textes variés (théâtre, poésie, roman, etc.). Il comporte des activités à l'instar de la lecture du texte, la correction de la phonie, la compréhension et l'explication du vocabulaire, l'orthographe des mots nouveaux et leur prononciation ainsi que des exercices d'évaluation comme le débat en relation avec le texte qui vient d'être lu. Ce didacticiel a pour objectifs de susciter le goût de la lecture chez les apprenants, les motiver à lire car ils éprouvent des difficultés de lecture, de diminuer les problèmes liés à l'absence des manuels scolaires dans la salle de classe, d'améliorer les problèmes liés à la mauvaise prononciation des mots notamment à travers la correction phonique, d'enrichir leur vocabulaire et leur orthographe et également de rendre les cours de lecture plus attrayants et plus captivants.

4-2- Mode d'utilisation du didacticiel

L'utilisation du didacticiel consiste tout d'abord pour l'enseignant à préparer le texte à étudier avec ses élèves c'est-à-dire à le saisir à l'avance dans le logiciel Word en fonction du programme du didacticiel et pour faciliter un gain rapide de temps. Il pourra ensuite travailler ce texte avec ses élèves ; ce travail consistera à une première lecture qui est la sienne et les élèves assis devant les ordinateurs l'écouteront attentivement grâce aux baffles dont sont munis ces ordinateurs. Puis, il passera la parole aux élèves qui liront à leur tour ; ces derniers liront le texte suivant le modèle de lecture donné par leur enseignant au préalable. Lors de la lecture par un élève par exemple, si ce dernier prononce mal un mot, le didacticiel le lui signale en lui proposant la prononciation correcte qu'il devra aussitôt répéter. Après la phase de lecture, chaque élève pourra, à l'aide de la souris de l'ordinateur, cliquer sur les mots dont la compréhension a été difficile et l'explication apparaîtra aussitôt. C'est ainsi qu'il acquerra un vocabulaire nouveau. Enfin, pour la suite de procédure, les élèves sur instruction de leur

enseignant qui les guide depuis le début, cliqueront sur le menu débat afin de découvrir le débat lié au texte qu'ils viennent de lire afin de participer. Il est important de noter que toutes ces activités menées pendant les séances de lecture sont liées. Partant de ce mode d'utilisation, nous avons proposé une modification du triangle didactique afin qu'il soit en congruence avec le mode d'enseignement lié aux TIC que nous expérimentons comme le montrent les schémas suivants :

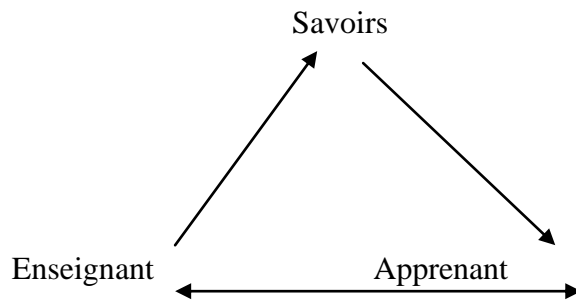


Figure 12 : Triangle didactique d'Yves Chevallard

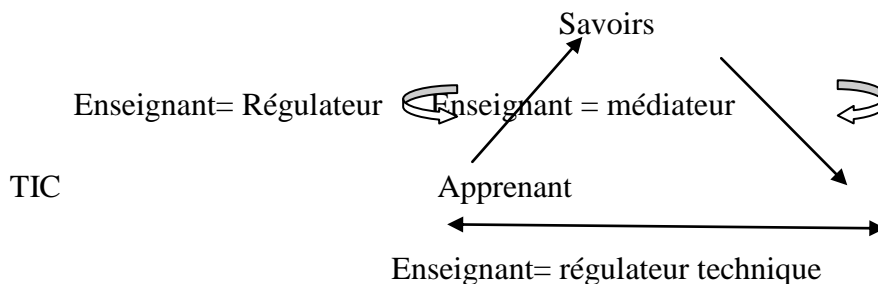


Figure 13 : Triangle didactique modifié

De cette modification du triangle didactique, il ressort que l'élève peut apprendre seul en utilisant les TIC et que l'apprenant joue également un rôle important. De ce fait, il est un régulateur entre les TIC et l'acquisition des savoirs, un médiateur entre l'apprenant et les savoirs et un régulateur technique entre les TIC et l'apprenant.

Le didacticiel ainsi présenté ainsi que son utilisation, le déroulement de l'expérience fera l'objet du point suivant.

4-3-Déroulement de l'expérience

Le déroulement de l'expérience renvoie à comment cette dernière s'est passée ainsi qu'aux difficultés rencontrées.

4-3-1-L'expérience

L'expérimentation s'est déroulée pendant la période du stage pratique au sein de l'établissement d'accueil, sur une période de quatre semaines (mars-avril). Munis de notre attestation de recherche signée du chef de département de français de l'École Normale Supérieure nous autorisant à effectuer des descentes sur le terrain, nous nous sommes rendus chez le chef d'établissement à savoir le proviseur du lycée général Leclerc. Ce dernier nous a permis d'obtenir un accord pour la réalisation de notre expérience qui devait notamment se faire dans le centre multimédia de l'établissement. Nous sommes entrés en contact avec quelques enseignants afin qu'ils participent à l'expérience ; nous avons également sollicité l'aide des responsables de la salle multimédia afin qu'ils nous aident à l'installation de notre logiciel dans les ordinateurs pour la période d'expérimentation. Quelques élèves ont accepté de participer à la réalisation du projet qui s'est fait selon les quatre phases suivantes malgré les six initialement prévues :

-La première séance nous a permis d'observer le comportement des enseignants et des apprenants face à l'outil qui leur était proposé étant donné que nous ne leur avons donné aucune recommandation d'utilisation au préalable. Cela nous a également permis d'évaluer leurs aptitudes à l'utilisation de l'outil informatique qu'ils avaient en leur possession. Nous avons pu constater que les trois enseignants qui se sont portés volontaires manipulaient avec aisance ce didacticiel. Les dix élèves volontaires quant à eux, n'étaient pas tous aptes car certains d'entre eux éprouvaient des difficultés. Cette phase nous a ainsi permis de voir si l'outil proposé est facile à utiliser et de faire une sorte d'évaluation diagnostique.

-La deuxième séance quant à elle, nous a permis de former les enseignants et apprenants volontaires à l'utilisation dudit outil. Ils ont pu découvrir les différents éléments constitutifs du logiciel proposé ainsi que les différentes étapes de son utilisation. Cet apprentissage s'est fait sans trop de difficultés car les concernés avaient déjà pris connaissance de l'outil à la séance précédente. C'est à ce niveau que nous avons également pu leur présenter le didacticiel et leur montrer son importance.

-La troisième séance elle, consistait à observer ces enseignants et apprenants volontaires mener le cours de lecture sans notre intervention afin de voir si l'apprentissage de la deuxième séance avait été assimilé et s'ils s'y étaient accommodés. Nous avons pu nous rendre compte que les erreurs commises à la première séance avaient été remédiées et que la séance de formation avait suffisamment été assimilée. Nous avons également pu souligner le fait que les

élèves qui éprouvaient quelques difficultés d'apprentissage et d'adaptation se rapprochaient de leurs camarades aptes afin que ces derniers les aident à s'améliorer.

-La quatrième séance quant à elle a permis de voir si les difficultés constatées à la troisième séance ont trouvé une solution et aussi si les volontaires à la réalisation du projet manipulaient déjà aisément l'outil ; bref si ils pouvaient désormais faire usage de cet outil sans aucune erreur possible, s'ils s'y sont familiarisés. Également, à la fin de cette séance, nous avons pu recenser les différentes impressions de ces participants. Nous avons ainsi pu relever que ces derniers n'avaient pas les mêmes attitudes qu'au départ, certains élèves par exemple qui considéraient cela comme un jeu, se sont vu assidus à la formation et sont motivés à continuer à utiliser cet outil rendus à ce niveau ; car ils ont pu s'améliorer ainsi que les apprenants en difficultés. Les enseignants eux, ont trouvé l'usage de l'outil important car cela rendait le cours moins ennuyeux et les élèves étaient motivés.

***Proposition d'une fiche de préparation**

Dans l'optique d'améliorer les pratiques de classe en lecture, nous avons jugé nécessaire de proposer un modèle de fiche de préparation notamment pour un cours de lecture suivie comme on le voit dans le tableau ci-dessous.

FICHE DE PRÉPARATION N°1

-Etablissement : lycée général Leclerc-**Nature de la leçon** : lecture suivie

-Classe : 3^e allemande 3-**Titre de la leçon** : *Andromaque*, Racine, acte 2, scène2, pages 31 à 35

-Effectif : 78-**O.P.O** : l'élève sera capable de caractériser les personnages

-Date : vendredi 11 mars 2016-**Pré-requis** : notions de dialogue de théâtre, de personnages, de portrait, de morale

-Période : 11h30-12h20

-Durée : 55 min

N*	O.P.I	CONTENUS	SUPPORTS	DUREE	ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE		EVALUATION
					ENSEIGNANT	APPRENANT	
1	L'élève sera capable de caractériser le comportement d'Oreste	Oreste, fils d'Agamemnon profite de sa mission à Epire en Grèce pour déclarer sa flamme à Hermione dont il est amoureux sachant qu'elle est la fiancée du roi Pyrrhus. Il est donc courageux, audacieux et déloyal	« tel est mon amour l'aveuglement funeste... si j'en avait trouvé d'aussi cruels que vous » <i>Andromaque</i> , Racine, acte2, scène2 (voir annexe) (texte mis au préalable dans le didacticiel)	15min	-lecture magistrale pour donner le ton de la lecture aux élèves -correction de la phonie (par le didacticiel) -Qui parle dans ce passage ? - À qui s'adresse-t-il ? -Où se trouve t-il ? -De quoi parle t-il à Hermione ? -sachant qu'Hermione est la fiancée du roi Pyrrhus, est-il normal qu'Oreste lui fasse des avances ? Comment	-écoute attentive -lecture par les élèves -c'est Oreste -À Hermione -en Epire en Grèce -il lui déclare ses sentiments -Oreste est courageux, audacieux, déloyal	Quel est l'antonyme de déloyal ?

					pouvons-nous qualifier Oreste ?		
2	Caractériser le comportement d'Hermione	Hermione, fille d'Hélène et fiancée du roi Pyrrhus reçoit chez elle Oreste dont elle écoute les avances	«Hé quoi ? toujours injuste en vos triste discours... enfin que je voudrais aimer » <i>Andromaque</i> , Racine, acte 2, scène 2 (idem)	15min	-Qui parle dans ce passage ? -Qui est-elle ? -où se trouve t-elle ? -Que fait-elle ? Comment réagit-elle face aux déclarations d'Oreste ? -Que pouvons- nous dire d'elle ?	-c'est Hermione -la fiancée de Pyrrhus le roi d'Epire -en Epire en Grèce -elle laisse Oreste lui faire des avances, elle se laisse courtiser par Oreste, elle se complait aux avances d'Oreste -elle est complaisante, infidèle, indigne, hypocrite (explication des mots contenue dans le didacticiel)	Quel est le verbe qui vient de complaisante ? (le verbe et sa signification seront trouvés par les élèves grâce au didacticiel)
3	L'élève sera capable d'exprimer son point de vue sur un thème	<u>-Débat</u> : Doit-on continuer à courtiser une personne qui ne nous aime pas ? <u>-synthèse du débat</u> : Dans la vie, il faut être aussi bien persévérant que réaliste.		25min	- Doit-on continuer à courtiser une personne qui ne nous aime pas ?	-Oui, parce qu'on ne choisit pas d'aimer ; ce sentiment vient tout seul, le cœur a ses raisons que la raison ignore -Non, parce que c'est une perte de temps, de dignité. On devrait s'intéresser aux personnes qui nous portent de l'affection et de l'attention	Après tous les arguments avancés, que devons nous retenir du thème proposé ?

Les séances d'expérimentation étant présentées, il est important de noter que ces dernières ne se sont pas faites sans difficultés ; difficultés qui feront d'ailleurs l'objet du point suivant.

4-3-2-Les difficultés de l'expérience

Dans la réalisation de notre expérience, nous avons rencontré certaines difficultés. En effet, nous avons eu des difficultés d'ordre temporel dans la mesure où il n'y avait pas toujours congruence entre notre temps et celui de nos participants volontaires. Nous n'avons pu effectuer que quatre séances sur les six prévues au départ ; cela était dû soit à l'indisponibilité de la salle informatique ou de ses gérants, soit à l'indisponibilité des participants ou alors aux aléas de l'établissement tels que les ruptures de cours justifiées par certaines cérémonies. Également, nous avons rencontré des difficultés d'ordre technique notamment pour la réalisation du didacticiel, son installation dans les ordinateurs qui n'étaient pas toujours compatibles à cause de l'utilisation des systèmes d'exploitation différents, certains ordinateurs n'étaient pas en bon état. Aussi, la salle multimédiade l'établissement n'était pas toujours accessible car les enseignants d'informatique y faisaient souvent cours avec leurs élèves. Certains élèves malgré leur enthousiasme étaient souvent absents ou arrivaient en retard ; aussi, nous n'avons pu travailler qu'avec dix élèves sur les soixante-dix prévus et trois enseignants sur les quinze prévus.

Dans ce chapitre, il était question de faire quelques suggestions pour l'enseignement/apprentissage de la lecture via les outils TIC et de présenter notre expérimentation. Pour ce faire, nous avons relevé les rôles des différents acteurs devant intervenir dans la réalisation d'un cours de lecture au moyen des TIC. Nous avons suggéré comme outils les didacticiels de lecture dont nous avons proposé quelques uns après avoir donné quelques recommandations de leur usage dans la salle de classe, nous avons également fait part de notre expérimentation. Les enseignants et les apprenants ont de ce fait un vaste choix de didacticiels de lecture qu'ils pourront utiliser et adapter en fonction de certains paramètres tels que : la réalité et les besoins de la classe, les problèmes à résoudre, des notions à acquérir et faire acquérir, les objectifs à atteindre, des leçons à dispenser. Également de l'expérience menée, il en ressort que les enseignants et apprenants ayant participé à sa réalisation ont trouvé l'usage des outils TIC comme motivation et amélioration des pratiques de classe en lecture. Ceci nous permet de constater un effet positif des outils TIC sur l'enseignement/apprentissage de la lecture.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Les technologies de l'information et de la communication depuis leur avènement ont sans cesse influencé l'évolution du monde, ce qui fait de ce dernier « un village planétaire » selon l'expression de Marshall (1967). Ces technologies apportent de profonds changements et entraînent de ce fait de nombreuses mutations sociales car elles sont fortement utilisées dans la société. Plusieurs domaines faisant appel à ces dernières, à l'instar de celui de l'enseignement n'en est pas moins concerné.

En effet, l'utilisation des outils TIC se fait dans de nombreux pays du monde entier mais dans notre pays, l'intégration de ces outils tarde à se faire dans le système éducatif ; ce qui ralentit son arrimage à l'évolution technologique.

La lecture est une discipline transversale, enseignée au premier cycle secondaire, elle est un moyen d'accès aux autres disciplines, un moyen de communication dans la société, car il faut lire pour comprendre. Son enseignement/apprentissage met en jeu des éléments tels que la bonne prononciation, la bonne articulation. Mais fort à été de constater que pendant son enseignement dans les salles de classes, les apprenants avaient du mal à bien prononcer ou alors, lorsqu'ils lisaient, leur accent d'appartenance à une langue maternelle du pays se voyait trahi. C'est la raison pour laquelle le choix de notre sujet s'est porté sur : « Effets des usages des TIC sur l'enseignement de la lecture au Cameroun en situation d'hétérogénéité linguistique des apprenants : cas des classes de troisième au lycée Général Leclerc ».

Un regard jeté sur la revue de la revue de la littérature montre que depuis plusieurs années, bon nombre de recherches ont été faites sur la lecture et son enseignement au moyen des outils TIC. Cependant, aucune question relative à l'enseignement de la lecture en contexte plurilingue au moyen des outils TIC n'a trouvé de réponse. Le choix de ce sujet a été motivé par notre souci de proposer l'utilisation des outils TIC dans l'enseignement de la lecture dans le but de minimiser les problèmes liés à son enseignement tels que les interférences linguistiques, les problèmes d'articulation ; et aussi parce que l'avancée technologique se veut rapide et croissante dans le monde. Il s'avère donc important de s'y arrimer notamment en l'intégrant dans notre système éducatif.

De cet état de la question, s'est soulevé le problème de l'enseignement de la lecture en situation d'hétérogénéité linguistique au moyen des TIC plus précisément en classe de troisième. Ce problème a abouti à une problématique dont la question principale était : En quoi les TIC favoriseraient-elles l'enseignement de la lecture en contexte d'hétérogénéité linguistique des apprenants ? Cette question principale était suivie des questions secondaires

qui étaient de savoir : Quels sont les problèmes liés à l'enseignement de la lecture ? Quels outils des TIC peuvent aider à améliorer les problèmes de lecture ou à enseigner la lecture ? Ces questions de recherches nous ont permis d'émettre l'hypothèse générale selon laquelle l'éventail des outils que nous offrent les TIC est un atout majeur pour pallier les problèmes d'enseignement de la lecture en milieu plurilingue. Elle est suivie de la première hypothèse secondaire qui est : l'hétérogénéité linguistique est l'un des problèmes liés à l'enseignement de la lecture ; et de la seconde hypothèse secondaire qui est les outils tels que les didacticiels de lecture peuvent aider à un enseignement de la lecture voire à améliorer les performances des élèves en lecture en situation d'hétérogénéité linguistique.

En ce qui concerne les objectifs, cette recherche avait brièvement pour but d'améliorer les productions orales des apprenants notamment en lecture à travers les TIC, d'explorer, de proposer et exploiter quelques outils favorables à l'enseignement de la lecture en contexte plurilingue.

Pour mener à bien notre étude, nous nous sommes appuyés sur les théories constructiviste de Piaget et socioconstructiviste de Vygotsky. En ce qui concerne la méthodologie, notre choix s'est penché sur la méthode d'enquête et celle de l'observation parmi la kyrielle de méthodes existantes. Ces méthodologies consistaient d'une part à observer les pratiques de classe en lecture et d'autre part à effectuer une descente sur le terrain pour recueillir des données. Cette collecte des données consistait à distribuer deux questionnaires dont l'un aux enseignants et l'autre aux apprenants. À la fin de ce travail, les données collectées ont été analysées et interprétées.

Pour ce qui est de la structuration de notre plan, ce dernier comprenait cinq chapitres. Le premier traitait de la notion de lecture tout en s'appuyant sur ses composantes, ses pratiques et ses problèmes. Le deuxième chapitre lui, concernait les difficultés de la lecture à l'usage des outils TIC pour l'enseignement/ apprentissage de la lecture : état des lieux et implications. Le troisième chapitre quant à lui, était intitulé cadre et méthodes d'enquête sur le terrain ; dans ce chapitre, nous avons fait part de notre cadre théorique et de celui méthodologique à l'instar de l'enquête et de l'observation. Pour ce qui est du quatrième chapitre, il avait pour titre exploitation des données. C'est dans ce dernier que nous avons analysé et interprété nos données ; également, nous avons validé nos hypothèses. Le cinquième chapitre portait sur les suggestions et était intitulé vers un enseignement de la lecture par les TIC en contexte d'hétérogénéité linguistique.

Toutefois, il est important de noter ici que, lors du déroulement de cette recherche, nous avons rencontrés quelques difficultés à l'instar de celles liées à la documentation insuffisante ou indisponible, des difficultés liées à l'enquête et à l'interprétation des données ainsi qu'à l'expérience.

Tout compte fait, l'hypothèse générale selon laquelle l'éventail des outils que nous offrent les TIC aujourd'hui est un atout pour palier les problèmes d'enseignement de la lecture en situation plurilingue s'est avérée ainsi que les hypothèses secondaires qui en émanent. Fort de cela, nous tirons la sonnette d'alarme au système éducatif camerounais car pendant que les nouvelles technologies évoluent à grande vitesse, ce dernier tarde à l'intégrer dans l'enseignement.

Également, nous ne saurions avoir la prétention d'avoir tout exploité comme pistes à ce sujet de recherche. De nouvelles perspectives s'offrent toujours étant donné que le travail de recherche que nous avons mené s'est appuyé sur des travaux antérieurs dont nous en avons fait un état des lieux. Certes, nous proposons quelques outils pour aboutir au résultat escompté, mais l'usage des outils TIC dans l'enseignement/apprentissage de la lecture nécessite et fait appel inéluctablement à un travail collaboratif à plusieurs niveaux et dans plusieurs plans.

En définitive, comme tout travail didactique, notre étude se veut une proposition. Nous espérons que notre analyse sera prolongée et enrichie par d'autres recherches.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1-OUVRAGES GÉNÉRAUX

ALAJOUANINE, Théophile (1968) : *L'Aphasie et le langage pathologique*, Paris, Ballière.

ALLAL, Linda (2002) : *L'énigme de la compétence en éducation*, Paris, De Boeck Supérieur.

BOUTIN, Gérald et JULIEN, Louise (2000) : *L'Obsession de compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Édition Nouvelles, collection « Éducation »

CHOKRON, Sylvie et DEMONET, Jean-François (2010) : *Approche neuropsychologique des troubles des apprentissages*.

CLAPARÈDE (1979) : *Notre beau métier, manuel de pédagogie appliquée*, Paris, Classiques africains, Verdum.

DAFF (2006) : *Penser à la francophonie : concepts et outils linguistiques, actes des premières journées scientifiques communes*, Paris, Archives contemporaines.

DESTREMPES-MARQUEZ, Denise et LAFLEUR, Louise (2010) : *Les Troubles d'apprentissage : comprendre et intervenir*, Québec, stejustine.

DUBOIS, Jean, (1973) : *Dictionnaire delinguistique*, Paris, Larousse.

FREUD, Sigmund (1922) : *Psychanalyse et théorie de la libido*, Œuvres complètes, Tome XVI, PUF.

GALISSON, Robert et COSTE, Daniel (1975) : *Dictionnaire didactique des langues*, Paris, Hachette.

GAONAC'H, Daniel et GOLDER, Caroline (1995) : *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette Education.

GARMADI, Juliette (1982) : *La Sociolinguistique*, Paris, P.U.F.

GOIGOUX, Roland (2004) : *Formation et pratiques d'enseignement en question*, Paris, Repères.

HADEGE, Claude (1993) : *L'enfant aux deux langues*, Paris, édition Odile Jacob.

HAMERS, Josiane et BLANC, Michel (1983) : *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles 2^{ème} édition, Pierre Mardaga.

KANNAS, Claude (1994) : *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

KLINKENBERG, Jean Marie, MAURIS, Jacques, DUMONT, Pierre, MAURER, Bruno, CHARDENET, Patrick (2007) : *L'avenir du français*, Paris, Agence universitaire de la francophonie, les archives.

LALLOUET, Marie (2007) : *Mon enfant n'aime pas lire, comment faire ?*, Paris, Bayard jeunesse, collection Les petits guides j'aime lire.

MACKEY, William Francis (1970): *Revue de langue française n°8*, Paris, Klincksieck

MACKEY, William Francis (1976): *Bilinguisme et contact de langue*, Paris, Klincksieck.

MARSHALL, McLuhan (1967): *The Medium is the message: An inventory of effects*, New York, Bantam books.

MARTINET, André (1986) : *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin.

MENDO ZE, Gervais (1990) : *Une crise dans les crises. Le français en Afrique Noire francophone : le cas du Cameroun*, Paris, ABC.

MUCCHIELLI, Alex (1987) : *L'enseignement par ordinateur*, Paris, PUF.

OMBREDANE, André (1951) : *L'Aphasie et l'élaboration de la pensée explicite*, Paris, PUF.

OMBREDANE, André, ALAJOUANINE, Théophile et DURAND, Marguerite (1939) : *Le Syndrome de désintégration phonétique dans l'aphasie*, Paris, Masson.

Passeurs de lecture (2006) : « *Lire ensemble à la maison et à l'école* » sous la direction de FRIER-RETZ, Catherine, Paris, collection Forum Éducation Culture.

PERAYA, Daniel., VIENS et KARSENTI, Fiervez (2008) : *Introduction : formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC. Esquisse historique des fondements des recherches et pratiques*, Revues des sciences de l'éducation.

WEINREICH, Harald (1989) : *Grammaire textuelle du français*, Paris, Didier.

ZANG ZANG, Paul (1998) : *Le français en Afrique Noire : normes, tendances évolutives, dialectisation*, Europe, Munich Lincon.

2-OUVRAGES SPÉCIFIQUES

BACCINO, Thierry, (2004) : *La Lecture électronique*, Paris, Presses universitaires de Grenoble (PUG).

BARRETEAU, Daniel, NGANTCHUI, Evelyne et SCRUGGS, Terry (1993) : *Bibliographie des langues camerounaises*, Paris, Orstom.

BARRIÈRE, Isabelle, Hélène, ÉMILE et GELLA, Frédérique (2011) : *Les tic, les outils pour la classe*, Paris, presses universitaires de Grenoble (PUG), collection les outils malin du FLE.

BIDEAU, Robert (2008) : *Les Tic à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration* », *Revue en ligne de l'association Enseignement public et informatique*.

CHAUVEAU, Gérard (1990) : *Acte de lecture et décodage*, Paris, Spirale3.

CRDP de l'académie de Picardie (2005) : *Réapprendre à lire au collège : déchiffrer, décoder, raisonner*, Paris, Bayard.

DIEUZEIDE. (1994) : *Les nouvelles Technologies. Outils d'enseignement*. Paris, Nathan.

FAYOL, Michel, Jean., Émile., GOMBERT, Philippe, LECOQ, SPENGER et ZAGAR, Daniel (1991) : *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, P.U.F.

GÉRARD ALAIN (1998) : *Réseaux et multimédia dans l'éducation*, Paris, revue internationale d'éducation de Sèvres.

GIASSON, Jocelyne (1996) : *La Compréhension en lecture, pratiques pédagogiques*, France, De Boeck.

GIASSON, Jocelyne (2011) : *La lecture de la théorie à la pratique*, Paris De Boeck.

GLEYZE, Jean-François (2011) : *La Lecture Numérique, état des lieux et champs d'innovation*, Montrouza, Bayard Presse.

LEBERT, Marie (2009) : *Une courte histoire de l'e-book*. Études françaises de l'université de Toronto.

PICARD et BRAUN (1987) : *Les Logiciels éducatifs*, Paris, PUF.

SANDHOLTZ, RINGSTAFF, et DWYER (1997) : *La Classe branchée. Enseigner à l'ère des technologies*. Montréal, Chenelière / McGraw-Hill.

SOUAL, Laurent (2015) : *Le Livre Numérique en bibliothèque : état des lieux et perspectives*, Paris, éditions du Cercle de la librairie.

WARNANT, Léon (1987) : *Dictionnaire de la prononciation française dans sa norme actuelle*, Paris, Duclot.

3-OUVRAGES MÉTHODOLOGIQUES

AKTOUF, Omar, (1985) : *Méthode de la science sociale et approche qualitative des organisations*, Québec, P.U.G.

BAUD, Michel (1988) : *L'Art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA de maîtrise ou de tout autre travail universitaire*, Paris, La Découverte.

DORSELAER, Jacques (2000) : *La Méthodologie pour réaliser un travail de fin d'études*.

FISHER, Hardi (1999) : *Les Méthodes statistiques en psychologie et en pédagogie*, Paris, Éditions sociales.

GRAVEL, Jackson (1980) : *Guide méthodologique de la recherche*, Québec, PUQ.

GRAWITZ, Madeleine (1990) : *Méthodes des sciences sociales*, 8^e édition, Paris, Dalloz.

KETELE, Jean Marie, DE ROEGIERS, Xavier (2003) : *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck.

LANDSHEERE, Gérard De (1982) : *La Recherche expérimentale en éducation*, Delachaux et Niestlé/Unesco.

LOUBET DEL DAYLE, Jean Louis (2000) : *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris, Montréal, l'Harmattan.

MACE, Gérard (1998) : *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, P.U.G.

MUCCHIELLI, Roger (1978) : *Le sondage d'opinion, applications pratiques*, Paris, ESF.

4-ARTICLES

ABANDA, Jean (1999) : « Journal la cloche ». Mensuel d'information de l'église évangélique du Cameroun.

DEBYSER, Francis (1970) : « La Linguistique contrastive et les interférences » in *Langue française N°8*, Paris, Hachette.

ECOUTIN, Eric (2001) : « Mise en œuvre des plates-formes de formation à distance. Les utilisations d'une plate-forme. », in *Fiche pratique N°1*.

ECOUTIN, Eric (2001) : « Mise en œuvre des plates-formes de formation à distance. Fonctions d'accompagnement. », in *Fiche pratique N°4*.

ECOUTIN, Eric. et EVEN, Nathalie (2001) : « Mise en œuvre des plates-formes de formation à distance ». Les documents, in *Fiche pratique N°3*.

GLIKMAN, Viviane (2001) : « Les Nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement à distance, table ronde » in *Dialogue et culture n°46*, Paris, FIPF.

HUFSCMITT, Basile (1989) : « Choix pédagogiques en usage en EAO. » in *bulletin de l'EPI, N°53*.

JULIEN, CLÉMENT (1991) : « L'informatique à l'école primaire : tout reste à faire » in *sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, N°3*.

LE GOAZIOU, Véronique (2008) : « Quels lecteurs sont les jeunes en difficultés ? » in *Lire au lycée professionnel, n°56*. Paris, De Boeck.

LEHMANN, Darren et MOIRAND Sophie, (1980) : « Une approche communicative de la lecture » in *Le français dans le monde, recherches et applications, n°153*, Clé international.

LEMEUNIER, Valerie (2001) : « Les Nouvelles technologies au service de la motivation » in *Dialogue et Culture n°46*, Paris, FIPF.

MACHADO et THOMPSON (2005) : « The Adoption of open sources in higher education in Europe a dissemination case study. », in *The Turkish online journal of distance education (TOJDE)*, volume 6.

NDZIE AMBENA, Pierre Célestin (1993) : « Obstacles au plan phonétique », in *École francophone d'été, dossier didactique du français, enseignement de la lecture méthodique au premier cycle*, Yaoundé.

ONGUENE ESSONO, Louis Martin (1999) : « Les Statuts du français au Cameroun, essai de description des situations réelles du français au Cameroun » in *MENDO ZE, Gervais, Le français langue africaine. Enjeux et atouts pour la francophonie*, Paris, Publisud.

ONGUENE ESSONO, Louis Martin (2002) : « Les NTIC dans la formation de la jeunesse camerounaise : bilan et perspective » in *Langue et communication*, Yaoundé, Clé.

PERRENOUD, Philippe (1998) : « Le Rôle des formateurs de terrain » in *Bouvier et Aubin. La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette.

SARRE, Cédric (2008) : « Les Plates-formes de téléformation dans l'enseignement apprentissage des langues : pour un choix raisonné. » in *L'Imaginaire dans l'enseignement des langues de spécialités*, N°3, Paris, PUG.

TABOURET-KELLER, André (1969) : « Plurilinguisme et interférence », in *La Linguistique, le guide alphabétique*, Paris, Denoël.

TABOURET-KELLER, André (2008) : « L'expression contact comme révélatrice de la dynamique des langues. » in *Journal des langues en contact*, Paris, Denoël.

5-MÉMOIRES

ALSABRI, Radhwan (2009) : *Analyse des erreurs et difficultés interlinguales en production orale chez les étudiants yéménites apprenants le français : étude longitudinale*.

BITJAA KODY, Zachée Denis (2004) : *La Dynamique des langues camerounaises en contact avec le français (Approche macrosociolinguistique)*, Université de Yaoundé I.

CARTRAUD, Hélène (2008) : *L'Introduction des ressources multimédias dans un atelier sociolinguistique, une expérience à l'atelier sociolinguistique du centre social et culturel des Châtaigniers*, université Stendhal, Grenoble3.

NDIMBA, Julie Françoise (2005) : *Intégration pédagogique des technologies del'information et de la communication dans l'enseignement du français : cas de la*

recherche documentaire sur internet en classe de 2^{nde}, mémoire de *Di.P.E.S. II*, E.N.S., Yaoundé, inédit.

6-OUVRAGES DIDACTIQUES

CHEVALLARD, Yves, (2001) : *La transposition Didactique du savoir savant*, Paris, Nathan

DEMAIZIERE (2004) : *Situer la didactique dans le processus de conception de ressources pédagogiques sur support numérique*, Paris, Les cahiers de l'ACEDLE.

7-TEXTES DE RÉFÉRENCE

MINEDUC (1999) : Inspection générale de pédagogie pour l'enseignement secondaire général, *Textes de références pour le professeur de français au second cycle des lycées*, tome II, Yaoundé, PUY.

MINESEC, inspection générale des enseignements secondaires (2011) : *Programmes d'étude de français 1^{ère} langue*.



ANNEXES

Annexe 01

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES

Dans le cadre de la rédaction d'un mémoire en recherche didactique sur le thème «**Effets de l'usage des TIC sur l'enseignement de la lecture au Cameroun en situation d'hétérogénéité linguistique des apprenants : cas des classes de 3^e du lycée Général Leclerc** », nous vous prions de bien vouloir répondre, sincèrement aux questions ci-dessous ; tout en vous assurant que vos réponses resteront dans l'anonymat.

- Établissement :
- Classe :
- Âge :
- Langue maternelle :

Section1 : les problèmes liés à l'enseignement de la lecture

1) Aimez- vous la lecture ?

Oui non

Si oui, que lisez-vous ?

Si non, pourquoi ?

2) Pendant les cours de lecture, votre enseignant fait-il lire des élèves à haute voix?

Oui non

3) Avez-vous du mal à prononcer certains mots lorsque vous lisez ?

4) Quand vous lisez, votre enseignant corrige t-il la prononciation ?

Oui non

5) Quelles difficultés éprouvez-vous quand vous lisez a) à haute voix ? b) pour la compréhension ?

6) Quelles difficultés éprouvez-vous pendant les cours de lecture ?

Section2 : les outils TIC propices à l'enseignement de la lecture

7) Savez-vous utiliser un ordinateur ?

Oui non

8) Quels sont les outils TIC que vous utilisez ? a) ordinateur b) didacticiel c) tablette

9) Connaissez-vous d'autres outils ? si oui, lesquels ?

10) a) Votre enseignant utilise t-il souvent des outils TIC pour enseigner la lecture ?

oui non

b) pour corriger la mauvaise prononciation des mots ? oui non

Annexe 02

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

Afin de parachever nos travaux de recherche sanctionnant la fin de notre formation à l'École Normale Supérieure de Yaoundé sur le thème : « **Effets de l'usage des TIC sur l'enseignement de la lecture au Cameroun en situation d'hétérogénéité linguistique des apprenants : cas des classes de 3^e du lycée Général Leclerc.** », nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions ci-après en vous assurant de la confidentialité de vos réponses.

- Établissement :
- Grade :
- Classe(s) tenue (s) :

Section1 : les problèmes liés à l'enseignement de la lecture

1) Quels sont les problèmes rencontrés par les élèves en lecture ?

- Problèmes d'interférences linguistiques causées par l'influence de la langue maternelle
- Problèmes d'articulation de certaines lettres quand elles sont associées
- Problèmes de manuels scolaires
- Problèmes de démotivation due aux mauvaises représentations qu'ils ont du français
- Une ou d'autres difficultés non évoquées ici

2) Quelles stratégies mettez-vous en œuvre pour résoudre ces problèmes ?

- a) d'interférences.....
- b) d'emprunt.....
- c) de prononciation.....

Section2 : les outils favorables à l'enseignement de la lecture

3) a) Votre établissement dispose t-il d'un centre multimédia ?

Oui non

b) Y allez-vous souvent avec vos élèves ?

si oui, combien de fois ?

4) Utilisez-vous des outils offerts par les TIC notamment ceux qui permettent de corriger la mauvaise articulation des mots pour dispenser les cours de lecture ?

5) Si oui, lesquels ?

6) Si non, pensez-vous que certains outils offerts par les TIC peuvent aider à améliorer les problèmes de prononciation de certains mots en lecture ?

7) Avez- vous ressenti la nécessité de revisiter les méthodes de lecture au moyen des TIC ?

Oui non

Si non, pourquoi ?.....

Si oui, pensez-vous qu'elles soient indiquées au secondaire pour palier les problèmes d'interférence linguistique ?

Oui peut-être non

8) Connaissez- vous un didacticiel de lecture ?

Oui non

Si oui, lequel ?/ Lesquels ?

9) Pensez-vous que les didacticiels puissent permettre un apprentissage autonome de la lecture ?

Oui non

Si oui, pourquoi ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

10) Pourriez-vous accepter suivre une formation à distance (par les TIC) en didactique de la lecture ?

11) Pourriez-vous accepter d'intégrer les outils TIC pendant vos cours ?

Annexe 03

Texte : *Andromaque*, Racine, acte 2, scène 2, pp. 31-35.

Acte2, scene2 : Hermione, Oreste, Cléone

Hermione

Le croirais-je, Seigneur, qu'un reste de tendresse
Vous fasse ici chercher une triste princesse ?
Ou ne dois-je imputer qu'à votre seul devoir
L'heureux empressement qui vous porte à me voir ?

Oreste

Tel est de mon amour l'aveuglement funeste
Vous savez, Madame ; et le destin d'Oreste
Est de venir sans cesse adorer vos attraits,
Et de jurer toujours qu'il n'y viendra jamais.
Je sais que vos regards vont rouvrir mes blessures,
Que tous mes pas vers vous sont autant de parjures :
Témoins de la fureur de mes derniers adieux,
Je le sais, j'en rougis. Mais j'atteste les Dieux,

Que j'ai couru partout où ma perte certaine
Dégageait mes serments et finissait ma peine.
J'ai mendié la mort chez les peuples cruels
Qui n'apaisaient leurs Dieux que du sang des mortels :
Ils m'ont fermé leur temple ; et ces peuples barbares
De mon sang prodigué sont devenus avarés.
Enfin je viens à vous, et je me vois réduit
A chercher dans vos yeux une mort qui me fuit.
Mon désespoir n'attend que leur indifférence :
Ils n'ont qu'à m'interdire un reste d'espérance,
Ils n'ont, pour avancer cette mort où je cours,
Qu'à me dire une fois ce qu'ils m'ont dit toujours.
Voilà, depuis un an, le seul soin qui m'anime.
Madame, c'est à vous de prendre une victime
Que les scythes auraient dérobés à vos coups,
Si j'en avais trouvé d'aussi cruels que vous.

Hermione

Quittez, Seigneur, quittez ce funeste langage.
A des soins plus pressants la Grèce vous engage.

Que parlez-vous du scythe et de mes cruautés ?
Songez à tous ces rois que vous représentez.
Faut-il que d'un transport leur vengeance dépende ?
Est-ce le sang d'Oreste enfin qu'on vous demande ?
Dégagez-vous des soins dont vous êtes chargés.

Oreste

Les refus de Pyrrhus m'ont assez dégagé,
Madame : il me renvoie et quelque autre puissance
Lui fait du fils d'Hector embrasser la défense.

Hermione

L'infidèle !

Oreste

Ainsi donc, tout prêt à le quitter,
Sur mon propre destin je viens vous consulter.
Déjà même je crois entendre la réponse
Qu'en secret contre moi votre haine prononce

Hermione

Hé quoi ? Toujours injuste en vos tristes discours,
De mon intimité vous plaindrez-vous toujours ?

Quelle est cette rigueur tant de fois alléguée ?
J'ai passé dans l'Epire, où j'étais reléguée :
Mon père l'ordonnait. Mais qui sait si depuis
Je n'ai point en secret partagé vos ennuis ?
Pensez-vous avoir seul éprouvé des alarmes ?
Que l'Epire jamais n'ait vu couler mes larmes ?
Enfin qui vous a dit malgré mon devoir
Je n'ai pas quelquefois souhaité de vous voir ?

Oreste

Souhaité de me voir ! Ah ! Divine princesse...
Mais, de grâce, est-ce à moi que ce discours s'adresse ?
Ouvrez vos yeux : songez qu'Oreste est devant vous,
Oreste, si longtemps l'objet de leur courroux.

Hermione

Oui, c'est vous dont l'amour, naissant avec leurs charmes,
Leur apprit le premier le pouvoir de leurs armes ;
Vous que mille vertus me forçaient d'estimer ;
Vous que j'ai plaint, enfin que je voudrais aimer.

Oreste

Je vous entends. Tel est mon partage funeste :
Le cœur est pour Pyrrhus, et les vœux pour Oreste.

Hermione

Ah ! Ne souhaitez pas le destin de Pyrrhus :
Je vous haïrais trop.

Oreste

Vous m'en aimeriez plus.
Ah ! Que vous me verriez d'un regard bien contraire !
Vous me voulez aimer, et je ne puis vous plaire ;
Et l'amour seul alors se faisant obéir,
Vous m'aimeriez, Madame, en me voulant haïr.
O Dieux ! Tant de respects, une amitié si tendre...
Que de raisons pour moi, si vous pouviez m'entendre !
Vous seule pour Pyrrhus disputez aujourd'hui,
Peut être malgré vous, sans doute malgré lui.
Car enfin il vous haï ; son ailleurs éprise n'a plus...

Hermione

Qui vous l'a dit, Seigneur, qu'il méprise ?
Ses regards, ses discours vous l'ont-ils donc appris ?

Jugez-vous que ma vue inspire des mépris,
Qu'elle allume en un cœur des feux si peu durables ?
Peut-être d'autres yeux me sont plus favorables.

Oreste

Poursuivez : il est beau de m'insulter ainsi.
Cruelle, c'est donc moi qui vous méprise ici ?
Vos yeux n'ont pas assez éprouvés ma constance ?
Je suis donc un témoin de leur pauvre puissance ?
Je les ai méprisés ? Ah ! Qu'ils voudraient bien voir
Mon rival, comme moi, mépriser leur pouvoir !

Hermione

Que m'importe, Seigneur, sa haine ou sa tendresse,
Allez contre une rebelle armer toute la Grèce ;
Rapportez-lui le prix de sa rébellion ;
Qu'on fasse de l'Épire un second Ilion.
Allez. Après cela direz-vous que je l'aime ?

Oreste

Madame, faites plus, et venez-y vous-même.
Voulez-vous demeurer pour otage en ces lieux ?

Venez dans tous les cœurs faire parler vos yeux.

Faisons de notre haine une commune attaque.

Hermione

Mais, Seigneur, cependant s'il épouse Andromaque ?

Oreste

Hé ! Madame.

Hermione

Songez quelle honte pour nous

Si d'une Phrygienne il devenait l'époux !

Oreste

Et vous le haïssez ? Avouez-le, Madame,

L'amour n'est pas un feu qu'on renferme en une âme :

Tout nous trahit, la voix, le silence, les yeux ;

Et les feux mal couverts n'en éclatent que mieux.

Hermione

Seigneur, je le vois bien, votre âme prévenue

Répand sur mes discours le venin qui la tue,

Toujours dans mes raisons cherche quelque détour,

Et croit qu'en moi la haine est un effort d'amour.

Il faut donc m'expliquer : vous agirez ensuite.

Vous savez qu'en ces lieux mon devoir m'a conduite ;

Mon devoir m'y retient, et je n'en puis partir

Que mon père ou Pyrrhus ne m'en fasse sortir.

De la part de mon père allez lui faire entendre

Que l'ennemi des grecs ne peut être son gendre :

Du Troyen ou de moi faites-le décider ;

Qu'il songe qui des deux il veut rendre ou garder ;

Enfin qu'il me renvoie, ou bien qu'il vous le livre.

Adieu. S'il y consent, je suis prête à vous sui

Annexe 04

• L'ALPHABET PHONÉTIQUE INTERNATIONAL (A.P.I)

I. Voyelles

[i] : **si**, physique

[e] (fermé): **été**, **et**

[ɛ] (ouvert): **mère**, **tête**, **mais**

[a] (antérieur) : **patte**

[ɑ] (postérieur) : **pâte**, **bas**

[ɔ] (ouvert) : **notre**, **or**

[o] (fermé) : **le nôtre**, **moto**

[u] : **mou**

[y] : **tu**

[Ø] : **bleu**, **il pleut**

[œ] : **fleur**, **coeur**

[ə] : **le**, **de**

II. Voyelles nasales

[ã] : **an**, **cent**

[ɛ̃] : **vin**, **main**, **frein**

[ɔ̃] : **son**, **comble**

[oẽ] : **brun**, **parfum**

III. Semi-voyelles

[w] : **oui**, **roi**

[ɥ] : **lui**, **puits**

[j] : **pied**, **ail**, **feuille**

IV. Consonnes

[b] : **bon**

[d] : **dur**

[f] : **fort**, **affaire**, **philosophie**

[g] : **goût**

[ʒ] : **jeune**, **âgé**, **mangeons**

[k] : **corps**, **cinq**, **qui**, **kilo**, **archéologue**

[l] : **le**

[m] : **me**

[n] : **ni**

[p] : **papa**

[r] : **Paris**

[s] : **se, ce, leçon, dix**

[t] : **toi, théâtre**

[v] : **vous**

[z] : **zéro, disons, dixième**

[ʃ] : **chat, schéma, architecte**

[p] : **peigne**

Annexe 05

TABLE DU KHI²

Degrés de liberté	P=0.05	P=0.01	P=0.001	Degrés de liberté	P=0.05	P=0.01	P=0.001
1	3.84	6.64	10.83	51	6.71	76.15	86.66
2	5.99	9.21	13.82	52	69.83	78.62	89.27
3	7.82	11.35	16.27	53	70.99	79.84	90.57
4	9.49	13.28	18.47	54	72.15	81.07	91.88
5	11.07	15.09	20.52	55	73.31	82.29	93.17
6	12.59	16.81	22.46	56	74.47	83.52	94.47
7	14.07	18.48	24.32	57	75.62	84.75	95.75
8	15.51	20.09	26.13	58	76.8	85.95	97.03
9	16.92	21.67	27.88	53	77.93	87.17	98.34
10	18.31	23.21	29.59	60	79.08	88.38	99.62
11	19.68	24.73	31.26	61	80.23	89.59	100.88
12	21.03	26.22	32.91	62	81.38	90.8	102.15
13	22.36	27.69	34.53	63	82.53	92.01	103.46
14	23.69	29.14	36.12	64	83.68	93.22	104.72
15	25.00	30.58	37.70	65	84.82	94.42	105.97
16	26.30	32.00	39.25	66	85.97	95.63	107.26
17	27.59	33.41	40.79	67	87.11	96.83	108.54
18	28.87	34.81	42.31	68	88.25	98.03	109.79
19	30.14	36.19	43.82	69	89.39	99.23	111.06
20	31.41	37.57	45.32	70	90.53	100.42	112.31
21	32.67	38.93	46.80	71	91.67	101.62	113.56
22	33.92	40.29	48.27	72	92.81	102.82	114.84
23	35.17	41.64	43.73	73	93.95	104.20	116.08
24	36.42	42.98	51.18	74	95.08	105.20	117.35
25	37.67	44.31	52.62	75	96.22	106.39	118.60
26	38.89	45.64	54.05	76	97.35	107.58	119.05
27	40.11	46.92	55.48	77	98.49	108.77	121.11
28	41.34	48.28	56.89	78	99.62	109.96	122.36
29	42.56	49.59	58.30	79	100.75	111.15	123.60
30	43.77	50.89	59.70	80	101.88	112.33	124.084
31	44.99	52.19	61.10	81	103.01	113.51	126.09
32	46.19	53.49	62.49	82	104.14	114.70	127.33
33	47.40	54.78	63.87	83	105.27	115.88	128.57
34	48.60	56.06	65.25	84	106.4	117.06	129.80
35	49.80	57.34	66.62	85	107.52	118.24	131.04
36	51.00	58.62	67.99	86	108.65	119.41	132.28
37	52.19	59.89	69.35	87	109.77	120.59	133.51
38	53.38	61.16	70.71	88	110.90	121.77	134.74
39	54.57	62.43	72.06	89	112.02	122.94	135.96
40	55.76	63.69	73.41	90	113.15	124.12	137.19
41	56.94	64.95	74.75	91	114.27	125.29	138.45
42	58.12	66.21	76.09	92	115.39	126.46	139.66

43	59.30	67.46	77.42	93	116.51	127.63	140.90
44	60.48	68.71	78.75	94	117.63	128.80	142.12
45	61.66	69.96	80.08	95	118.75	129.97	143.32
46	62.83	71.20	81.40	96	119.87	131.14	144.55
47	64.00	72.44	82.72	97	120.99	132.31	145.78
48	65.17	73.68	84.03	98	122.11	133.47	146.99
49	66.34	74.92	85.35	99	123.33	134.64	148.21
50	67.51	76.15	86.66	100	124.34	135.81	149.48

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I :LA NOTION DE LECTURE : COMPOSANTES, PRATIQUES ET PROBLÈMES	12
1-DES COMPOSANTES DE LA LECTURE	12
1-1-Le contexte	12
1-2-Le lecteur	13
1-2-1-Les compétences affectives du lecteur : ses appétences.....	13
1-2-2-Les compétences cognitives du lecteur : son savoir et son savoir-faire.....	14
1-2-2-1-Les connaissances	14
1-2-2-2-Les processus de lecture.....	15
1-2-2-3-Les stratégies de lecture	16
1-3-Le texte	17
2-LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE	17
2-1-Les méthodes classiques	17
2-1-1-Les méthodes synthétiques.....	18
2-1-2-Les méthodes analytiques.....	18
2-1-3-Les méthodes mixtes	18
2-2- Les nouvelles méthodes.....	18
2-2-1-Les méthodes idéovisuelles	18
2-2-2-Les méthodes langage entier	19
2-2-3-Les méthodes interactives	19
3- LES PROBLÈMES LIÉS À L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE	19

3-1-la situation linguistique dans la classe de français au Cameroun	20
3-1-1-Les langues officielles	20
3-1-2-Les langues maternelles ou langues nationales ou langues camerounaises	20
3-2-les interférences linguistiques.....	24
3-2-1-Essai de définition	24
3-2-2-Les différents types d'interférences linguistiques	27
3-2-2-1-Les interférences phoniques/phonologiques.....	27
3-2-2-2 -Les interférences morphosyntaxiques.....	30
3-2-2-3-L'interférence lexicale	32
3-2-2-4-L'interférence sémantique	33
3-2-2-5-L'interférence grammaticale.....	34
3-2-2-6-L'interférence culturelle	34
CHAPITRE II :DES DIFFICULTÉS DE LA LECTURE À L'USAGE DES OUTILS TIC POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE : ÉTAT DES LIEUX ET IMPLICATIONS.....	36
1-LES DIFFICULTÉS DE LA LECTURE ET CONSÉQUENCES SUR LES PERFORMANCES SCOLAIRES DES APPRENANTS	36
1-1-Les difficultés liées à l'enseignement de la lecture	36
1-1-1- Les difficultés phonologiques	37
1-1-2-Les problèmes liés à l'environnement socioculturel	38
1-1-3-Des problèmes psychologiques	38
1-2-Conséquences des difficultés liées à l'enseignement de la lecture sur les performances scolaires des apprenants	42
1-2-1-Les conséquences des difficultés liées à l'activité de lecture en expression écrite.....	42
1-2-2-Les conséquences des difficultés liées à l'activité de lecture en expression orale.....	43
2-LES OUTILS TIC POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	44
2-1-les livres numériques, les bibliothèques virtuelles, les liseuses et les tablettes.....	44
2-1-1-Les livres numériques et les bibliothèques virtuelles.....	44
2-1-1-1-Les livres numériques	44
2-1-1-2-Les bibliothèques virtuelles	46
2-1-2-Les liseuses et les tablettes	47
2-1-2-1-Les liseuses	47
2-1-2-2-Les tablettes	48
2-2-les didacticiels, les exercices, les plates-formes et les logiciels	49

2-2-1- Les didacticiels et les exercices.....	49
2-2-1-1-Les didacticiels.....	49
2-2-1-2-Les exercices.....	50
2-2-2-Les plates-formes et les logiciels	51
2-2-2-1-Les plates-formes	51
2-2-2-2-Les logiciels	54
2-2-3-le tableau blanc interactif et le vidéoprojecteur.....	55
2-2-3-1-Le tableau blanc interactif (TBI).....	55
2-2-3-2-Le vidéoprojecteur	56
CHAPITRE III :CADRE ET MÉTHODES D’ENQUÊTES SUR LE TERRAIN	58
1-CADRE THÉORIQUE.....	58
1-1-Le constructivisme.....	58
1-2-Le socioconstructivisme	59
2-MÉTHODES D’ENQUÊTES : QUELQUES RAPPELS.....	60
2-1-L’observation.....	61
2-2-Le questionnaire	61
3-ZONE D’ÉTUDE, POPULATION CIBLE ET ÉCHANTILLON.....	62
3-1-La zone d’étude	62
3-2-La population cible	62
3-3-Constitution de l’échantillon	63
4-LES OUTILS D’ENQUÊTE	64
4-1-L’observation des cours.....	64
4-1-1-les pratiques pédagogiques actuelles.....	67
4-1-1-1-Les supports didactiques	67
4-1-1-1-1-L’extrait du programme.....	67
4-1-1-1-2-L’extrait du guide pédagogique	68
4-1-2-Observation du déroulement des cours	68
4-1-2-1-Le manque de supports d’apprentissage	68
4-1-2-2-Focalisation de l’attention sur certains élèves.....	71
4-2-L’élaboration des questionnaires	71
4-2-1-Le questionnaire adressé aux élèves.....	72
4-2-2-Le questionnaire adressé aux enseignants	72

5-PRÉ-ENQUÊTE ET ENQUÊTE.....	73
5-1-Pré-enquête	73
5-2-Enquête	74
5-2-1-L'administration des questionnaires.....	74
5-2-1-1-Le questionnaire adressé aux élèves	74
5-2-1-2-Le questionnaire adressé aux enseignants.....	74
CHAPITRE IV :EXPLOITATION DES DONNÉES.....	76
1-QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES.....	76
1-1-Distribution du questionnaire	76
1-2-Analyse et interprétation des données	76
2-QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS.....	83
2-1-La distribution du questionnaire	84
2-2-Analyse et interprétation des résultats	84
3-VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	89
3-1-Vérification de l'hypothèse de recherche N°1	90
3-2-Vérification de l'hypothèse de recherche N°2.....	92
3-3-Validation de l'hypothèse générale	94
CHAPITRE V :VERS UN ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE PAR LES TIC EN CONTEXTE D'HÉTÉROGÉNÉITÉ LINGUISTIQUE	95
1-RÔLE DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES.....	95
1-1-Rôle des enseignants.....	95
1-1-1-Motivation des élèves et leur implication dans leur propre apprentissage.....	95
1-1-2-Préparation des cours avec des fiches de préparation et suivi de l'évolution des élèves.....	96
1-2-Rôle des élèves	97
1-2-1-Autonomie d'apprentissage.....	98
1-2-2-Entraide et coopération dans l'apprentissage	98
2-RÔLE DES ADMINISTRATEURS, DES ANIMATEURS PÉDAGOGIQUES ET DE L'ÉTAT	99
2-1-Rôle des administrateurs.....	99
2-2-Rôle des animateurs pédagogiques.....	99
2-3-Rôle de l'État.....	100
3-1-Recommandations d'usage des didacticiels en classe	100

3-2-Quelques didacticiels de lecture	102
4-LA PHASE D'EXPÉRIMENTATION	105
4-1-Présentation du didacticiel.....	105
4-2- Mode d'utilisation du didacticiel.....	105
4-3-Déroulement de l'expérience.....	106
4-3-1-L'expérience.....	107
4-3-2-Les difficultés de l'expérience	111
CONCLUSION GÉNÉRALE	112
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	116
ANNEXES.....	124
TABLE DES MATIÈRES	136