

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTEMENT OF FRENCH



**L'AGIR COMPÉTENT EN LECTURE SUIVIE : LE
CAS DES ÉLÈVES DES CLASSES DE 6^{ème} DU
LYCÉE DE BIYEM-ASSI (YAOUNDÉ VI^e)**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de
L'Enseignement secondaire deuxième grade (D.I.P.E.S. II)

par

Jacky Stéphanie NOLNYOU

Licenciée ès lettres modernes françaises

sous la direction de

M. Barnabé MBALA ZE

Professeur

Année universitaire
2015-2016

DÉDICACE

À ma très chère mère Madeleine NGO NOLNYOU

REMERCIEMENTS

J'adresse mes sincères remerciements à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à l'élaboration de ce travail de recherche, particulièrement :

le professeur Barnabé MBALA ZE, mon directeur de recherche, pour sa remarquable disponibilité, ses conseils, ses critiques et qui est resté fidèle à son engagement, celui de voir ce travail bien fait et achevé ;

mon encadreur de stage Solange FOGUE, pour ses précieux conseils et encouragement durant le stage pratique ;

toute ma grande famille, pour le soutien permanent et de l'aide significative qu'elle m'a apportée.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

6 ^{ème} :	Classe de sixième
APC :	Approche par les compétences
API :	Alphabet phonétique international
BAD :	Banque africaine de Développement
CD :	Compact disque
F.L.E :	Français Langue étrangère
LS	Langue seconde
LS :	Lecture Suivie
MINEDUB :	Ministère de l'éducation de base
MINESEC :	Ministère des Enseignements secondaires
MINESUP :	Ministère de l'Enseignement supérieur
NAP :	Nouvelle approche pédagogique
PPO :	Pédagogie par objectifs

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Liaisons obligatoires.....	28
Tableau 2 : Liaisons interdites.....	29
Tableau 3 : Liaisons facultatives.....	29
Tableau 4 : Correspondances phonèmes/graphèmes.....	30
Tableau 5 : Identification des répondants par sexe.....	54
Tableau 6 : Âges des apprenants.....	55
Tableau 7 : Connaissances sur le cours de lecture suivie	55
Tableau 8 : La place du cours de lecture suivie chez les apprenants	55
Tableau 9 : Activité des apprenants vis-à-vis de la lecture (Question 3 : 1 ^{er} volet)	56
Tableau 10 : Activité des apprenants vis-à-vis de la lecture (Question 3 : 2 ^e volet)	56
Tableau 11 : Attitude des répondants pendant le cours de lecture suivie	56
Tableau 12 : Identification des répondants par sexe	57
Tableau 13 : Connaissances des enseignants sur l'APC	57
Tableau 14 : connaissances sur les enseignements selon l'APC	57
Tableau 15 : Connaissance sur les performances des élèves avec l'APC (Question 7 : 1 ^{er} volet)	58
Tableau 16 : Connaissance sur les performances des élèves avec l'APC (Question 7 : 2 ^{er} volet)	58
Tableau 17 : Perception du cours de lecture suivie par les enseignants	58
Tableau 18 : L'avis des enseignants sur les quotas horaires du cours de lecture suivie.....	59
Tableau 19 : Le nombre d'élèves en moyenne qui lisent lors du cours de lecture suivie	59
Tableau 20 : Nature des difficultés rencontrées par les élèves en lecture suivie	60
Tableau 21 : Origine des difficultés rencontrées par les élèves	60
Tableau 22 : Les conséquences qui en découlent	60
Tableau 23 : Le rôle de l'enseignant pendant le cours de lecture suivie	61

RÉSUMÉ

L'enseignement de la lecture suivie dans les classes du sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire général au Cameroun a jadis subi une dévalorisation qui a fait de la lecture suivie un exercice pratiqué occasionnellement dans les salles de classe. Ainsi, l'introduction de l'APC dans le nouveau curriculum de ce sous-cycle fait de l'apprentissage de l'oral un enseignement à part entière, malgré les dysfonctionnements que rencontrent les enseignants et les apprenants en situation de classe. Ce travail consiste d'apporter un éclairage sur le processus de l'enseignement de la lecture suivie selon la nouvelle approche pédagogique. Il est question de présenter la place qu'occupe la lecture suivie chez les élèves, sa méthode d'enseignement selon l'APC et les ressources que les apprenants doivent mobiliser afin d'être compétents lors des prestations orales. Le développement combiné de ces éléments permet d'envisager des solutions concrètes ou objectives afin de rendre cet enseignement plus efficace.

Mots clés : lecture suivie, APC, enseignement, apprentissage, oral, enseignants, apprenants,

ABSTRACT

The Teaching of followed reading in the observation sub-cycle classes of the general secondary education in Cameroon formerly suffered devaluation which made of followed reading an occasionally practiced exercise in classrooms. Thus, the introduction of APC in the new curriculum of the said sub-cycle makes of oral learning a full teaching, in spite of the difficulties encountered by teachers and learners in class situation. Our work consists of bringing light to the process of followed reading's teaching according to the new pedagogical approach. It's all about presenting the place occupied by followed reading in students, its teaching method according to APC and the resources that learners must mobilize so as to be competent during oral allowances. The combined development of those elements help to foresee concrete or objective solutions make that teaching more effective.

Key words: followed reading, APC, teaching, learning, oral, teachers, learners.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation au Cameroun a connu une grande innovation à partir du moment où elle est passée de la pédagogie par objectifs (PPO) à l'approche par les compétences (APC) qui est le socle de la socialisation des individus. Cette approche est fondée sur le principe de l'intégration des acquis à travers l'exploitation régulière des situations d'intégration et l'apprentissage à résoudre des tâches complexes. Elle a pour objectif de combattre le manque d'efficacité des systèmes en mettant l'apprenant au centre des apprentissages et en accordant la primauté non seulement à la maîtrise des savoirs par celui-ci, mais aussi à sa capacité à les utiliser pour résoudre des situations de la vie quotidienne afin de devenir compétent dans un domaine socioprofessionnel donné, et d'acquérir un certain nombre de valeurs citoyennes.

Le premier moyen d'intégration sociale étant le langage, la parole est le moyen à travers lequel l'individu exprime sa personnalité. Cette expression à l'oral peut se traduire de plusieurs façons parmi lesquelles: l'apprentissage de la lecture suivie. Encore appelée lecture à haute voix, elle permet l'articulation correcte des mots d'une langue, en respectant les règles phonétiques de prononciation des phonèmes, afin de construire un sens à un message écrit.

Cependant, après avoir constaté que les élèves de l'école primaire arrivent en 6e avec de sérieux problèmes de lecture, notre étude prendra pour cible, les élèves de la classe de sixième en général, à travers un échantillon de 160 des classes de 6^e5 et 6^e6 du Lycée de Biyem-Assi et de 10 enseignants de français. Nous focaliserons notre étude sur les difficultés liées à la lecture suivie de ces derniers, et les conséquences y afférentes en fonction desquelles nous verrons comment l'APC, dans le processus de construction des savoirs, contribue à l'amélioration des capacités des apprenants d'une part, puis, nous envisagerons quelques stratégies de remédiation, pour essayer de réduire à sa plus simple expression le phénomène de la mauvaise lecture chez les jeunes apprenants d'autre part ; car selon les Programmes officiels de l'enseignement du français au premier cycle des Lycées et Collèges du MINESEC (1994 : 4), « Lire à haute voix un texte nouveau est le tout premier objectif spécifique en sixième ».

Motivation du choix du sujet

La motivation étant l'ensemble des motifs qui expliquent un acte, les raisons qui sous-tendent le choix de notre sujet sont multiples.

La première raison est que la lecture est la base de toute connaissance, puisqu'elle nous met en contact avec les savoirs à travers les livres, les journaux, les affiches et autres : elle est donc la passion de tout apprenant (écolier, élève, étudiant, chercheur...) digne de ce nom.

De plus, l'oral étant un champ délicat qui nécessite une attention particulière en vue de définir les compétences linguistiques appropriées à mettre en œuvre par les apprenants dans des situations d'énonciation et de communication diversifiées, nous avons trouvé nécessaire de dépasser toutes les approches traditionnelles utilisées jusque-là dans l'enseignement de la lecture suivie, afin de mettre en pratique la nouvelle approche pédagogique, l'approche plus récente, efficace et intégrative qu'est l'APC. Cette dernière a cette originalité qu'elle procède à un décloisonnement des enseignements en permettant aux élèves du sous cycle d'observation de mobiliser les ressources diverses pour résoudre des situations problèmes tirées de leur environnement immédiat.

Notre objectif est de marquer un accent particulier sur la pratique de la lecture suivie et ses problèmes, de revisiter la phonétique et l'environnement sociolinguistique des élèves des classes de sixième, afin de comprendre les causes réelles de leurs problèmes lors d'une lecture linéaire d'un texte écrit, dont la conséquence fatale est généralement l'abondance des fautes dans leurs prestations orales et écrites, conduisant forcément à de piètres performances scolaires.

Problème

Le problème est perçu par Henri Pena Ruiz (1986 : 60) comme une « Interrogation définissant une recherche à entreprendre, soit pour définir un résultat inconnu à partir de données connues, soit pour trouver un cheminement logique permettant d'aboutir à un résultat connu ». En réalité, le problème part toujours d'un contraste, d'un paradoxe ou d'un constat. C'est lui qui permet de dégager la problématique.

Dans le cadre de notre travail, le constat que nous faisons est que les élèves des classes de 6^e lisent très mal les textes écrits et ont généralement de mauvaises prestations orales et écrites.

Problématique

La problématique quant à elle est appréhendée par Michel BEAUD (1988 : 31) 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 ».

Comme problématique, nous pouvons dire que d'après la loi n°98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun, le curriculum du sous cycle d'observation 6^e/5^e d'Août 2012, les programmes de français premier et second cycle 1994, le cours de lecture suivie en classe de 6^e ne bénéficie pas d'un quota horaire considérable et n'est même pas coefficienté. Cet état de chose entraîne de toute évidence des conséquences

d'une part chez les apprenants qui le relèguent (le cours) au second plan et considèrent plus les autres branches de l'enseignement du français à l'exemple de l'expression écrite, de la dictée, etc. qui sont privilégiées, oubliant que les meilleures prestations dans les exercices indiqués supra passent par la pratique quotidienne de la lecture. D'autre part, certains enseignants de français, dans la gestion de leur emploi du temps, survolent le cours de lecture suivie sans jamais montrer aux apprenants l'urgence d'une pratique quotidienne de la lecture dans le processus d'intégration des compétences lors des prestations orales et écrites.

Le constat que nous faisons à partir de la problématique nous amène à nous poser une question fondamentale et des questions secondaires.

Question fondamentale

Pourquoi les élèves des classes de 6^{ème} lisent-ils mal les textes écrits?

Questions secondaires :

Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves en lecture suivie ?

Quelles sont les causes de cette mauvaise performance en lecture suivie ?

Quelles en sont les conséquences ?

Quelles solutions pouvons-nous proposer pour remédier à ce problème ?

Quel est l'apport de l'APC dans la résolution de ce problème ?

À partir de ces interrogations, nous pouvons définir l'hypothèse d'une manière générale, comme une réponse anticipée aux questions posées à la problématique.

Selon Aktouf Omar (1985 : 213), l'hypothèse générale 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* ».

A partir de cette définition, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante

Hypothèse générale

Une hypothèse est appréhendée selon MACE (1998 : 35) comme : « *Une réponse anticipée que le chercheur formule à sa question spécifique de recherche. C'est aussi un énoncé déclaratif précisant une relation anticipée et plausible des phénomènes observés ou imaginés. Elle est mieux encore une explication provisoire d'une réflexion fonctionnelle ou supposition avancée pour guider une investigation. Elle implique une relation entre plusieurs variables* ».

Comme hypothèse générale, nous supposons que les difficultés liées aux problèmes de lecture suivie en classe de 6^e proviennent de la négligence de la lecture chez les apprenants. De cette hypothèse générale, se dégagent les hypothèses de recherche suivantes :

Hypothèses secondaires

H.R.1 : La loi d'orientation ne favorise pas la considération du cours de lecture suivie.

H.R.2 : La négligence de la lecture suivie entraîne des conséquences graves en expression orale, mais davantage en expression écrite.

H.R.3 : Les mauvaises prestations des élèves de la classe de 6^e en lecture suivie sont pour la plupart liées aux problèmes de substrat linguistiques.

H.R.4 : Le manque de manuels scolaires est également à l'origine du manque d'activité des élèves en lecture.

H.R.5 : La mobilisation des ressources influence la construction des savoirs en lecture.

Les variables de l'étude

Les variables sont les composantes de l'hypothèse qui se tiennent par une relation d'influence de l'une sur l'autre. Selon Madeleine GRAWITZ (1993), « *la variable est un facteur qui se modifie en relation avec les autres* ». Ce sont des instruments de précision permettant de reproduire concrètement la relation établie de l'hypothèse et jouent un rôle central dans le processus de la recherche, dans la mesure où elles aident à découvrir ce qu'il faudra observer précisément pour vérifier l'hypothèse. Pour ce faire, nous aurons des variables indépendantes et des variables dépendantes.

Variable indépendante

Elle est encore appelée la variable explicative ou antérieure. C'est la variable que manipule le chercheur pour en étudier l'influence sur la variable dépendante. Ainsi les variables indépendantes de notre recherche sont :

VI 1 : l'organisation des enseignements du français situe le cours de lecture suivie dans l'activité de la détente.

VI 2 : il y a absence d'intégration des savoirs.

VI 3 : l'environnement social de l'apprenant forge sa manière de lire.

VI 4 : le livre de lecture constitue l'élément de départ pour s'exercer en lecture.

VI 5 : les savoirs obtenus garantissent les meilleures performances.

Variable dépendante

Selon Mace Gordon (1988 : 49), « *La variable dépendante est celle dont la valeur varie en fonction de celle des autres. C'est la partie de l'équation qui varie de façon concomitante avec un changement ou une variation dans la variable indépendante* ». De ce point de vue, elle apparaît comme la seconde partie de l'hypothèse. Elle est passive, sa valeur peut être influencée par une autre variable (indépendante). De ce fait, elle est soumise à une

cause. C'est l'effet présumé du phénomène de recherche à étudier. Les variables dépendantes de notre recherche sont les suivantes :

Vd 1 : le cours de lecture suivie ne jouit d'aucune autonomie.

Vd 2 : l'incompétence de l'apprenant est inévitable.

Vd 3 : les frontières entre la langue maternelle et le français disparaissent.

Vd 4 : l'apprenant qui n'a pas de livre ne s'exerce pas.

Vd 5 : les apprenants développent des compétences sous l'impulsion des enseignants.

Indicateurs

L'indicateur est un signe objectif qu'on peut facilement repérer, mesurer et qui découle des concepts développés dans la recherche. Il indique à un chercheur comment une dimension ou une composante du concept se manifeste concrètement dans la réalité. L'indicateur est donc un instrument de précision et de mesure des variables permettant de produire un résultat quelconque, une manifestation observable et mesurable des composantes d'un concept. Nos indicateurs de variables sont les suivants :

I 1 : l'attitude de l'apprenant et celle de l'enseignant pendant le cours de lecture suivie.

I 2 : le manque de compétence dans l'exercice

I 3 : les interférences linguistiques

I 4 : l'apprentissage par les tâches n'est pas possible.

I 5 : tous les acteurs interviennent dans le processus de l'apprentissage

Objectifs de l'étude

Cette étude a pour ambition d'amener les élèves à être compétent en lecture suivie, c'est-à-dire d'aboutir à une meilleure maîtrise de l'exercice de lecture, de faire prendre conscience aux élèves du rôle important que joue la pratique quotidienne de la lecture dans l'élaboration d'une maîtrise parfaite de la langue française, de justifier l'existence même de cet enseignement. Dès lors, ce travail vise donc à la fois :

un apport ou même une contribution débouchant sur des meilleures prestations en expression orale et écrite ;

une étude de référence axée sur l'attitude du bon lecteur ;

une étude qui aboutit à l'intérêt de l'exercice de lecture gage de la curiosité et de l'intelligence chez l'enfant en particulier et pour tous en général.

Une autre ambition de ce travail de réflexion est de fournir aux enseignants et aux élèves, des notions pratiques pour une implication plus objective et plus constante lors des exercices de lecture, une activité essentielle pour le développement des savoirs qui, pourtant,

tend à perdre ses lettres de noblesse. A travers cette étude, nous présenterons l'urgence de recréer autour de l'enseignement du cours de français en général, et de celui de la lecture suivie en particulier, un dynamisme de l'apprentissage obligatoire et une meilleure organisation, afin de susciter chez chacun plus d'ardeur et d'engouement au travail.

Méthodologie

D'après le dictionnaire Petit Larousse illustré, « *la méthodologie se présente comme un ensemble de principes, d'objectifs et de technique utilisée pour entreprendre une étude* ».

Compte tenu de la multiplicité de méthodologies qui existent, nous avons opté pour une recherche documentaire suivie d'une enquête qui exploitera la méthode qualitative de l'observation des cours de lecture suivie en classe de 6^e afin de valider ou d'invalider nos hypothèses émises. Ces hypothèses nous permettront de proposer des solutions au problème qui fait l'objet de cette recherche.

Les axes du sujet

En vue de bien organiser notre travail, nous le présenterons en deux parties. Dans la première partie intitulée cadre théorique et insertion du sujet, nous présenterons d'abord l'approche conceptuelle de la lecture suivie. Il sera principalement question de présenter la revue de la littérature et les théories relatives à notre sujet. Ensuite, les difficultés rencontrées par les élèves en lecture suivie, enfin, nous présenterons l'approche par les compétences comme levier essentiel au développement des apprentissages.

Dans la deuxième partie intitulée cadre méthodologique de l'étude, nous présenterons les outils d'analyse d'une part, d'autre part nous analyserons et interprèterons les résultats de l'enquête qui nous permettront de valider ou d'invalider nos hypothèses et d'envisager enfin quelques suggestions.

**PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET
INSERTION DU SUJET**

La lecture souvent considérée par certains comme un loisir pour s'occuper à des heures libres ne bénéficie pas d'une place de choix dans nos occupations journalières. Souvent, on se souvient qu'on doit lire un bouquin, un ouvrage (pour un élève ou un enseignant) en situation lorsqu'on doit faire face à un besoin d'information relatif à une recherche donnée. Cette façon de procéder n'est pas sans conséquence, car pour un enseignant, qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner. Cela a d'autant plus de sens chez l'élève (apprenant en situation) qui, ne lisant pas suffisamment, s'informe peu. Cette première partie de notre travail portera d'abord sur la présentation de l'univers de la lecture suivie qui est un exercice inséré dans le programme du Français en classe de sixième. Ensuite, nous présenterons les difficultés auxquelles sont souvent confrontés les différents acteurs, et enfin, nous présenterons l'implication de l'APC dans l'enseignement de la lecture suivie.

CHAPITRE I : APPROCHE CONCEPTUELLE DE LA LECTURE

Nous envisageons de parler dans ce chapitre de l'exercice de lecture. Cela se fera au moyen des définitions que certains auteurs en donnent à travers la revue de la littérature de notre travail, puis, nous présenterons les théories relatives à notre sujet.

1.1 Qu'est-ce que la lecture ?

Selon le *Dictionnaire de la didactique des langues*, « la lecture c'est l'action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit ».

C'est aussi « l'action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contexte. »

Pour Christian POSLANIEC (1990 : 9), « la lecture est une opération dans laquelle le lecteur particulier a un rôle à jouer aussi important que le texte lui-même ; c'est un dialogue entre l'imaginaire – les rêveries de Bachelard – et ce dont le texte est porteur, par le récit, les personnages ou le style ».

D'après Zacharie MBATSOGO (1993 :31) dans *Ecole francophone d'été*, « lire c'est construire un sens ».

1.2 Revue de la littérature

La revue de la littérature, encore appelée l'état de la question, est défini par OMAR Aktouf (1987 : 213) comme: «L'état des connaissances sur un sujet. C'est en fait un inventaire des principaux travaux de recherche effectués sur le thème ».

Dans le cadre de notre travail, c'est une partie du travail qui nous permet en tant que chercheur, non seulement de nous faire une idée de ce qui reste à faire, mais aussi, nous rend compte des travaux de certains auteurs ayant abordé les aspects liés aussi bien à l'enseignement de la lecture suivie qu'à l'APC.

Pour MIALARET Gaston (1979 : 41), parler de lecture c'est demander pourquoi on l'enseigne. Il précise à cet effet que « les finalités de la lecture appartiennent à une véritable philosophie de l'éducation, et l'on ne peut pas traiter d'un problème technique, comme celui de l'apprentissage de la lecture, sans les rapporter à l'ensemble des conditions d'existence de l'enfant ».

Pour RICHAUDEAU (1979 : 37), la lecture rapide n'est qu'un cas particulier de la lecture moderne. Il pense que « le peu que nous lisons, nous devons le lire aussi rapidement

que possible, tout en comprenant et en mémorisant correctement ». Le bon lecteur est maître de sa stratégie. Il ne lit pas nécessairement tous les textes rapidement, mais il adapte sa vitesse en fonction du sujet qu'il lit. Ainsi, le bon lecteur est un lecteur actif alors que le mauvais lecteur c'est un lecteur lent qui lit tout à la même vitesse.

Pour Alain BENTOLILA (1979 : 42-44), « *lire c'est identifier une situation de lecture particulière et adopter une conduite affective et physique pertinente. C'est comprendre, c'est-à-dire s'appuyer sur des écrits segmentés et ordonnés pour reconstruire une réalité globale* ».

Il s'agit d'acquérir des connaissances, s'informer de façon responsable, lire un énoncé de mathématique, un texte de géographie, de science etc. Prendre connaissance de l'information proposée par un article de journal, ou une revue technique suppose que l'on soit capable de développer, en face de ces écrits, une attitude de lecture. Il convient d'apprendre les successives informations fournies par le texte, d'en apercevoir l'organisation chronologique et logique, d'en faire enfin la synthèse qui ouvrira la voie à la mémorisation et à la réflexion critique. La compréhension est le passage du linéaire segmenté au global cohérent. En ce sens, la lecture est beaucoup plus affaire de syntaxe que de lexicologie. Un enfant qui ne comprend pas ce qu'il lit se heurte dans la plupart des cas aux problèmes de relations qui lient les segments qu'il sait le plus souvent identifier. Il n'atteint pas la reconstruction globale parce qu'éblouit par l'évidence du segmenté dans l'énoncé écrit, il est incapable de saisir les liens syntaxiques qui, seuls peuvent le conduire à l'édification d'une réalité. La plupart des apprentis lecteurs se heurtent à une difficulté majeure: la détermination d'ensemble syntaxique homogène et consécutivement, la reconnaissance des liens chronologiques et logiques qui les lient. Il souligne d'ailleurs à ce propos que la lecture à haute voix, tellement décriée aujourd'hui, constitue la seule concrétisation des unités syntaxico-intentionnelles et permet à bien des enfants de prendre conscience de la valeur des signes de ponctuation parfois ambigus qui marquent les articulations logiques et chronologiques d'un texte.

INIZAN (1979 :50-52) propose des précisions sur certains termes en ce qui concerne la lecture. Pour lui, « *lire c'est accéder à la pensée d'autrui sans autre recours que l'écrit* ». Ainsi, l'enfant ne lit pas quand il regarde un livre illustré qu'on lui a déjà lu. Il convient de distinguer lire et relire à la saisie des seuls écrits. « Apprendre à lire » paraît utile de réduire le champ de l'apprendre de la lecture. Proprement dit, il ne manque, pour chaque enfant, qu'un moment dans sa maîtrise de sa langue orale ou écrite. C'est cette maîtrise de la langue qui dure toute sa vie. Cet apprentissage proprement dit de la lecture commence avec la

présentation scolaire d'écrit (à partir de la maternelle) et se termine avec la maîtrise des relations phonème-graphème.

ZAZZO (1979 :52-54) exprime quelques regrets sur les méthodes d'enseignement. Pour elle, « *séparer des problèmes d'apprentissage de la lecture dans le cours préparatoire, des difficultés d'apprentissage (dyslexie), c'est faire fausse route car il ne s'agit pas de deux problèmes distincts, ils doivent être traités ensemble* ». Le fait qu'on ait abordé l'étude des processus d'apprentissage en ne les liant pas aux conditions dans lesquelles il s'accomplit, autrement dit, au processus d'adaptation aux activités de travail en commun, les relations qui s'établissent entre ce que l'enfant doit apprendre et la façon dont il apprend doivent être étudiées, concrètement dans la classe ou il se trouve parmi les autres.

LEVY-SCHOEN (1979 :60-63) essaye d'apporter des réponses à quelques questionnements à savoir : que fait-on et que veut-on faire quand on lit ? Que fait et que veut faire un enfant qui apprend à lire ? Que sait-on des activités complexes mises en jeu chez un lecteur entraîné lorsqu'il lit un texte ? De nombreux travaux de psychologues et de psycholinguistes se rapportent directement ou indirectement à ces problèmes. Analyser les opérations impliquées par la lecture n'est pas une tâche simple. Selon lui, « *On fait souvent référence à des phrases successives ou interdépendantes; segmentation perceptive du texte, traduction du code des signes graphiques en code de langage parlé, l'utilisation de la structure syntaxique et sémantique à divers niveaux d'interprétation des signes perçus* ».

A cet effet, elle utilise deux méthodes d'observation pour mettre en évidence certains aspects remarquables du phénomène lecture. L'une concerne le degré d'automatisation auquel parvient rapidement un lecteur quelque peu entraîné et l'autre concerne l'emprise du matériel écrit sur le spectateur.

DIATKINE (1979 :64) parle de l'importance du passage en grande section ou en cours préparatoire de l'enfant, c'est-à-dire, ce qui se passe entre cinq et sept ans. Pour lui, « *c'est le fait que, pour qu'un enfant puisse accéder à la langue écrite, il faut qu'il manque de sérieux d'une manière suffisante* ». Cela voudrait dire que quand on voit un enfant parler, il parle par nécessité, soit pour communiquer, ce qui est d'ailleurs rare, soit pour exprimer quelque chose, un appel, pour attirer simplement l'attention, il parle souvent par injonction pour agir sur autrui d'une manière ou d'une autre.

Pour NOIZET (1979 :64-67), « *l'activité de lecture comporte une part de traitement de visuel, une part oculaire. Mais un traitement purement visuel ne suffit pas à rendre compte des mécanismes psychologiques complexes qui permettent d'aboutir au sens* ». C'est-à-dire, pour qu'un enfant s'intéresse à l'activité de lecture sous l'angle des mécanismes qu'il fait

jouer, il est important d'analyser tout ce qui se passe du point de vue cognitif entre le moment où il recueille une information visuelle et le moment où la signification est construite.

Selon JONNAERT Philippe (2006 :31-39), dans *Le champ de l'éducation*, « une personne est considérée compétente si elle peut mettre en œuvre de façon cohérente un certain nombre de ressources et agir efficacement dans une classe de situations et un contexte déterminés ». Dans cette perspective JONNAERT pense qu'une compétence est inscrite dans une situation et est tributaire des actions de la personne impliquée dans cette situation qui occupe une place prépondérante dans les réflexions pédagogiques et didactiques actuelles. Selon lui, la mise en œuvre d'une compétence et le développement des actions, les ressources construites, reconstruites ou adaptées en situation est incontournable.

Christine ONGUENE ESSONO (2009 : 265) pense qu'au premier cycle de l'enseignement secondaire général, l'espace disciplinaire que couvre l'enseignement du français ménage une double composante, une place de choix à la lecture considérée comme une sous discipline bipolarisée en fonction d'objectifs et de démarches que définissent deux cadres d'activités distincts, dont le premier est celui de la lecture suivie et dirigée, qui fait de la classe de lecture une activité d'entraînement à la lecture en soi, exercice d'initiation au décodage des mécanismes régissant l'écriture d'un texte ; et le second, celui de la lecture expliquée qui est une activité d'éveil chargée de forger chez l'élève l'aptitude à la réceptivité, c'est-à-dire la faculté de cerner le centre d'intérêt d'un énoncé, d'accéder au cœur d'une information, de saisir une pensée et d'en décrypter la trame et les articulations. Pour elle, « *La compétence d'expression en tant que tâche pédagogique suppose à la fois l'acquisition, la correction et l'amélioration des aptitudes en français standard, triple processus qui doit être constitué des composantes phoniques, lexicales, syntaxiques, rhétoriques etc.* ».

BIPOUPOUT et al. (2008) Présentent la pédagogie de l'intégration comme une approche qui accorde une place de choix à l'activité de l'élève dans le processus enseignement/apprentissage.

Selon eux, « *l'approche par les compétences répond aux exigences de la société d'aujourd'hui car elle valorise le savoir agir en situation, et l'action des apprenants* ». Dans leur étude, ils soulignent que les enseignants et les apprenants jouent des rôles diversifiés dans le processus de construction des savoirs et du développement des compétences selon l'APC.

Pour ROEGIERs Xavier (2006 : 3-16), « *l'approche par les compétences de base est la seule approche qui peut rendre les élèves compétents, car elle a pour objet de développer chez l'apprenant la compétence d'agir dans le sens des valeurs qu'il défend* ». Il la présente donc comme une approche qui met l'accent sur les compétences à faire acquérir aux élèves au

terme d'une année ou d'un cycle d'étude. Son objectif principal est de donner du sens aux apprentissages en montrant aux apprenants ce à quoi ce qu'ils apprennent à l'école leurs servira dans la vie quotidienne.

ROEGIERS dans cette perspective pense que la compétence doit être bien formulée afin de faciliter son utilisation dans les apprentissages et les évaluations. Sur ce, c'est l'enseignant qui doit impulser de la meilleure des manières les apprentissages aux élèves, en les amenant à trouver l'intérêt dans l'apprentissage. Ainsi, il est principalement question pour ce dernier de connaître le plus ce que l'apprentissage lui apporte pour le mettre à contribution chaque fois qu'il se trouve en situation problème. Des lors, l'apprenant devra être capable de développer les compétences et de mobiliser un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir être pour résoudre des situations complexes ; de toutes ces ressources, l'auteur marque son intérêt sur la ressource matérielle qui est le point d'ancrage de l'apprentissage de sorte que pour lui, on ne saurait apprendre à jouer au tennis si l'on n'a pas une raquette au préalable.

MBATSOGO Zacharie pense que l'activité pédagogique d'initiation à la lecture ne peut s'effectuer avec efficacité que si l'enseignant sait déjà lui-même lire. Si non comment espérer transmettre des compétences si l'on n'en a pas soi-même une parfaite maîtrise qui passe par une parfaite connaissance des textes et des techniques d'accès au sens. Selon lui, *« Pour qu'une lecture soit efficace chez l'élève, l'enseignant de lecture suivie doit susciter chez ce dernier les compétences linguistiques, encyclopédiques, et logiques, de façon à en faire un lecteur qui puisse, seul face à un texte, accéder au sens profond des intentions de l'auteur ».*

Selon TURLEY Joyce (1994 :23), *« Une personne est dite compétente en lecture suivie des lors qu'elle peut varier le mouvement de la main de la gauche vers la droite sous une ligne, et de la droite vers la gauche en passant une à deux lignes, ce qui lui permet de garder globalement le texte au lieu de s'attarder sur un mot ».*

D'après lui, pour améliorer la technique de lecture des élèves et les amener à être compétent en lecture suivie, l'enseignant doit les amener à éviter de lire à l'allure qui leur est naturelle et les amener chaque jour à lire plus vite que leur vitesse de confort pendant au moins 15 minutes, afin de pouvoir saisir le message que peut contenir une page imprimée en jetant juste un regard rapide.

LE BOTERF Guy (2010 :66) pense qu'à la question de savoir ce qu'on entend par compétence, l'approche analytique de la compétence se définit comme une « somme » de savoirs, de savoir-faire et de savoir être. Quant à la compétence, elle peut être entendue

comme « l'application » des savoirs théoriques ou pratiques, ou comme un ensemble d'aptitudes ou de traits de personnalité (rigueur, esprit d'initiation, ténacité ...)

Pour LE BOTERF, la compétence a longtemps été assimilée à la capacité de tenir un poste ou à une connaissance. Pour agir avec compétence, une personne devra de plus en plus combiner et mobiliser non seulement ses propres ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, expérience ...), mais aussi celle de son environnement (réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données, manuels de procédures...)

La compétence peut aussi être considérée comme un attribut et comme un processus car selon l'auteur, des difficultés et des ambiguïtés liées à la compétence proviennent de la non-distinction et de la non-prise en compte de ces deux points de vue (attribut et processus). Ce qui est demandé à un sujet en situation de travail, c'est non seulement d'« avoir des compétences », mais d'« agir avec compétence ». Cependant, agir avec compétence c'est être capable de faire ou d'intervenir d'une certaine façon dans une situation donnée, c'est « donner séquentiellement une conduite ».

En somme, Pour LE BOTERF (2010 :139), « être compétent c'est savoir gérer toutes les ressources disponibles » car c'est en s'observant en train d'agir qu'un sujet peut mieux comprendre ses façons d'agir, ses stratégies d'action, ses ressources, les raisons de ses réussites et de ses échecs.

1.3 Théories relatives au sujet

D'après le dictionnaire *Petit Larousse Illustré*, « la théorie est un ensemble d'opinions, un ensemble d'idées, de concepts abstraits ayant pour objet la description et l'analyse d'un phénomène dans un domaine particulier ». Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi comme modèle explicatif du phénomène décrit le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

1.2.1 Le cognitivisme

Le cognitivisme est une théorie de l'apprentissage qui se base sur l'hypothèse selon laquelle, à la naissance, l'apprentissage est naturel, inné. Ce courant est utilisé en référence aux théories qui prennent pour cadre de référence la théorie générale du traitement de l'information. Issu des travaux sur la logique et les mathématiques, surtout du développement informatique, le cognitivisme repose sur deux métaphores :

- Le cerveau de l'homme est similaire à un ordinateur et fonctionne en traitant l'information à l'aide des systèmes ouverts qui peuvent communiquer avec l'environnement en manipulant des symboles ;

- Le cerveau est semblable à un réseau neuronique où les concepts sont reliés entre eux par des relations.

En nous appuyant sur la première métaphore, l'on observe que l'accent est mis sur le traitement de l'information et sur l'environnement d'où l'apport de la théorie cognitive. En effet, avec cette approche pédagogique, l'enfant ne reçoit pas les savoirs pour les emmagasiner simplement, mais il doit pouvoir les traiter et les réinvestir dans son environnement ou encore dans son milieu de vie. En ce qui concerne la seconde métaphore, on observe que le cerveau est pris comme un réseau neuronique où les concepts sont liés entre eux. De ce point de vue, l'apport de la théorie cognitive se justifie une fois de plus car, les savoirs se suivent, ils sont cohérents et utiles dans les situations de vie de l'apprenant.

Les cognitivistes étudient les mécanismes internes qui sont responsables de l'apprentissage et de la connaissance. C'est le cas de TARDIF (1992) qui pense que : « *Le cerveau de l'homme est comparé à un ordinateur compliqué* ». Il se penche sur les procédés, les stratégies et les règles suivis par l'esprit humain dans certaines situations, notamment lors de la résolution des problèmes, de l'apprentissage de la lecture ou de ses activités de traitement de l'information. Raison pour laquelle les connaissances antérieures jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage car, elles ne se retiennent jamais de manière isolée mais plutôt par greffage à des schémas déjà existant. Le développement des compétences repose donc sur la construction des ressources cognitives.

1.2.2 Le constructivisme

Plusieurs recherches de PIAGET portent sur le développement de l'intelligence chez l'enfant. D'après sa vision, l'enfant construit ses connaissances grâce à l'interaction qu'il a avec son environnement. Selon lui, l'intelligence repose sur trois principes : l'organisation, l'adaptation et le conflit cognitif.

- **L'organisation** : d'après PIAGET (1947), « *Le développement de l'intelligence de l'enfant est un processus bien organisé. Il s'étend en paliers successifs et immédiats de la naissance à l'âge adulte. Il fournit des renseignements sur plusieurs aspects intellectuels tels que le langage, le raisonnement, la représentation du monde et le jugement moral* ».

Dès lors, PIAGET procède à la description de quatre étapes dans la vie de l'enfant. Le stade sensori-moteur (de la naissance à l'âge de deux ans) où l'enfant apprend à coordonner ses mouvements. Le stade de la pensée préopératoire (divisé en deux : la période de la pensée symbolique allant de deux à cinq ans, et la période de la pensée intuitive allant de cinq à sept ans). Ici, la pensée de l'enfant se limite à une activité symbolique et à des images mentales.

Le stade des opérations concrètes (entre sept ou huit ans, puis onze ou douze ans), où l'enfant peut exécuter de nombreuses opérations mentales portant sur des objets concrets. Le stade des opérations formelles (entre onze et douze ans). Ici, l'enfant peut émettre des hypothèses et être capable des raisonnements abstraits.

L'apprentissage est donc une résultante de la combinaison tant des prédispositions naturelles de l'enfant, et de ses traits cognitifs que de la stimulation du milieu dans lequel il vit. Il faudrait ajouter à ces facteurs l'équilibration qui permet d'établir un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation qui constituent l'adaptation.

- **L'adaptation :** elle comprend deux processus importants qui contribuent à la construction des schèmes et qui mènent à l'équilibration. Il s'agit de l'assimilation et de l'accommodation. L'assimilation correspond à l'intégration de nouvelles connaissances aux schèmes déjà construits chez l'enfant. Celui-ci s'appuie donc sur le milieu et des situations externes nouvelles pour intégrer de nouvelles structures à celles qui lui sont déjà propres. L'accommodation renvoie à l'ajustement ou à la modification des schèmes déjà construits chez l'enfant ou à la construction de nouveaux schèmes. L'enfant peut vérifier ses structures cognitives et les adapter au milieu. Les deux processus sont donc indissociables dans la construction des schèmes. Si l'un était négligé, la présence de l'autre serait vidée de sens. L'équilibre qui naît de cette fusion porte le nom d'adaptation, associée aux deux processus présentés supra, ils créent en chaque enfant un déséquilibre cognitif.
- **Le conflit cognitif :** il renvoie à la contradiction qui s'établit entre un schème mentalement constitué et pleinement intégré et une connaissance nouvelle. Ainsi le conflit cognitif permet à l'apprenant de construire ses connaissances de manière fiable dans son environnement.

PIAGET a proposé un modèle du développement de l'intelligence chez l'homme grâce à sa théorie constructiviste, en ce sens que l'évolution ontogénétique de l'intelligence y est envisagée comme une construction progressive dépendant des facteurs internes et externes.

Le constructivisme apparaît donc important dans la pédagogie. C'est une conception qui démontre qu'on n'apprend pas n'importe quoi à n'importe quel âge. D'après cette théorie, si les contenus abordés dans une discipline donnée ne sont pas adaptés au mode de pensée de l'élève, ce dernier ne sera pas capable de les appréhender et de les assimiler puisqu'il ne disposera pas encore des opérations mentales appropriées. Le rôle de l'enseignant dans cette perspective est de créer et organiser des situations d'apprentissage qui vont provoquer la réflexion de l'enfant. L'enseignant est considéré comme un facilitateur, un collaborateur qui

adapte les différentes tâches aux besoins de l'enfant en prenant en compte leurs nombres, leurs différences de cultures propres et leurs habiletés.

1.2.3 Le socioconstructivisme

D'après VYGOTSKI (1985), « *le socioconstructivisme est une théorie basée sur la théorie constructiviste à laquelle elle introduit l'aspect social de l'apprentissage* ». Selon cette théorie, le processus d'apprentissage est un phénomène social au cours duquel la construction des connaissances se fait à l'interaction de l'individu avec d'autres individus, afin d'échanger et de capitaliser la complémentarité. Cette théorie souligne le rôle que joue la société dans le développement de l'individu et met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. C'est ainsi que l'apprentissage est perçu comme le fruit d'une interaction sociale. Le socioconstructivisme tend à favoriser l'apprentissage autonome et prend en compte non seulement la dimension sociale de l'apprentissage, mais aussi l'acquisition du savoir. Le socioconstructivisme se fonde sur un certain nombre de principes qui soulignent que :

la construction de la connaissance se fait par l'action de l'élève ;

l'apprentissage est un phénomène social au cours duquel l'élève interagit avec ses pairs ;

l'aspect motivationnel est très important dans l'apprentissage car il sert de moteur pour le désir de l'individu à apprendre ;

l'élève apprend par l'intermédiaire de ses représentations, il co-construit ses connaissances en les confrontant à celles des autres.

Les socioconstructivistes présentent le conflit cognitif comme le résultat d'une confrontation d'idées divergentes entre partenaires. Il intervient lorsque l'apprenant, au cours d'une interaction, confronte ses représentations à celles des autres et prend conscience de ses idées en relation à celles de ceux-ci.

1.4 Objectifs de la lecture

La lecture vise à donner le goût de lire au lecteur et à rendre celui-ci autonome devant un livre. Plus un lecteur lit, plus il est ouvert au monde, plus il s'enrichit, car lire c'est voyager et rencontrer de nouvelles personnes.

1.5 Les caractéristiques d'une bonne lecture

CHEVALIER Brigitte (1985 :56), pense que : « *La lecture au collège n'est pas un acquis définitif, ni une fin en soi, mais un apprentissage continu, conduisant à des*

performances plus complexes à savoir : analyser un texte, prendre des notes, construire un raisonnement, résumer, synthétiser, communiquer oralement ou par écrit ».

L'enseignement de la lecture vise les caractéristiques suivantes : l'engagement, la compréhension et la fluidité.

Le lecteur engagé c'est celui qui est capable de lire des livres pour apprendre, pour la recherche d'information et pour le plaisir. Bref, c'est celui qui utilise les stratégies appropriées pour la compréhension.

La compréhension est l'habileté de comprendre le message du texte, d'y réfléchir et d'en tirer des conclusions. La compréhension se développe avec l'utilisation des stratégies avant, pendant et après la lecture. C'est un processus qui se développe tout au long de la vie et change selon la complexité et le but du texte, ainsi qu'avec les processus métacognitifs.

La fluidité est l'habileté de lire les mots fréquents et familiers de façon automatique en respectant la prosodie (intonation, rythme, débit, volume, pauses) et leur intégration d'une manière qui démontre la compréhension. Dès lors que ces quelques caractéristiques sont maîtrisées, la maîtrise du sens du texte, et la structure progressive des informations du texte deviennent simplement une routine pendant l'exercice.

1.5.1 La maîtrise du sens du texte

L'élève qui est face à un texte à lire doit savoir qu'on attend de lui une certaine prestation. Il doit donc faire appel à toutes les connaissances qui interviennent conjointement pour faciliter sa prestation, de même il devra intégrer les éléments qui pourraient entacher sa compréhension et son interprétation. Prendre conscience de ces problèmes est très important pour l'enseignant si ce dernier veut améliorer la situation d'apprentissage et rendre sa pratique opératoire. Il s'agit donc pour l'apprenant de déchiffrer des matériaux linguistiques, car, l'élève qui veut lire un texte devra être capable de comprendre le vocabulaire et les structures syntaxiques qui forment un texte. Un tel déchiffrage est loin de s'effectuer sans difficulté, car l'apprenant peut être gêné par plusieurs obstacles linguistiques notamment au plan phonétique, avec la difficulté de prononciation de certains phonèmes, et au plan morphologique avec les difficultés lexicales qui, très souvent, affectent la formation des mots et leur signification. Démarche intégratrice procédant par tâtonnement, la construction du sens consiste en :

la mobilisation des expériences de lecture antérieures ;

l'interprétation des indices para textuels, laquelle permet la construction des attentes de lecture ;

la transformation à travers la lecture successive des unités sémantiques, des éléments, des détails du texte en indices de signification permettant d'anticiper le sens ;

l'élaboration à partir de chaque unité, d'une hypothèse de sens devant se vérifier, au fur et à mesure que la lecture avance, sur l'unité suivante en vue d'une interprétation plus forte ;

la mise en relation des faisceaux d'indices en vue de confirmer les attentes de lecture ;

la validation de l'hypothèse globale finale et l'ouverture sur la compréhension du texte.

Le cadre énonciatif du texte à lire est souvent aussi sujet à problème car la compréhension de certains textes pose une difficulté due à la superposition de plusieurs énonciations. Lorsqu'il s'agit d'une œuvre intégrale par exemple, le plan d'énonciation n'est pas toujours le même du début jusqu'à la fin de l'œuvre. L'énonciation étant alors la théorie qui étudie les éléments spécifiques grâce auxquels un narrateur manifeste sa prise en charge de l'histoire, il incombe à l'élève de repérer à quoi ces éléments se réfèrent car très souvent ils se réfèrent à des lieux, à un temps de narration et aux différents narrateurs du récit.

1.5.2 La structure progressive des informations du texte

Un texte n'est pas une juxtaposition de phrases isolées. C'est un ensemble construit dont les informations s'enchaînent d'une manière cohérente à travers les mots en relation sur lesquels reposent des rapports de coordination (en outre, c'est pourquoi, pourtant, cependant etc.), les rapports de subordination (du moment où, à supposer que, combien, même si etc.), l'expression des différents rapports logiques (cause, conséquence, but, etc.)

De même il y a des articulateurs encore appelés connecteurs qui, très souvent exercent deux types de fonctions dans le texte : soit une fonction rhétorique dans l'organisation du discours, c'est-à-dire l'ordre des informations (le premier, le deuxième, ainsi de suite), soit une fonction discursive de l'ordre logique c'est-à-dire l'argumentation (c'est ainsi que, donc, or, d'où). Il est donc nécessaire de prendre en compte tous ses éléments afin de mieux cerner l'apparition des informations contenues dans un texte.

1.6 Le concept de lecture suivie

Activité ordinaire aux finalités variées, la lecture suivie est loin d'être assimilée à la lecture courante. La lecture suivie est une composante à part entière du cours de français. Elle revêt au même titre que la grammaire, l'orthographe, la rédaction et la lecture expliquée, un caractère obligatoire.

1.6.1 Définition

Selon le *Dictionnaire de la didactique des langues*, « la lecture suivie est l'émission à haute voix d'un texte écrit ».

Pour Christine ONGUENE ESSONO (2009 : 263-298), « la lecture suivie et dirigée est un exercice d'initiation au décodage des mécanismes régissant l'écriture d'un texte ; c'est une discipline de l'ouverture à la culture littéraire qui permet de travailler sur le vocabulaire et ou sur le schéma narratif ».

La lecture suivie est donc un cours en bonne et due forme qui doit être conduit par un enseignant, et dont l'élève occupe le cœur de la scène et l'enseignant le maître du jeu.

1.6.2 Objectifs de l'exercice

La lecture suivie en classe de français permet à l'enseignant de reconnaître ses objectifs spécifiques. Il s'agit de :

donner à l'élève la capacité de s'exprimer, communiquer avec clarté et aisance dans les langues contemporaines orales et écrites.

permettre à l'élève d'exprimer en une langue correcte sa personnalité, sa culture et comprendre les cultures étrangères.

mettre à la disposition de l'élève les techniques et méthodes nécessaires dans les activités pratiques de la vie journalière (rédiger une lettre, faire un compte rendu de lecture, établir un dossier, organiser un travail individuel ou collectif).

Les objectifs de l'activité de la lecture suivie s'observent à deux niveaux précis dont l'un est général, et l'autre particulier.

- **Sur le plan global**, elle s'oriente vers :

la maîtrise de la lecture à haute voix d'un texte nouveau : une lecture bien articulée, respectueuse des pauses, de l'intonation, bref les règles élémentaires de l'élocution ;

l'accès à la compréhension des textes, c'est-à-dire, la perception rapide de l'idée centrale, du fil directeur sur lequel se greffent les idées secondaires ;

le développement de la sensibilité et de l'imagination, la formation du jugement et de la personnalité qui s'aiguisent au contact des idées en vue d'une meilleure appréhension du monde.

- **Sur le plan spécifique**, la visée de la lecture suivie consiste à :

faire découvrir un long passage ou une œuvre intégrale d'une manière intelligente, nullement synonyme de l'étude approfondie comme c'est le cas en lecture expliquée ;

former l'esprit de synthèse ;

donner à l'élève le goût de la lecture solitaire, l'amenant en toute autonomie à lire dans l'intégralité au moins une œuvre par trimestre ;

permettre une certaine aisance dans la communication orale, gage de la maîtrise prochaine de l'écrit.

Vue sur ce double plan, la lecture suivie apparaît en classe de français comme le lieu idéal d'initiation à l'effort de lecture, de façonnement de la personnalité, et surtout la consolidation de la langue, outil par lequel passe la compréhension de toutes les disciplines scolaires.

1.7 Lecture suivie et programme officiel en classe de 6^{ème}

La LS est une activité de classe de français du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire. Cet exercice se fait en 55 minutes chaque semaine. D'après l'arrêté n° 263/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 6^{ème} et de 5^{ème}, « *la lecture suivie doit être un moment de détente et de plaisir. Elle vise à susciter chez l'apprenant le goût de la lecture* ». Elle n'est pas comme la lecture méthodique, l'étude approfondie d'un texte, mais la découverte d'un long passage dans sa structure générale et sa logique interne (une centaine de lignes à peu près d'un chapitre de roman ou de nouvelle, une longue scène ou même un acte entier d'une œuvre intégrale)

En ce qui concerne le choix des textes, l'enseignant doit choisir des textes variés et attrayant, l'objectif principal étant d'amener l'élève à lire de manière expressive et autonome une œuvre complète.

1.7.1 Conduite d'une séance de lecture

La séance de LS s'effectue en 5 étapes essentielles : La situation de l'extrait à lire, la lecture du texte, l'élaboration de la grille de lecture, la confrontation et le bilan.

1.7.1.1 La situation de l'extrait à lire

Le professeur fait situer le texte par les apprenants, dans le souci d'établir un lien avec l'action.

1.7.1.2 Lecture du texte

La lecture d'un texte s'effectue en deux temps :

- La lecture du professeur : le professeur met les élèves en situation d'écoute. Il lit lui-même un passage pour donner le ton. Cette lecture doit être expressive pour permettre aux élèves de suivre et de développer leur capacité d'écoute. Mais il est recommandé à l'enseignant de lire le texte bien avant le jour du cours. Car il est souvent regrettable de constater que certains enseignants découvrent les difficultés du texte au même moment que

les élèves. La lecture préalable lui permet déjà de parcourir l'ensemble du texte et d'en avoir une idée globale. Il repère les difficultés susceptibles d'entraver la bonne lecture : phonétique, liaisons, pauses, accents et la compréhension du texte (lexique, grammaire, interdisciplinarité, ouverture au monde, données culturelles essentielles, allusions historiques, politiques etc.) L'enseignant doit pouvoir dire lui-même l'histoire contenue dans le texte qu'il propose car il aura à le demander aux élèves. Il doit également ressortir l'intérêt ou les intérêts du texte. Il s'agit pour l'enseignant d'éviter des hésitations et des improvisations qui le discréditent définitivement aux yeux des élèves.

- Lecture des élèves : le professeur désigne quelques élèves pour lire le texte. Les élèves essaient de lire comme le professeur. Cette étape doit leur permettre de rendre le ton, l'atmosphère du texte et l'état d'esprit des personnages. Le professeur fait également lire les élèves en difficulté pour leur permettre de s'améliorer. Les erreurs de lecture ou les mots mal prononcés sont systématiquement corrigés, mais le professeur doit avoir la patience de laisser l'élève aller jusqu'au bout du segment du texte qui lui a été donné de lire avant d'intervenir. Car interrompre un élève en cours de phrase empêche la compréhension de son sens.

1.7.1.3 Elaboration de la grille

Après la lecture des élèves, le professeur propose des questions destinées à vérifier la compréhension globale du texte par les élèves (qui parle ? A qui ? De quoi parle-t-il ?) En plus de l'énonciation, d'autres questions en rapport avec le type et le genre de texte peuvent être posées. Ces questions permettront aux élèves de remplir la grille d'analyse individuellement et en groupe, à partir de l'une ou l'autre des entrées suivantes : personnage, organisation en fonction de l'espace, décor, évolution de l'intrigue, etc.

1.7.1.4 La confrontation

Chaque groupe présente, en la justifiant sa grille suivie d'un résumé ou d'une leçon de morale. Les uns et les autres donnent leurs opinions sur les différentes présentations. Si les élèves éprouvent des difficultés de compréhension face à certains mots, ceux-ci doivent être expliqués sans être détachés du contexte, mais compte tenu du fait qu'il s'agit ici d'une compréhension globale du texte, le professeur ne rentrera pas dans une explication systématique des mots difficiles.

1.7.1.5 Le bilan

Une synthèse est élaborée à partir de la confrontation. Cette synthèse peut prendre la forme d'une grille améliorée, d'un résumé et/ou de la formulation d'une leçon de morale que les apprenants noteront en guise de traces écrites.

A la fin de ces étapes, il peut avoir des prolongements possibles axés sur le débat, la dramatisation et la production d'écrits. D'où le choix de la qualité des œuvres mises au programme d'étude chaque année.

1.7.2 Les œuvres au programme

Il a été constaté que tous les établissements n'utilisent pas toujours les mêmes œuvres. Ainsi ce n'est pas forcément les mêmes œuvres qu'on retrouvera dans les lycées sur l'ensemble du territoire national. Au lycée de Biyem-Assi les œuvres utilisées en classe de sixième sont les suivantes : *les poussins têtus* et *lettre à Tita volume I*.

1.7.2.1 Les poussins têtus

Ecrit par Agnès Ngoh Nzuh, *Les poussins têtus* est un recueil de contes de la savane et de la forêt. Ces récits qui viennent du fond des âges, racontent la vie, la mort, la peur. Ils ont toujours été une source d'enseignement pour les adultes mais davantage pour les enfants. Ce recueil de contes inspirés par les récits traditionnels d'Afrique a été rédigé à l'intention des jeunes lecteurs. L'auteur souhaite que la lecture de ces textes courts serve aux enseignants et aux enfants à mieux comprendre les divers aspects de la morale traditionnelle et de sa relation avec la vie d'aujourd'hui.

1.7.2.2 Lettre à Tita volume I

Lettre à Tita est un roman rédigé par Jeanne Marie Rosette Abou'ou dans lequel, l'auteur fait ressortir un concentré de sagesse qui laisse échapper des informations capitales sur la richesse d'un héritage culturel africain qui tend à disparaître. C'est une sonnette d'alarme à travers laquelle l'auteur fait ressortir avec dextérité, les clichés de cette Afrique, la grande, pure, traditionnelle et nostalgique, qui se désagrège au bénéfice de références venues d'ailleurs et au détriment de ses propres valeurs jadis sacrées. Une Afrique prise au piège de la mondialisation.

1.7.3 Pratiques usuelles de la lecture suivie au lycée de Biyem-Assi

Avant de parler de ces pratiques usuelles, il nous incombe d'abord de présenter la structure dans laquelle nous avons mené nos investigations : le lycée de Biyem-Assi.

Créé en 1983 comme CES de Biyeme, il a été érigé en lycée en 1989 sous l'appellation « lycée de Biyem-Assi ». Le lycée de Biyem-Assi est situé dans l'actuel l'arrondissement de Yaoundé VI^e entre l'avenue de Mvolyé et la rue des bananiers. Il compte trois cent dix-sept membres du personnel, cinquante-sept salles de classes pour environ cinq mille élèves. Nous ayant également reçu comme structure d'accueil de notre stage académique, nous avons observé que sur les cinq étapes essentielles d'une séance de LS, les

enseignants respectaient les cinq étapes de la leçon. Cependant, la fréquence d'enseignement indiquée par les programmes à savoir 55 minutes par semaine n'est pas toujours respectée. Du côté, certains cours à l'exemple de l'expression écrite sont programmés à l'heure du cours de LS.

Parvenue au terme de ce chapitre, nous avons visité l'essai de définition de la lecture en générale et celui de la LS en particulier, la notion de compétence à travers la revue de la littérature, une présentation de quelques théories relatives à notre sujet de recherche nous a mieux renseigné sur le comportement d'un individu en société et principalement lorsqu'il est face à une situation dans laquelle il fait appel à son intelligence. L'intérêt de ce chapitre est didactique car il nous renseigne sur les principes et les objectifs de la lecture en général, et de la LS en particulier. Nous envisageons dès lors, lever un pan de voile sur les difficultés auxquelles sont souvent confrontés les élèves en classe de lecture suivie.

CHAPITRE II : LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉLÈVES EN LECTURE SUIVIE

Les difficultés liées à la lecture des élèves des classes de 6^e au lycée de Biyem-Assi sont d'origines diverses. Elles peuvent provenir de l'association de certains phonèmes, de l'association de certains sons combinés, des problèmes d'interférences linguistiques et même de la psychologie. Après avoir assisté à quelques séances de lecture suivie en classe de 6^{ème}, nous nous servons d'un extrait de texte tiré de l'œuvre au programme *Lettre à Tita, Volume1* pour montrer les difficultés que connaissent ces élèves en classe de lecture suivie.

2.1 Texte d'appui

Notre extrait de texte va de : « dans cette bourgade enfouie dans la forêt équatoriale, (...) C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il avait cessé de le mettre au soleil jugeant qu'il était à un niveau de séchage adéquat », *Lettre à Tita, Volume1* PP.27-31. Qui se trouve contenu aux annexes.

2.2 Des difficultés liées à l'association de certains phonèmes

Certains phonèmes, une fois associés, dans un mot ou dans une phrase, posent de sérieux problèmes de lecture aux jeunes apprenants des classes de sixième du lycée de Biyem-Assi. Parmi ces problèmes, nous notons les difficultés phonétiques, les modifications de certains sons combinés, et le problème de liaisons. Ces difficultés ne sont perceptibles que pendant une émission à haute voix d'une portion de texte, ou même d'un texte intégral et sont souvent classés comme des problèmes liés à la diction qui est la prononciation exacte d'un mot.

2.2.1 Les difficultés phonétiques

Les linguistes, en utilisant l'alphabet phonétique international (API), ont inventé un système phonatoire spécifique leur permettant de déterminer les sons et les phonèmes (unités minimales non signifiantes) de toutes les langues, parce que, pour de nombreuses langues parmi lesquelles le français, l'orthographe de certains mots ne reflète pas fidèlement leur prononciation. C'est le cas de l'association des phonèmes /ʃ/ et /S/ dans l'expression « chasse mouche » qui présente une articulation complexe, susceptible de conditionner son sens. L'association des lettres « c » et « h » dont le son /ʃ/ résulte des fricatives palatales, rend la lecture surtout rapide de cette expression difficile, pouvant provoquer un « *lapsus* » permettant de confondre les deux sons à savoir : /ʃ/ et /S/, en prononçant l'un à la place de l'autre.

Il convient de noter que, la lecture d'une telle expression exige une technicité et une finesse de l'élève, appelé à prononcer deux sons articulés différemment, voir même opposés. Ce qui paraît très difficile pour les élèves de 6^e et semble ne pas se faire sans faute.

2.1.1.1 Les pauses

Certains élèves lisent sans se soucier de la ponctuation. Ils se comportent comme des athlètes lancés sur une piste de cent mètres où l'objectif est l'arrivée à tout prix. Toute chose qui perturbe la compréhension du texte et sa division. La ponctuation est un système de signes qui met en valeur les divisions d'un texte. Elle permet également, pendant la lecture, de mettre en valeur ces divisions à l'aide de pauses plus ou moins longues et d'infléchir le sens grâce à l'intonation. Les éléments de la ponctuation qui impliquent obligatoirement l'observation d'une pause sont donc :

le point : il marque la fin d'une phrase ou d'une idée principale. À l'oral, il est marqué par une pause franche.

la virgule : elle marque une courte pause à l'intérieur d'une phrase, pour séparer des propositions ou des éléments de proposition.

les deux points qui marquent également une pause pour introduire une explication, un dialogue ou une citation.

le point-virgule marque une pause et introduit une nouvelle idée qui vient compléter la précédente.

Contenus dans la plupart des textes, ces éléments constituent à n'en point douter des occasions de chute dans le parcours de plusieurs élèves qui s'y frottent lors des séances de lecture.

2.1.1.2 L'intonation

D'après le Dictionnaire *Petit Larousse illustré*, « l'intonation est le mouvement mélodique de la parole, caractérisé par des variations d'hauteur » A chaque type de phrase contenue dans un texte, correspond également un type d'intonation. Ainsi, pendant une séance de lecture suivie, on a pu remarquer que les élèves ne maîtrisent pas les variations d'intonation que peuvent produire certaines phrases car les phrases déclaratives et impératives ont une intonation descendante. Exemple : d'ailleurs, même les passagers présents dans la voiture étaient familiers à cette pratique et la toléraient aisément. Les phrases exclamatives et interrogatives qui ne sont pas introduites par un pronom ou un adverbe quand à elles auront une intonation montante à l'exemple de : « Bien Maa Bella ! Grace à Dieu ! » Et de « Bonjour mon fils ! Comment vont tes parents ? », *Lettre à Tita, Volume 1* PP.28.

Ce jeu dans la gestion de l'intonation est déjà assez difficile pour des lecteurs plus âgés, il l'est davantage pour les plus petits des classes de sixième car, il relève de l'ordre des prouesses lors d'un exercice de lecture puisqu'une mauvaise intonation peut changer le sens d'une phrase.

2.2.2 Les modifications de certains sons combinés

La combinaison de certains sons entraîne des modifications phoniques à l'oral. Ces modifications phoniques, lorsqu'elles ne sont pas connues des apprenants créent très souvent une cacophonie pendant les séances de LS. Parmi les phénomènes qui entraînent ces modifications, figure en bonne place le phénomène de la liaison véritable problème pour les jeunes apprenants des classes de sixième.

2.2.2.1 Les liaisons

La liaison est l'altération de la prononciation des mots en fonction des mots voisins figurant dans le même énoncé, qui consiste en l'insertion entre deux mots contigus dont, phonétiquement, le premier se termine et le second commence par une voyelle, d'une consonne qui n'apparaît pas quand ces deux mots sont prononcés isolés. C'est ainsi qu'on distingue trois types de liaisons à savoir : les liaisons obligatoires, les liaisons interdites et les liaisons facultatives présentées sous forme de tableau.

2.2.2.1.1 Tableau n°1 : Liaisons obligatoires

LES DIFFÉRENTES LIAISONS	EXEMPLES TIRÉS DU TEXTE
Déterminant définis	Les problèmes se pointaient à l'horizon
démonstratifs	Mais aucune de ces hypothèses n'avait une chance
Interrogatifs	Quels exercices ?
Définis	Certains accords sont difficiles
Numéraux	-Maa Bella âgée de soixante-dix-huit ans -Un permis de conduire obtenu après deux ans d'apprentissage
Entre un adjectif et un nom	Le jeune homme entra dans la cuisine
Entre un pronom sujet et verbe	Vous avez un message
Entre un verbe et le pronom sujet inversé	Arrivent-ils demain ?
Entre un pronom complément et le verbe	Il nous aime beaucoup
Après le « est » du verbe être	Il est <u>interdit</u> de vendre à cet endroit
Après une préposition adverbiale ou conjonction d'une syllabe	Il pouvait donc arriver que le jour du marché...

2.2.2.1.2 Tableau n°2 : Liaisons interdites

LES DIFFÉRENTES LIAISONS	EXEMPLES TIRÉS DU TEXTE
Entre un nom au singulier et le mot qui suit	Un enfant_obéissant
Entre un verbe à la deuxième personne du singulier et ce qui suit	Tu es_intelligent
Entre le participe passé et son complément	Ils sont allés_au marché
Après un pronom sujet inversé	Sont-ils_arrivés en ville ?
Entre un groupe nominal sujet et le verbe	Les chiens_aboient au passage du car
Après la conjonction et	Il descendit de sa voiture et_alla vers cette dernière
Avant un h aspiré	Il en était_habitué
Après les adverbes interrogatifs	Quand_arrivent-ils ?

2.2.2.1.3 Tableau n°3 : Liaisons facultatives

LES DIFFÉRENTES LIAISONS	EXEMPLES TIRÉS DU TEXTE
Entre un nom au pluriel et l'adjectif qui le suit	L'acheteur distribuait des sacs vides_au potentiels vendeurs
Après les verbes être, aller, avoir, devoir, falloir, pouvoir, et le mot suivant	Un calendrier était_établi

Comme présentées dans ces tableaux, le phénomène de liaison n'est pas un jeu du hasard dans lequel on tente sa chance, mais relève bien plus de la maîtrise d'une certaine règle stricte de la grammaire. Ainsi, produire une liaison n'est pas fantaisiste. On observe à regret qu'une amalgame est vite survenue quand on ne distingue plus celles dites obligatoires, des facultatives. On touche finalement le fond lorsque, au lieu d'émettre une facultative, c'est plutôt une interdite qu'on émet. Il y a également les modifications phonétiques dans les liaisons. C'est le cas des lettres :

/ s / et / x / qui se prononcent parfois / z /, exemple deux_ans

/ d / se prononce / t /, exemple : quand_à

/ f / se prononce / v /, Exemple : neuf_heures

La liaison apparaît finalement comme un maintien plutôt qu'une restauration d'une consonne devant une voyelle. C'est le lieu de présenter ce tableau relationnel entre phonèmes et graphèmes proposé par Bernard Kremer et Marie Weiss(1990).

2.2.2.1.4 Tableau n°4 : Correspondances phonèmes/graphèmes

phonèmes	Graphèmes fréquents	Graphèmes rares
Voyelles [A]	a patte à à (pré), la â pâte	em patiemment en solennel aon paonne aen caennais
[e]	e (devant une consonne muette) les, mes é épée ai je mangerai a (y) pays, paysage	
[ɛ]	e (devant une consonne articulée ou t final) sel, valet è mètre, mettre ai laine ê fêter ei peine ë noël	aî naître eî reître ea break é événement
[i]	I vie, mite Y mythe Ï inouï I île	hi hibou ee feed-back
[o]	o mot au chaud eau beau ô rôle	ho hoquet oh oh ! ao saône
[ɔ]	o (devant t/m) motte, molle (devant une consonne articulée) os au (devant l) Paul u (devant m) maximum	oo alcool ü (devant m) capharnaüm

2.3 Les difficultés liées au contact des langues

Une prestation approximative en lecture est souvent le fait d'un manque d'intérêt pour cette dernière. Cependant, il a été prouvé que les problèmes d'articulation en particulier sont étroitement liés à l'environnement géographique de l'individu d'où la notion de contact entre les langues.

2.3.1 L'influence de la langue maternelle

Une langue est dite langue de scolarisation lorsqu'un peuple décide de l'utiliser pour l'enseignement et pour l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire. C'est la langue utilisée en classe par les professeurs pour transmettre les connaissances. Au Cameroun francophone, le français est langue de scolarisation. Le français est donc pour l'élève francophone langue

de scolarisation et langue officielle. Du fait de la multitude d'ethnies que compte le Cameroun, il arrive souvent que le français se frotte à d'autres langues dites maternelles d'où le phénomène de substrat linguistique.

D'après le dictionnaire *Larousse de linguistique* (1973) : « *le substrat linguistique désigne toute langue parlée à laquelle, dans une région donnée, une autre langue s'est substituée pour de diverses raisons, quand on considère l'influence que la langue antérieure a pu avoir sur la langue qui lui a succédé* ». Le substrat se perçoit comme l'apport inconscient de la langue maternelle sur le français langue étrangère. Ce dernier peut se manifester à travers la prosodie, c'est-à-dire, le ton, l'intonation, les inflexions de la voix, l'accent avec lequel nous modifions la façon de parler la langue que nous apprenons : on observe son influence dans la modification des sons, la construction des verbes ou des phrases. Mais vu la multiplicité des langues et des situations linguistiques elles-mêmes fort variées, l'enseignant de français se trouve toujours en présence d'une population d'élèves hétéroclites ; voilà pourquoi on peut bien distinguer l'accent qui caractérise les locuteurs de certains groupes ethniques du Cameroun.

2.3.2 L'accent propre à certains groupes ethniques du Cameroun

La sociocritique devrait d'après Hippolyte TAINÉ (1969), « *Partir des faits et retrouver à travers eux les causes sociales qui les soutiennent. Expliquer c'est alors trouver un ordre d'essence qui exprime les faits, ou, encore, essence et généralité ne faisant qu'un, trouver les faits généraux d'où les faits particuliers dépendent, et les liens de ces faits généraux avec d'autres faits plus généraux* ».

Ainsi procède le savant. Il ressort de la pensée de Taine, qu'une étude en sciences humaines doit tenir compte du contexte social dans lequel se trouve un individu.

De la même manière, la sociolinguistique étudie la langue en prenant en compte les facteurs internes (la sémantique, la syntaxe, etc.) et externes (facteurs économiques, démographiques, sociaux...). Elle explique la compréhension des réseaux sociaux dans lesquels s'inscrit le langage. Cela peut s'appliquer au niveau macroscopique, à un pays ou à une ville, mais aussi au niveau interpersonnel, au sein d'une famille, d'un voisinage, ou d'un groupe social donné. Suivant la problématique traitée, elle peut prendre en considération un large éventail de composants sociaux tels que : l'âge, la classe sociale, l'ethnie etc. Selon Taine, la race, le milieu et le moment sont autant de variables paramétriques de la sociocritique. Voilà pourquoi la façon dont nous parlons et par ricochet lisons, a une corrélation avec la représentation que nous faisons de nous-mêmes. Ceci étant, les situations

de contact entre le français et les langues nationales permettent de dégager quatre grands accents régionaux conduisant à des interférences du français : l'accent des peuples Bamiléké, celui du groupe fang bété, celui du groupe Basa'a et celui des peuples du septentrion.

2.3.3 Les Bamiléké de la région de l'Ouest

Paul Zang dans *Le français en Afrique* précise à propos de l'accent Bamiléké que : « quand ils apprennent l'alphabet français, les locuteurs natifs de l'Ouest parviennent à articuler distinctivement la consonne [r]. Mais leur problème c'est de l'employer dans un discours vivant ». Le fait que le locuteur natif de l'Ouest éprouve des difficultés à produire le son / r / et le modifie plutôt en / l /, cela engage également des modifications morphologique de certains mots pouvant contenir la lettre r. Arbre se prononce alble, porte se prononce pokte. Ainsi dans une phrase telle : l'agent chargé de la pesée avait sorti la sonde de test habituelle qui avait l'apparence d'un arbre. De même, le son / ε / est prononcé / ain / jamais se dit jamain comme contenu dans la phrase suivante : son oncle n'allait jamais accepter que son cacao puisse être taxé hors standard.

2.3.4 Les fang-béti de la région du Sud, du Centre et de l'Est

Les élèves originaires de ce groupe ethnique présentent eux, parfois une double difficulté à prononcer le son / o / qu'ils vont exécuter / ɔ / et inversement, le / ɔ / est produit /o/. Cela est perceptible dans l'exemple suivant : le produit encore mouillé avait déjà entamé le processus de décomposition. Produit donnera prôduit et décomposition sonnera décompsition. Dans le second cas, on aura l'exemple suivant : bonjour mon fils ! Comment vont tes parents. Comment se prononce caumment.

Le son / f / n'existant pas chez les Eton et les Manguissa, les élèves issus de ces peuples le remplacent par le son / p / lors de leurs prestations en LS. Exemple : elle s'affairait devant kiki à examiner papier après papier, afin d'identifier le billet d'argent qu'elle y avait gardé depuis quelques mois. Dans cette phrase on a pu entendre certains élèves Eton et Manguissa dire elle s'aperait, afin d'identipier.

2.3.5 Le groupe basa 'a

Chez les élèves issus de ce groupe, on a pu remarquer que ce sont les sons / ε /, / ɔ / et / u / qui posent problème lors de leur prononciation. En effet, plusieurs d'entre eux, à la place de / ε / prononcent / e /, à la place de / ɔ / ils prononcent / o / exemple : dans cette bourgade enfouie dans la forêt équatoriale, on entendra plutôt dans cét bourgade enfouie dans la fauré équatoriale, puis, le / u / se confond à / i / ainsi comme l'indique l'exemple suivant : un natif

du village, d'une vingtaine d'année titulaire d'un permis de conduire. Lors de la lecture on a pu suivre un natif du village, titulaire d'un permis de conduire.

2.3.6 Le peuple de la région du Nord

Les élèves originaires de cette partie du Cameroun ont une forte propension à multiplier un zéement mais également un étirement sur le son / r /. Ici, le / j / se prononce / z /, le / u /, comme chez les basa 'a se prononce / i /, le / f / se prononce / s /. L'exemple suivant le démontre à suffisance : le jour du rendez-vous, les planteurs qui avaient le précieux sésame prêt à la vente disposaient les sacs chargés à côté de la route. Mais on a pu entendre le zour di rendu vous, les planteurs qui avaient le précieux sésame prêt à la vente disposaient les sacs sarrezé à côté de la route. Cette prononciation se justifie par le fait que le système phonétique du français possède des sons qui n'existent pas dans les langues parlées dans le Cameroun septentrional. Les locuteurs remplacent donc ces sons par ceux auxquels la langue maternelle les a habitués.

Voilà présentées les quelques ambiguïtés phoniques auxquelles les élèves issus des groupes ethniques cités supra, sont souvent confrontés. Il convient cependant de noter que cette liste n'est pas exhaustive, car d'autres éléments peuvent être joints à ceux-ci.

2.3.7 L'acquisition du livre de lecture

L'obtention du livre de lecture n'est pas toujours à la portée de tous. Compte tenu de la situation financière de certains parents d'élèves, offrir le précieux bouquin à la progéniture n'est pas souvent équation facile à résoudre. Du coup, nombreux sont les élèves qui aimeraient s'exercer en lecture, mais sans livre, vaquent à d'autres occupations. Une fois en classe, ces élèves sont obligés de se rapprocher des camarades en possession de l'objet de la convoitise. Conséquence, on se retrouve avec parfois cinq à six élèves autour d'un seul livre.

2.3.8 Les problèmes psychologiques

Un enfant naturellement timide éprouve des difficultés à s'exprimer en présence des personnes. La psychologie étant la science du comportement, on a pu remarquer que certains élèves, aussi habiles soient-ils à l'écrit éprouvent pourtant des difficultés à lire aisément leur propre production. Cela est d'autant plus compliqué lorsqu'il leur est demandé de lire en cours de LS. Timides par nature, ils se comportent comme effrayés par le regard d'autrui. Frustrés par ce regard, la prestation est hypothéquée et devient même impossible. A la peur du regard d'autrui, vient se greffer la peur de mal faire.

2.4 Les conséquences liées au contact des langues

Les difficultés liées à la diction dans tous les cas entraînent d'énormes conséquences notamment en expression orale, et en expression écrite.

2.4.1 En expression orale

L'oral dans les différentes facettes qu'il présente dans le processus enseignement-apprentissage joue plusieurs rôles en classe. Il désigne pour les apprenants l'opportunité de prendre la parole pour exprimer leurs idées, leurs sentiments vis-à-vis des autres. En cela l'oral est un moyen d'expression de soi, à travers les possibilités qu'il offre aux apprenants de dévoiler leur perception du monde et des réalités qui les entourent, de produire du sens. On assiste très souvent à des échanges verbaux entre élèves d'une même salle de classe et même entre enseignant et élèves au sujet d'un objet commun, interaction qui sont favorables aussi bien à la connaissance de soi des interlocuteurs, qu'à la maîtrise des dispositifs énonciatifs. L'oral représente dès lors le moment où l'élève doit apprendre à parler avec l'autre, pour penser avec lui, tirer bénéfice des interactions afin de construire le savoir. L'oral permet de développer chez l'élève, des compétences linguistiques, discursives et communicationnelles favorables à la détermination du rapport avec autrui. Les mauvaises habitudes ayant la peau dure, l'apprenant qui ne parvient pas à se défaire des difficultés citées supra s'exposent à des désagréments forcements opposés à la fonction de l'oral dans le processus des apprentissages.

2.4.2 En expression écrite

Selon Roche Margot (1998 : 1-10), « *L'expression écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours des apprentissages scolaires* ».

L'expression écrite est donc un exercice qui permet à l'élève de s'exprimer, de partager ce qu'il pense et ce qu'il croit meilleur pour lui et pour tout le monde. C'est un exercice qui permet à l'enseignant d'évaluer les compétences linguistiques c'est-à-dire de s'assurer que l'élève maîtrise la syntaxe, la langue, et la morphologie des mots ; car un texte écrit exige une bonne analyse, un bon raisonnement, et une bonne réflexion.

Pour une bonne pratique de l'écrit en classe de sixième, l'élève doit apprendre à se conformer aux règles de présentations apprises en classe. En effet, ces règles peuvent être entre autres l'utilisation des majuscules quand cela s'impose, la ponctuation et l'organisation des paragraphes, les accords car le cours de rédaction ou d'expression écrite est le lieu où les

règles du cours de grammaire doivent être appliquées. Pourtant, plus haut, il a été démontré que les apprenants développent des caractéristiques qui leur sont préjudiciables en LS. Il est nécessaire de penser que l'on ne peut pas écrire ce qu'on ne peut lire. Ici, l'oral et l'écrit l'un apparaissent comme le recto et le verso d'un papier. Si on peut pourtant parler sans pour autant écrire, le contraire n'est pas possible. Les productions écrites se font donc avec de nombreuses fautes de grammaire, mais davantage d'orthographe. Cela est perceptible dans les évaluations en dictée et même dans toutes les productions ayant en commun le français comme langue d'apprentissage. Le vocabulaire est pauvre, et implique inéluctablement que les apprenants soient étrangers aux nouvelles expressions qu'ils ne vont pas tarder de qualifier de « mots difficiles. »

En clair, ce chapitre, nous a permis de constater que les difficultés phonétiques sont les plus perceptibles pendant une prestation de lecture à haute voix car plusieurs élèves ont du mal à bien produire certains sons. Le respect des pauses, et la production des intonations et des liaisons sont également des obstacles difficiles à surmonter. Finalement, on serait tenté de penser que l'environnement socioculturel d'un individu peut influencer sa manière de parler, de lire et par ricochet entraîner des conséquences sur certaines de ses prestations notamment celles orales et écrites. Ce chapitre nous renseigne ainsi sur les problèmes liés à la bonne exécution d'une tâche de lecture chez les élèves des classes de sixième. Dès lors, il faudrait penser à inculquer des nouvelles aptitudes aux apprenants. C'est en ce moment que l'APC intervient dans ce vaste champ de construction des savoirs.

CHAPITRE III : L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES : UN LEVIER ESSENTIEL AU DÉVELOPPEMENT DES APPRENTISSAGES

L'implantation de l'APC dans l'enseignement au sous cycle d'observation contribue à l'amélioration des défaillances du système éducatif. Le présent chapitre nous permettra de visiter l'environnement de ce concept à travers sa définition, sa présentation, et bien évidemment comment à travers l'APC, l'on envisage l'enseignement de la LS.

3.1 Qu'est-ce que la compétence ?

Selon Xavier ROEGERS (2004), « *La compétence est la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée, un enseignement intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situation problème* ».

Selon Guy LE BOTERF (2010 : 55), « *la compétence peut être entendue comme « l'application » des savoirs théoriques ou pratiques, ou comme un ensemble d'aptitudes ou de traits de personnalités (rigueur, esprit d'initiative, ténacité, ...)* ».

La compétence peut être donc être considérée comme un savoir agir en situation qui fait appel à la mobilisation de l'ensemble intégré des ressources (savoir, savoir-faire, savoir être) acquis au préalable en vue de résoudre un problème.

3.2 Présentation de l'approche par les compétences

D'une manière générale, la notion de l'approche par les compétences est encore un concept nouveau au Cameroun et pour la presque totalité des Etats de l'Afrique.

Après la grande crise des années 1990, le Cameroun a initié un processus de rénovation de son système éducatif avec la convocation des états généraux de l'éducation en mai 1995 dont les conclusions ont été entérinées par les institutions officielles de 1998. Les programmes scolaires ont été modifiés en 2000. En les adaptant à la pédagogie par objectifs et en introduisant l'approche pédagogique basée sur le développement de la pensée, les méthodes d'enseignement ont également été orientées dans le sens d'une prise en compte accrue des méthodes actives centrées sur l'enfant. Ces initiatives pédagogiques ont été développées dans le cadre de la nouvelle Approche Pédagogique, et appuyées par la coopération Française à travers le programme d'appui au secteur éducatif camerounais. C'est dans ce sillage que l'APC a vu le jour dans notre pays.

Elle sera introduite au Cameroun en 2003 dans le cadre d'un projet piloté par la BAD (banque africaine de développement) visant à réduire les redoublements en développant les

activités de remédiation. Lors de la seconde phase dudit projet, soixante-quinze écoles pilotes de l'ensemble du pays ont expérimenté l'APC durant l'année scolaire 2003-2004, aux fins d'apprécier l'impact de cette approche sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. L'évaluation de ce projet a souligné l'excellence des résultats obtenus. A la suite de ces initiatives, une formation nationale sur l'APC a été organisée à Yaoundé pour former les cadres de l'inspection nationale et les inspecteurs coordonnateurs des régions, aux fins d'étendre le processus de formation dans cette nouvelle approche à l'ensemble des acteurs de la chaîne pédagogique. En fin, le domaine de la stratégie sectorielle de l'éducation élaborée à la suite du rapport d'état du système éducatif national de 2003 et adopté en juin 2006 par l'ensemble des partenaires techniques du Cameroun, les bailleurs de fond ont été sollicité par le Ministère de l'Education de Base, pour appuyer diverses actions relatives à la formation à l'APC.

Pour ainsi dire, l'adoption de l'APC au Cameroun s'est faite on peut le dire à regret de façon précipitée car l'idée semble ne pas avoir fait l'objet d'une étude approfondie. Elle s'est semble-t-il, greffée aux initiatives lancées par des acteurs extérieurs ignorants des réalités ambiantes de la société. D'où certaines insuffisances observées notamment dans l'atteinte de certains objectifs car les moyens mis à contribution dans le cadre de sa vulgarisation sont minimes face aux exigences d'efficacité des actions engagées. Mais à travers ses caractéristiques, il y a lieu d'espérer des lendemains meilleurs dans le système éducatif car l'APC est :

- Concrète : elle est essentiellement contextualisée. Elle s'appuie sur les pratiques de classe existantes.
- Inclusive : elle fait mention de l'intégration dans les objectifs de l'enseignement. Etant un médiateur, l'APC cherche d'abord à faire rentrer les savoirs dans le psyché de l'apprenant, puis, il lui montre comment appliquer ce qu'il a appris dans la société.
- Valide : l'APC est valide dans la mesure où elle favorise l'explicité des contenus, une amélioration qualitative des apprenants. Ici, il y' a continuellement augmentation des performances. Les écarts entre apprenants plus forts et moins fort se réduisent considérablement car la progression est collective.
- Simple et accessible à tout système éducatif : pour la bonne démarche de l'apprentissage, les curriculums sont mis en évidence et cette pédagogie permet qu'ils soient accessibles dans tous les paramètres scolaires. Il y'a une structure simple, une méthode d'enseignement qui guide facilement l'enseignant.

- Ouverte : la pédagogie par intégration regroupe à la fois programmes scolaires, évaluations, formation des enseignants, manuels scolaires. Elle est également ouverte aux différents contextes dans lesquels elle peut s'appliquer. Elle se prête donc à une logique d'appropriation par les différents systèmes éducatifs et s'adapte à tout type d'élève à savoir les plus forts, les faibles et les moyens aussi.
- Equitable : la pédagogie de l'intégration considère l'éducation comme un bien commun accessible à tous. En ce sens qu'elle a un souci d'équité c'est-à-dire il s'agit de donner la même chance de réussite à chacun. Ce souci d'équité se concrétise par l'introduction progressive et non exclusive des innovations pédagogiques, en veillant à les accompagner de mesures appropriées d'accompagnement et de régulation de la part de l'Etat. Ce souci d'équité se traduit également dans des modalités explicites d'évaluation de l'apprenant.
- Pragmatique : c'est une méthode qui, en dehors des périodes d'intégration, tient compte des contraintes et réalités du métier d'enseignant et des pratiques de classe. La manière de conduire les apprentissages est laissée à l'appréciation de chaque enseignant qui a la liberté de choisir la méthode pédagogique la plus efficace et qui lui convient le mieux. En cela la pédagogie de l'intégration ne rejette aucune méthode pédagogique à priori. Toutefois, sur le long terme, elle se veut ramener les enseignants à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques en mettant les apprenants au centre de leurs apprentissages.

3.2.1 Les principales notions relatives à l'approche par les compétences

L'APC est une approche pédagogique en plein développement dans le domaine de l'éducation. Elle met en évidence la notion d'intégration entendue comme l'utilisation de façon concrète des savoirs et des savoir-faire appris à l'école dans des situations de vie courante. Pour mieux aborder cette approche, il convient de la prendre dans son ensemble, dans toute sa globalité avec toutes ses composantes c'est-à-dire avec toutes les notions qui l'accompagnent, la compétence ayant été présentée supra, nous visiterons la notion de ressource, la situation, et la famille de situation.

3.2.1.1 La notion de ressources

Les ressources sont par essence les savoirs, savoir-faire, et savoir être nécessaires à la maîtrise de la compétence.

D'après Xavier ROEGIERS (2006 :3-16), il s'agit de « *l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être qui sont les ingrédients d'une compétence* ». Elles relèvent de ce que l'élève apprend à l'école et peuvent être internes ou externes. Ainsi, elles font l'objet

d'apprentissages organisés que ce soit de façon traditionnelle ou à travers des situations problèmes où l'élève est placé au centre des apprentissages. Certaines ressources entrent en ligne de compte comme des savoirs d'expérience ou des procédures automatisées.

En dehors des ressources internes à l'apprenant, ou de façon plus générale à celui qui développe la compétence, il y a aussi les ressources externes nécessaires pour exercer la compétence. Parmi celles-ci nous relevons des ressources dites matérielles dans la mesure où il est par exemple difficile de devenir un excellent footballeur si à priori on n'a pas un ballon dans lequel on tape régulièrement.

3.2.1.2 La situation

Dans l'APC, quand on parle de situations, il s'agit de situations cibles, des situations de réinvestissement, des situations d'intégration, des situations problèmes ou encore des situations complexes. Ces termes renvoyant à la même réalité, la situation peut se définir comme une occasion à exercer la compétence ou comme une occasion d'évaluer la compétence. Ces situations cibles sont des situations problèmes et non pas un simple exercice. ROEGIERS parle ainsi de situation complexe : il s'agit de ce qui permet de mettre en pratique les apprentissages, de vérifier que l'élève a acquis de nouveaux savoirs et sait les réutiliser dans diverses situations. Pour être efficace, l'enseignant doit donner quelques explications courtes mais surtout faire travailler l'apprenant. L'efficacité d'un apprentissage est liée à deux éléments essentiels à savoir les occasions que l'apprenant a de discuter avec les autres apprenants pour comparer ce qu'il a compris, mais également le temps pendant lequel l'apprenant a l'occasion de travailler seul. C'est ainsi que les situations complexes présentent un certain nombre de priorités à savoir :

c'est une situation qui exige de l'apprenant une articulation de plusieurs savoirs et savoir-faire pour la résoudre. Elle peut faire appel à d'autres disciplines et aux compétences de la vie.

c'est une situation où les apprenants ne sont pas passifs. Ils sont désormais des acteurs dans la résolution du problème et apportent des solutions.

c'est une situation proche des centres d'intérêt des apprenants ; elle doit être vivante afin de susciter la motivation chez ces derniers.

c'est aussi une situation qui peut être traitée par des groupes de trois ou quatre apprenants mais qui, par la suite doit être résolue individuellement.

Grace à l'intégration des situations plus complexes, les apprenants intègrent de nouvelles connaissances.

3.2.1.3 La famille de situation

A chaque compétence est associée une famille de situations problème. C'est un ensemble de situations cibles dont chacune a pour rôle d'exercer la compétence : une occasion d'un niveau de complexité suffisant, mais qui ne dépasse pas ce qui est attendu. Toutes ces situations sont dites équivalentes ce qui signifie qu'elles sont interchangeable en termes de niveau, de difficulté et de complexité. Une famille de situations renvoie à un ensemble de situations de vie partageant au moins une propriété commune. C'est également un regroupement de situations ciblées pour un module. Ainsi définies, elles doivent partager une ou plusieurs propriétés : elle est énoncée sous forme de groupe nominal et est obligatoire.

Le programme de français dans les classes du sous cycle d'observation prévoit à cet effet six familles de situation, il s'agit de :

l'utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie courante ;

l'utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral dans la vie socioculturelle ;

l'utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour résoudre les problèmes liés à la citoyenneté et à l'environnement ;

l'utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie économique ;

l'utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour traiter les situations liées aux média et à la communication.

On distingue une famille de situations spécifique qui appartient à un seul domaine de vie et une famille de situations transversales dont les missions relèvent d'au moins deux domaines de la vie.

3.2.2 Objectifs et principes de L'APC

Avant d'aborder les objectifs, présentons tout d'abord les principes de l'APC.

3.2.2.1 Les principes de l'APC

Un principe est une proposition admise comme base d'une science, d'un art ou d'un raisonnement. Il s'agit des règles générales théoriques ou données fondamentales qui guident la conduite d'un système. En tant que telle, l'APC a des principes parmi lesquels :

le principe de la qualité : l'APC met un accent sur la qualité des savoirs et non sur la quantité, voilà pourquoi la qualité ne doit pas être sacrifiée au profit de la quantité.

le principe de l'erreur : l'erreur étant naturelle chez tout être humain et précisément chez l'apprenant, il est important de s'en servir pour le faire avancer car même les plus compétents commettent des erreurs.

le principe du changement : il est important ici de faire varier les pratiques de classe car elles ne peuvent changer que si l'on change les pratiques d'évaluation.

le principe de globalité : ici, les éléments doivent être pris à partir d'une situation globale. Il s'agit de présenter la tâche intégratrice aux apprenants en leur faisant formuler leur compréhension de la tâche à accomplir et du produit fini à obtenir.

le principe de construction : les nouveaux savoirs sont construits à partir des acquis antérieurs car une fois que ces derniers sont activés, de nouveaux savoirs sont élaborés et les informations sont organisées.

le principe d'application : l'apprentissage se fait par l'agir. Il est important de présenter aux apprenants des outils à leur disposition afin de les sensibiliser sur le rôle qu'ils doivent jouer dans la réalisation de leur tâche, de favoriser l'apprentissage par la manipulation, de mettre les apprenants en action dans une tâche intégratrice.

le principe de distinction : le contenu et le processus d'apprentissage doivent être distingués. Il faut interroger l'apprenant aussi bien sur ses connaissances que sur son processus d'apprentissage en lui demandant comment il fait pour obtenir un résultat, comment est-ce qu'il comprend telle ou telle notion, en bref, sur tout ce qui est lié à l'apprentissage.

le principe de signifiante : les situations doivent avoir du sens afin que les apprenants soient motivés et y trouvent un intérêt. Tâche et apprentissage doivent aller de pair car en plus d'exploiter les éléments de l'actualité comme activateur de tâche intégratrice, il faut questionner l'apprenant pour l'aider à réaliser l'utilité de la tâche proposée et prévoir les apprentissages qu'il fera pendant la réalisation de celle-ci.

le principe de cohérence : la compétence entretient un rapport étroit avec les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Aucun de ces trois éléments ne doit être détaché des autres car lorsqu'on enseigne c'est pour que des personnes apprennent et soient évaluées à la fin. Il est surtout question de déterminer les capacités et les habiletés qui seront enseignés spécifiquement, de prévoir des activités d'apprentissage spécifique si nécessaire ainsi que des activités d'intégration qui permettront de vérifier le niveau de compétence des apprenants.

le principe de l'intégration : l'apprenant développe la compétence en utilisant les composantes de façon intégrée. Avec ce principe, il faut que l'apprenant puisse formuler en

ses propres termes ce que l'activité spécifique vient de lui apprendre et d'expliquer en quoi ce nouvel apprentissage deviendra un outil supplémentaire pour la réalisation de la tâche intégratrice, de prévoir l'explication du lien entre les composantes de la compétence, de demander aux apprenants de reformuler les étapes franchies lors de la réalisation de leur tâche car l'apprenant doit pouvoir résoudre une situation complexe de la vie quotidienne à partir de plusieurs ressources mobilisées.

le principe de l'itération : l'apprenant évolue à travers la répétition d'un même type de tâches intégratrices en lien avec la famille de situations. Il s'agit de demander aux apprenants, devant une tâche semblable à ce qu'ils ont déjà faite, d'évoquer ce qu'ils ont appris la première fois en les amenant à identifier comment ceci les aidera à résoudre la seconde tâche, de leur proposer des tâches similaires, mais sur des thèmes variés afin que, les résultats ou le processus d'itération soit multiplié par la diversité des présentations.

le principe de transfert : les connaissances et les capacités apprises dans un contexte donné doivent être utilisées dans un autre contexte. Il faut réactiver la mémoire des apprenant à long terme afin qu'ils utilisent les expériences acquises au cours des autres activités.

La présentation de ces principes nous donne de marquer un temps d'arrêt sur les objectifs de l'APC.

3.2.2.2 Les objectifs de l'APC

Cette nouvelle approche qui gagne du terrain met l'accent sur un objectif fondamental : l'intégration. Il s'agit de la mobilisation des ressources afin de résoudre une situation complexe de la vie quotidienne. C'est également l'utilisation des acquis scolaires dans la vie quotidienne. A cet objectif principal viennent se greffer trois autres à savoir :

mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de ce dernier est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu.

donner du sens aux apprentissages en montrant à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. Pour cela, il est nécessaire de dépasser les listes de contenus-matière à retenir par cœur, des savoir-faire vides de sens, qui, trop souvent ennuient l'apprenant et ne lui donnent pas l'envie d'apprendre. L'APC lui apprend à situer de manière continue, les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui et à utiliser ses acquis dans ces situations.

évaluer les acquis des apprenants en termes de résolution de situations concrètes, et non en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'apprenant ne sait comment

utiliser dans la vie courante et s'empresse souvent d'oublier, d'où l'importance du principe de l'application car c'est en appliquant ou en agissant que l'enfant intègre un nombre considérable de connaissances.

A ces trois objectifs que nous pouvons qualifier de généraux, on peut associer d'autres spécifiques à savoir :

lutter contre le chômage et favoriser l'employabilité ;

lutter contre les échecs scolaires en garantissant une meilleure fixation des acquis ;

promouvoir la confiance en soi et le développement de l'apprenant avec ses besoins ;

amener tous les apprenants à s'approprier des savoirs et acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et s'insérer dans manière active dans la vie économique, sociale et culturelle ;

préparer tous les apprenants à être des citoyens responsables capables d'apporter leur expertise au développement de la nation ;

assurer à tous les apprenants des chances égales d'émancipation sociale ;

accroître l'efficacité interne et externe du système ;

augmenter l'équité du système en permettant aux moins forts de remédier à leurs lacunes ;

contribuer à l'allègement des programmes ;

lutter contre une simple mémorisation et restitution dans les apprentissages pendant l'évaluation.

A travers l'APC, les apprentissages sont donc plus élaborés et l'atteinte des objectifs devient plus une formalité plutôt qu'un calvaire. Cette atteinte des objectifs est pourtant étroitement liée à l'agir compétent dont l'apprenant doit faire preuve en situation d'apprentissage. C'est le lieu d'examiner ce concept d'agir compétent.

3.2.2.2.1 Le concept de l'agir compétent

D'après GUY LE BOTERF(2010), « *agir avec compétence c'est être capable de faire ou d'intervenir d'une certaine façon dans une situation donnée, c'est donner séquentiellement une conduite* ». Ce qui est donc demandé à un sujet en situation de travail c'est non seulement d'avoir des compétences mais d'agir avec compétence. C'est donc par rapport à de nouvelles exigences sur la façon de faire qu'on reconnaîtra qu'une personne est plus ou moins compétente.

3.2.2.2.2 L'agir compétent en lecture suivie

Agir avec compétence en LS c'est être capable de lire une partie du texte en maîtrisant les caractéristiques d'une bonne lecture à savoir : l'engagement, la compréhension et la

fluidité. C'est tout simplement bien lire une portion de texte en maîtrisant son sens et la structure progressive des informations qui y sont contenues.

Pour agir avec compétence, une personne devra en plus de combiner et mobiliser non seulement ses propres ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, expérience etc.), mais aussi celle de son environnement (réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données, manuels de procédure). Il ne suffit pas d'avoir des dispositions pour agir avec compétence, il faut aussi des dispositifs. Ainsi être compétent peut se résumer comme une conséquence de trois facteurs à savoir :

le savoir agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources appropriées ;

le vouloir agir qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte dans lequel il intervient ;

le pouvoir agir qui renvoie à l'existence d'un contexte ou d'une organisation de travail. Parce qu'on ne peut forcer personne à agir et réussir avec compétence, qu'il est possible de faire c'est de réunir de façon cohérente un ensemble de conditions favorables pour maximiser la probabilité qu'il agisse et réussisse avec compétence dans une situation d'apprentissage. Dès lors, le savoir agir peut être favorisé par :

le développement des ressources par la formation qui enrichit l'équipement de l'apprenant en connaissance et en savoir-faire ;

l'entraînement qui permet l'apprentissage ou la consolidation des pratiques qui développent la faculté de mobiliser, de combiner et de transposer des ressources ;

l'accompagnement par le tutorat, c'est ici que l'enseignant ou toute personne susceptible d'encadrer l'apprenant intervient ;

l'organisation des situations de travail où on peut beaucoup apprendre si certaines conditions sont réunies.

Le pouvoir agir lui, peut être rendu possible par :

l'organisation du travail qui définit les pouvoirs et les marges de manœuvre qui permettent de prendre des initiatives ;

la mise en disposition en temps opportun des moyens, des informations, des équipements nécessaires à l'activité ;

la gestion du temps qui laisse la possibilité de prendre du recul par rapport aux pratiques mises en œuvre ;

Le vouloir agir sera encouragé par :

des enjeux clairs et partagés donnant du sens aux objectifs de performances à atteindre ;

un accompagnement encourageant et reconnaissant les efforts et les progrès ;
des actes de reconnaissance, de confiance et de considération qui facilitent la prise de risque et l'engagement de l'apprenant.

Ainsi à la suite de cette présentation de l'agir compétent, il apparaît opportun que l'on examine l'enseignement de la lecture suivie selon l'approche par les compétences.

3.3 L'enseignement de la lecture suivie selon l'approche par les compétences

Christine ONGUENE ESSONO pense qu'au premier cycle de l'enseignement secondaire général, l'espace disciplinaire que couvre l'enseignement du français ménage une double composante, une place de choix à la lecture considérée comme une sous discipline bipolarisée en fonction d'objectifs et de démarches que définissent deux cadres d'activités distincts dont le premier est celui de la LS qui fait de la classe de lecture une activité d'entraînement à la lecture en soi, exercice d'initiation au décodage des mécanismes régissant l'écriture d'un texte ; et le second, celui de la lecture expliquée qui est une activité d'éveil chargée de forger chez l'élève l'aptitude à la réceptivité c'est-à-dire la faculté de cerner le centre d'intérêt d'un énoncé, d'accéder au cœur d'une information, de saisir une pensée et d'en décrypter la trame et les articulations.

3.3.1 La lecture suivie : aperçu idéologique

A propos de la LS qui n'est guère à confondre avec la lecture expliquée dans les programmes de l'enseignement général, il est stipulé qu'elle permet de prendre connaissance d'une œuvre intégrale ou du moins d'en embrasser les parties étendues. La LS, activité ordinaire aux finalités variées est loin d'être assimilée à la lecture courante.

Selon les nouveaux programmes, la LS doit répondre à un projet précis et il est recommandé explicitement un que l'on pourrait aisément rattacher au champ de la narratologie puisqu'il y est énoncé que l'exercice doit s'éclairer des indications données par l'enseignant sur l'enchaînement de l'action, la conduite des personnages, le sens et la tonalité d'ensemble. Ce qui porte à dire que la découverte d'une œuvre intégrale, loin de se réduire à des séances de lecture creuses, évasives, monotones, ingénues et stériles, préconise un investissement des savoirs propices à la formation et au développement des facultés intellectuelles et mentales de l'élève.

3.3.2 La lecture suivie : décloisonnement ou transmission des savoirs

L'enseignement du français passe par plusieurs exercices qui, tous concourent au même but : c'est donc un enseignement décloisonné. Ainsi par quels mécanismes la LS

s'arrime-t-elle à ce même but qui consiste à viser le développement des aptitudes à l'expression correcte et courante chez l'élève ?

La compétence d'expression comme tâche pédagogique suppose à la fois, l'acquisition, la correction et l'amélioration des aptitudes en français standard, triple processus qui doit être constitué des composantes phonétiques, lexicales, syntaxiques, rhétoriques etc. Dès lors on peut se demander comment ouvrir le projet dont le but est consacré à l'enseignement du français au Cameroun, plus précisément celui de la LS qui a pour rôle de susciter en l'apprenant la compétence de communication et de l'expression ? Et même si l'espace d'entraînement et d'évaluation de la communication est ouvert par la pratique de l'écrit que cristallise l'exercice de rédaction ou production écrite, par quels moyens partirait-on de la LS à la production écrite ?

Le cours de LS ne vise qu'à susciter le goût de la lecture chez l'élève. C'est un objectif qui fait corps avec la détente et le divertissement car le pôle convergent de l'enseignement du français est la compétence d'expression. En tant que telle, la LS demeure un cours en bonne et due forme qui doit être conduit par l'enseignant et dont l'élève occupe le cœur de la scène et l'enseignant reste le maître du jeu. C'est une discipline de l'ouverture à la culture littéraire qui permet de travailler sur le vocabulaire et sur le schéma narratif.

Si la LS s'adapte donc aux diverses possibilités énumérées ci-dessus (schéma narratif, vocabulaire, étude des personnages, thématiques de l'expression écrite etc.), c'est qu'elle s'y prête car le texte est un tout, c'est-à-dire la somme de toutes les composantes linguistiques (sens, style, syntaxe, lexique, orthographe, vocabulaire, morphologique, phonologique) dans lequel s'ajoute le fait que l'écriture littéraire procède d'une gestion subjective diversement talentueuse de ce dispositif.

3.3.3 De la LS à l'expression écrite

Si toutes les sous disciplines de l'enseignement du français concourent à la compétence communicative et que le principe est valable pour la LS, il faut mettre à profit les apports de cette dernière dans un programme d'initiation à la pratique de l'écrit. Trois modèles majeurs de texte sont retenus en expression écrite au premier cycle à savoir : le texte descriptif, le texte narratif et le texte argumentatif. Mais seul le texte narratif est officiellement recommandé en LS par les instructions. Mais pourquoi l'exclusivité est-elle accordée au texte narratif ? S'il faut admettre que le travail réalisé sur les mécanismes de la narration œuvre en faveur de la compétence d'écriture, on est en droit de se demander pourquoi il exclut tout au moins ceux de la description, les deux phénomènes étant liés ?

Le but de tout apprentissage est donc de provoquer des savoirs faire, dès lors que la narration s'appréhende comme phénomène d'écriture que l'enseignant fait explorer par des tâches. Il en est de même pour la description qui explore les extraits de la LS, mais en son lieu et place. Les mécanismes de deux phénomènes s'assimileraient d'autant mieux que les élèves les auraient appréhendé à partir d'un cadre plaisant où ils lui seront apparus dans leur corrélation naturelle. Il serait alors mieux disposé de comprendre l'exigence de cette corrélation dans son réinvestissement en expression écrite sur le texte narratif.

3.3.4 Des potentialités pour la compétence de lecture et pour l'expression orale

Faire aimer la lecture n'est pas forcément lié aux choix des lectures elles-mêmes ; et le divertissement ne provient pas essentiellement de l'œuvre. Selon que le fond est enlevé, captivant, curieux, prenant, attachant, et que dans l'ensemble, il exerce son pouvoir de séduction sur le lecteur et l'enthousiasme, l'exclusivité que les programmes officiels accordent au conte, à la fable, à la nouvelle, au genre comique s'explique. Aimer un texte suppose sa saisie préalable. Que l'œuvre soit attrayante et plaisante ne semble pas garantir le divertissement ciblé. Pour accéder aux délices que procure la lecture, il faut pouvoir lire et déchiffrer le contenu. Les instructions dans leur tâche prescrivent que l'enseignant doit guider et orienter l'élève en fonction des déficiences de lecture préalablement repérées afin de cibler et corriger les incorrections dues à des déformations de nature physiologique ou sociolinguistique.

Le faire lire passe donc irréductiblement par des interventions servant à la canalisation générale de la lecture, au resserrement de l'attention sur le déploiement du texte, au talonnement du contenu à suivre pas à pas, de bout en bout, et tout au long de son dévoilement, à la mise rigoureuse des mutations de la ponctuation et de leur matérialisation par les groupes de souffle, à l'adaptation de la prosodie selon les modalités de la phrase. Le but est de rendre l'élève capable de comprendre littéralement un texte simple. Réfractaire à une étude approfondie du texte, la lecture suivie sollicite une adhésion complète des facultés cognitives de l'élève à la saisie du sens.

Pour une action efficiente en LS, c'est-à-dire afin de faire lire, faire comprendre, faire suivre et faire aimer une œuvre intégrale, les indicateurs et les mises au point restent attendues. Autrement dit, des éclaircissements restent à pourvoir à propos des techniques, des démarches, des tâches pédagogiques particulières à mettre en œuvre pour acquérir la compétence de lecture et la compétence de compréhension. L'enseignement de la LS selon

l'approche par les compétences exige donc une maîtrise des compétences de lecture. D'une manière générale, ces compétences sont les suivantes :

la compétence de lecture : c'est la lecture autonome, ici l'accès au sens du texte est indispensable ;

la compétence linguistique : ici, la lecture est courante et expressive, le lecteur procède aux corrections phonétiques ;

la compétence culturelle : c'est l'accès aux univers culturels suggérés dans le texte ;

la compétence esthétique : c'est la distinction entre les genres et les types de texte.

Ces compétences réunies, permettent donc de travailler sur la compréhension de l'action.

3.4 La compétence : un concept qui permet de travailler sur la compréhension de l'action.

La compétence est un concept qui permet de travailler sur la compréhension de l'action. Pour GUY LE BOTERF (2010 :101), « *une personne est reconnue comme compétente que si elle est capable non seulement de réussir une action, mais de comprendre pourquoi et comment elle agit* ». Cela voudrait dire que le savoir-faire ou l'agir ne peut suffire pour identifier une compétence. C'est d'ailleurs la limite souvent rencontrée dans la description des compétences en termes de « être capable de » : on risque de confondre la compétence avec l'activité. Une action peut être réussie par tâtonnements, par essais et erreurs, par hasard et à la limite par bidouillage ; elle ne signifie pas cependant que la personne qui l'a réalisée possède la compétence correspondante. Réussir ne signifie pas nécessairement être autonome, car être compétent c'est agir avec autonomie, c'est-à-dire être capable d'autoréguler ses actions, de savoir non seulement compter sur ses propres ressources complémentaires, d'être en mesure de les transférer, c'est-à-dire de réinvestir ses compétences dans un autre contexte.

En bref, il était question de monter l'importance de l'approche par les compétences en définissant la notion de compétence et de l'agir compétent, et en présentant ses principes et ses objectifs. Puis, de présenter l'enseignement de la LS selon l'APC et de mesurer l'ampleur des ressources dont regorge la LS. Cette sous discipline qui possède plusieurs possibilités d'exploration concède un immense champ de friche du moment qu'elle promeut, à la faveur de l'élève, une fructueuse synergie entre les sous disciplines du français.

**DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE
DE L'ETUDE**

A la suite de la présentation du concept de lecture, des difficultés auxquelles les apprenants sont souvent confrontés et l'implication de l'APC dans l'enseignement de la LS, nous débouchons sur la deuxième partie de notre travail axée sur le cadre méthodologique et opératoire. Celle-ci est consacrée à la présentation des outils d'analyse, à la présentation des résultats de l'enquête. Cette présentation se fera au moyen de l'analyse et de l'interprétation des informations recueillies à la suite de la distribution des questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants. A partir des réponses obtenues, nous descellerons les causes générales et spécifiques de la mauvaise lecture chez les élèves. L'observation des cours nous permettra également d'apprécier l'attitude des uns et des autres pendant la dispensation du cours de LS, et, enfin, nous émettrons des suggestions pour remédier aux problèmes évoqués supra.

CHAPITRE IV : DE L'ANALYSE DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE À LA VALIDATION DES HYPOTHÈSES

Dans le but de valider les hypothèses émises en fonction desquelles nous apporterons quelques suggestions comme l'exige tout travail scientifique universitaire, nous présenterons les outils d'analyse, puis, nous analyserons et interprèterons les résultats de l'enquête menée à travers les questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants du lycée de Biyem-Assi.

4.1 Outils d'analyse

Les outils d'analyse sont les éléments dont on se sert pour présenter la méthode et les stratégies d'enquête en vue de démontrer une vérité ou ce que l'on croit être vrai. Nous nous serons ainsi servis de la population d'étude, la constitution d'un échantillon, les instruments de mesures, l'enquête et la collecte des données.

4.1.1 La population d'étude

Selon Madeleine, GRAWITZ (1986), « *La population renvoie à un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent une même propriété et qu'ils sont de même nature* ». De cela une distinction est établie entre la population cible et la population accessible.

4.1.1.1 Population cible

Elle concerne les individus capables de fournir au chercheur des informations dont il a besoin pour son travail. Dans le cadre de notre étude, il s'agit des élèves des classes de sixième des lycées et collèges d'enseignement général d'une part, et des enseignants de français exerçant souvent dans les classes de sixième dans les mêmes établissements.

4.1.1.2 Population accessible

Elle est celle avec laquelle le chercheur a réellement travaillé. Celle de notre étude est limitée d'une part à quelques élèves de sixième du lycée de Biyem-Assi, d'autre part aux enseignants de français exerçant dans les classes de sixième dudit lycée.

Le choix de cette population (élèves et enseignants des classes de sixième) se justifie par le fait que les apprenants et les enseignants sont les principaux acteurs du processus enseignement/apprentissage. Nous avons porté notre attention sur le cas des acteurs intervenant dans la classe de sixième parce que cette classe constitue, le point de départ de

l'enseignement secondaire à partir duquel doivent être construites les compétences qui permettront aux apprenants d'acquérir progressivement la maîtrise du français.

4.1.2 Echantillonnage

C'est un processus permettant d'obtenir un échantillon à partir d'une population d'étude. Ce processus consiste à choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements pour lesquels leur observation permettra de tirer des conclusions applicables à la population entière. Dans le cadre de la présente étude, nous avons eu recours à un échantillonnage par groupe permettant de ressortir des sous-ensembles (les élèves de 6^e et les enseignants de français) non identiques et d'interroger les unités. Cette méthode limite ainsi l'échantillon à des groupes serrés ce qui réduit les déplacements. Ainsi nous avons travaillé avec le groupe des élèves de la sixième auquel appartiennent les apprenants interrogés et où les enseignants interrogés dispensent des cours de français. Ces individus constituent de ce fait les unités statistiques qui représentent convenablement la population et constituent dès lors notre base de sondage.

4.1.3 Echantillon

GHIGLIONE et MATALON (1995) soulignent que, « *un échantillon dans la recherche est la proportion de sujet sur laquelle le chercheur, faute de pouvoir couvrir toute la population apparente, axe ses investigations en vue de dégager des règles générales* ».

Notre échantillon s'élève à un effectif de 160 élèves et 10 enseignants. Nos chiffres peuvent laisser penser que notre échantillon n'est pas représentatif comparativement à la population cible ; mais nous sommes partis du fait que tous les apprenants du français inscrits en classe de sixième reçoivent pratiquement les mêmes enseignements et les enseignants ont reçu la même formation.

4.1.4 Description de l'instrument de collecte des données

L'instrument dont il est question ici est ce qui nous permet de recueillir les données de la recherche, de donner une image pratiquement complète du champ de l'étude ou du phénomène étudié. Ce champ de recherche correspond à l'ensemble d'éléments (hypothèses, variables et indicateurs) permettant de couvrir les aspects d'une problématique. Dans notre étude, nous avons optés pour des questionnaires adressés sous forme d'entretien et des observations des pratiques de classe.

4.1.4.1 Elaboration des questionnaires

L'élaboration d'un questionnaire qualitatif, se fonde sur les hypothèses de recherche. Ces hypothèses, une fois traduites en variables, permettront de déboucher sur les indicateurs

qui illustrent les différents aspects que recouvrent les hypothèses. A partir de cela des thèmes se dégagent et des questions peuvent être posées ; c'est ainsi que pour l'élaboration de notre questionnaire, nous sommes partis de notre hypothèse générale, et de nos cinq hypothèses secondaires, de nos variables (indépendantes et dépendantes) et de nos indicateurs relevés supra.

4.1.4.1.1 Le questionnaire des enseignants

Le questionnaire adressé aux enseignants est constitué de questions ouvertes comme le veut la méthode qualitative. Ce questionnaire porte sur les difficultés que l'enseignant descelle chez les apprenants lors du cours de LS, les causes et les conséquences, mais aussi sur les connaissances des enseignants en ce qui concerne l'APC.

4.1.4.1.2 Le questionnaire des apprenants

Celui-ci comporte également des questions ouvertes qui, portent sur la place qu'occupe le cours de LS chez les élèves et l'attitude qu'ils adoptent pendant le cours. Pour tout dire, il est demandé aux apprenants s'ils accordent de l'importance au cours de LS.

4.1.5 Observation des cours

D'après le dictionnaire Petit Larousse illustré (1981), « *l'observation est une étude attentive ou scientifique d'un phénomène* ». L'attention ainsi portée permet de décrire et d'analyser un phénomène sans volonté de modification. Pour l'observation, nous avons assisté à trois séances de LS dans les classes de 6^{ème} 5 et 6 du lycée de Biyem-Assi.

4.1.6 Procédé de collecte des données

Les instruments de mesure et les moyens qui permettent de recueillir les données de la recherche, de donner une vision presque'épuisée du phénomène étudié se construisent à partir de plusieurs modalités. Dans ce travail, nous nous appuyons sur les questionnaires d'une part, et sur l'observation de la dispensation des leçons d'autre part.

Pour la collecte des données, nous avons administré les différents questionnaires à notre échantillon en trois phases. La première aux élèves de 6^{ème}5 le mercredi 16 février 2016, la deuxième le mercredi 23 février 2016 aux élèves de 6^{ème}6, et la troisième aux enseignants le mercredi 1^{er} mars 2016. De cette enquête réalisée sous forme d'entretiens, presque tous les enquêtés répondaient sur place, seuls quelques enseignants nous ont remis leurs questionnaires quelques jours plus tard.

En ce qui concerne l'observation des cours, les séances auxquelles nous avons assisté nous ont permis de recueillir des informations utiles sur la description des étapes d'un cours de LS et les attitudes des acteurs en situation de classe. Ces informations et celles issues du

questionnaire peuvent donc être mises en relation au cours de l'analyse et de l'interprétation des données.

4.1.7 Procédé d'analyse des données

L'analyse statistique nous permettra à partir des données chiffrées d'interpréter la tendance des réponses par rapport à une question posée, cela à travers un tableau de distribution des fréquences qui comprend les éléments suivants :

les modalités (xi) représentant le type de réponses proposées ;

la fréquence absolue (ni) représentant en terme d'effectif le nombre de répondants à la modalité en question ;

la fréquence relative (Fi) qui est le rapport du nombre de réponses d'une modalité par l'effectif total des répondants (N), sera exprimée en pourcentage et donnée par la formule suivante: $F_i = \frac{n_i \times 100}{N}$

N

Après la description des outils nous ayant servi à la collecte des données sur le terrain, nous allons procéder à la présentation des résultats.

4.2 Présentation des résultats

Nous avons repartis les résultats obtenus dans en groupes par souci d'ordre. Il s'agit des résultats du questionnaire adressé aux élèves, celui des enseignants et celui des constats faits à l'observation des cours.

4.2.1 Résultats du questionnaire adressé aux élèves

L'apprenant est l'acteur numéro un dans la NAP, son rôle est de maximiser son potentiel afin de pouvoir construire des savoirs grâce aux éléments que lui offre l'action de son enseignant. Plus que jamais, il apparait comme la cible d'un mouvement pédagogique engagé avec l'intégration de l'APC dans le système éducatif Camerounais. Son point de vue sur la LS est de ce fait important, dans la mesure où il nous renseigne davantage sur la place que la lecture occupe dans ses programmes d'étude.

Tableau n°5 : Identification des répondants par sexe

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	Pourcentage (fi)
De quel sexe êtes-vous ?	Féminin	100	62,5%
	masculin	60	37,5%
	totaux	160	100%

Il ressort de ces résultats que parmi les apprenants interrogés, les jeunes filles sont plus nombreuses que les jeunes garçons avec 62,5% de filles contre 37,5 de garçons. Cela laisse

penser que la population féminine est très nombreuse dans le groupe de personnes interrogées.

Tableau n°6 : Âge des apprenants

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	Pourcentage (fi)
Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?	09 ans-12ans	126	78,75%
	13ans et plus	34	21,25%
	totaux	160	100%

L'analyse de ces résultats montre que les apprenants arrivent en classe de sixième pour la majorité entre neuf et douze ans. Cette tranche d'âge est donc la plus représentée avec 78,75%, contre 21,25% pour les plus de treize ans.

Tableau n°7 : Connaissances sur le cours de lecture suivie (Question 1)

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	Pourcentage (fi)
Selon vous qu'est-ce que le cours de LS ?	Une activité de détente en classe	97	60,62%
	Un exercice de lecture obligatoire	63	39,37%
	totaux	160	100%

Nous remarquons qu'en majorité, les apprenants considèrent le cours de LS comme une activité de détente, soit 60,62% contre 39,37% pour ceux qui estiment que c'est un exercice obligatoire. Cela est la conséquence de la considération dont jouit cet exercice. D'après les indications contenues dans les programmes officiels c'est un cours qui repose sur l'ambiance détendue et n'a pas de coefficient.

Tableau n°8 : La place du cours de lecture suivie chez les apprenants (Question 2)

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	Pourcentage (fi)
Quelle valeur accordez-vous au cours de LS ?	sans importance	110	68,75%
	Moins importante	33	20,62%
	Très importante	17	10,62%
	totaux	160	100%

On constate que la majorité des répondants, soit 68,75% affirment que le cours de lecture suivie est sans importance pour eux, contre 20,62% qui trouvent qu'il est moins

important, et 10,62% estiment qu'il est très important. Toute appréciation qui peut justifier le peu de crédit que ces derniers accordent à la lecture.

Tableau n°9 : Activité des apprenants vis-à-vis de la lecture (Question 3 : 1^{er} volet)

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	Pourcentage (fi)
Vous exercez-vous en lecture ?	non	148	92,5%
	oui	12	7,5%
	totaux	160	100%

De ce qui précède, on remarque que sur un total de 160 élèves, 148 disent qu'ils ne s'exercent pas en lecture avec un pourcentage estimé à 92,5%, contre 12 seulement qui s'exercent soit 7,5%. Les apprenants semblent ne pas connaître les vertus de la lecture.

Tableau n°10 : Activité des apprenants vis-à-vis de la lecture (Question 3 : 2^e volet)

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	Pourcentage (fi)
Si non pourquoi ?	Je n'ai pas de livre	108	67,5%
	Je n'aime pas lire	52	32,5%
	Je ne sais pas lire	00	00%
	totaux	160	100%

Le constat qui se dégage de l'analyse de ces données est que tous ces élèves savent lire. Mais 67,5% des répondants ne lisent pas parce qu'ils n'ont pas de livres, par contre 32,5% disent qu'ils ne lisent pas parce qu'ils n'ont tout simplement pas le temps de lire.

Tableau n°11 : Attitude des répondants pendant le cours de lecture suivie (Question 4)

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	Pourcentage (fi)
Quelle attitude avez-vous pendant le cours de LS ?	Je m'ennuie	93	58,12%
	Je ne participe pas du tout	56	35%
	Je participe	11	6,87%
	totaux	160	100%

A la suite de ces données, il se dégage le constat selon lequel la majorité des répondants s'ennuient pendant le cours de lecture suivie, avec un pourcentage représenté à

58,12%, contre 35% des répondants qui ne participent pas et, seulement 6,87% qui y participent. C'est la conséquence de la place qu'occupe la lecture dans les programmes.

4.2.2 Résultats du questionnaire adressé aux enseignants

L'enseignant étant un maillon de la chaîne de production des savoirs qu'impose l'application de l'APC, son point de vue sur les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants pendant une prestation de lecture à haute voix est d'une importance capitale, car c'est lui qui est au contact des apprenants, et descelle mieux les obstacles que franchissent les apprenants.

Tableau n°12 : Identification des répondants par sexe

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	Pourcentage (fi)
De quel sexe êtes-vous ?	féminin	09	90%
	Masculin	01	10%
	totaux	10	100%

On peut aisément remarquer que le sexe féminin est le plus représenté ici avec un pourcentage de 90%, contre seulement 10% d'hommes. Cela pourrait laisser penser que les femmes sont plus nombreuses à dispenser le cours de français.

Tableau n°13 : Connaissances des enseignants sur l'APC (Question 5)

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	Pourcentage (fi)
Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ?	oui	10	100%
	non	00	00%
	totaux	10	100°

Tous les répondants, soit 100% ont déjà entendu parler de l'APC. Ce qui constituerait déjà une bonne base dans la gestion de cette NAP.

Tableau n°14 : Connaissances sur les enseignements selon l'APC (Question 6)

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	Pourcentage (fi)
Assistez-vous à des séminaires de formation sur l'APC ?	Quelques fois	07	70%
	Jamais	02	20%
	Toujours	01	10%
	totaux	10	100%

Bien qu'ayant déjà entendu parler de l'APC, les enseignants sembleraient ne pas véritablement s'imprégner de cette réalité à travers des séminaires de formation. Ce qui explique pourquoi la majorité d'entre eux, sept sur un total de dix, ont quelques fois assisté à ces séminaires, alors que deux d'entre eux ne s'y intéressent pas du tout.

Tableau n°15 : Connaissance sur les performances des élèves avec l'APC (Question 7 : 1^{er} volet)

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	Pourcentage (fi)
A votre avis, l'APC peut-elle améliorer les performances des élèves dans une prestation orale comme la LS ?	oui	10	100%
	non	00	00%
	totaux	10	100%

Tous les enseignants s'accordent à penser que l'APC peut contribuer à améliorer les performances des élèves dans une prestation orale comme la LS.

Tableau n° 16 : Connaissance sur les performances des élèves avec l'APC (Question 7 : 2^{er} volet)

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	Pourcentage (fi)
Si oui comment ?	Quand les objectifs sont atteints	07	70%
	Par l'implication de tous les acteurs	03	30%
	totaux	10	100%

Il ressort de ces données que, presque tous les enseignants, soit 70% affirment que l'APC pourrait contribuer à l'amélioration des performances des élèves dans un exercice comme celui de la LS. Cependant, cela n'est possible que dans la mesure où les objectifs sont atteints. Cependant, 30% pensent que cela n'est possible qu'au moyen de l'implication de tous les acteurs dans le processus enseignement/apprentissage.

Tableau n°17 : Perception du cours de lecture suivie par les enseignants (Question 8)

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	pourcentage
le cours de LS a-t-il sa place dans l'enseignement du français ?	oui	10	100%
	non	00	00%
	totaux	10	100%

Tous les répondants pensent que le cours de LS a effectivement sa place dans l'enseignement du français. Les professeurs connaissent mieux que toute autre personne l'incidence que la pratique de ce cours peut avoir dans le parcours d'un élève.

Tableau n°18: L'avis des enseignants sur les quotas horaires du cours de lecture suivie

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	pourcentage (fi)
Les quotas horaires du cours de LS sont-ils suffisants ?	Oui	08	80%
	Non	02	20%
	totaux	10	100%

Les données recueillies laissent à penser que les quotas horaires accordés à la LS sont insuffisants. Voilà pourquoi la presque totalité des personnes interrogées, soit 80% le confirment. Cela voudrait dire qu'on devrait revoir les emplois du temps.

Tableau n°19 : Le nombre d'élèves en moyenne qui lisent lors du cours de lecture suivie

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	Pourcentage (fi)
Combien d'élèves faites-vous lire à moyenne lors d'un cours de LS ?	quatre	4	40%
	six	3	30%
	huit	3	30%
	Plus de dix	0	00%
	totaux	10	100%

On peut remarquer que quatre enseignants sur les dix interrogés font lire environ quatre élèves par séance de LS, tandis que, trois d'entre eux parviendraient à faire intervenir six élèves, et trois autres parviendraient eux, à faire lire huit élèves. Ce qu'on remarque également, c'est que, de tous les interrogés, personne ne parvient à faire lire plus de dix élèves. Cela serait peut-être dû à l'espace de cinquante-cinq minutes par semaine dont bénéficie le cours. A cette fréquence on se demande si au cours d'une année tous les élèves parviendraient alors à lire au regard des effectifs retrouvés dans les classes de sixième.

Tableau n°20 : Nature des difficultés rencontrées par les élèves lors du cours de LS

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	Pourcentage (fi)
Quelles difficultés vos élèves rencontrent-ils lors d'une séance de LS ?	Mauvaise articulation des mots	03	30%
	L'intonation	03	30%
	Non-respect de la ponctuation	02	20%
	Les problèmes de liaisons	02	20%
	totaux	10	100%

Il se dégage de ces données que les élèves seraient souvent confrontés à des difficultés qu'on ne saurait négliger. 30% des enseignants posent le problème de la mauvaise articulation et 30% celui de l'intonation.

Tableau n°21 : Origine des difficultés (Question 12)

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	Pourcentage (fi)
Qu'est ce qui serait à l'origine de ces difficultés ?	La langue maternelle influence leur manière de lire	06	60%
	Les élèves négligent la lecture	03	30%
	Les élèves n'ont pas de livres	01	10%
	totaux	10	100%

On constate que tous les enseignants s'accordent à dire que la langue maternelle influence la manière de lire des élèves. Cependant, le problème de négligence de la lecture et celui du manque de livre font à nouveau l'objet d'une attention particulière.

Tableau n°22: Les conséquences qui en découlent (Question 13)

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	Pourcentage (fi)
Quelles sont les conséquences créées par ces difficultés ?	Les élèves écrivent avec beaucoup de fautes d'orthographe et de grammaire	07	70%
	Les élèves s'expriment mal et lisent mal	03	30%
	totaux	10	100%

Il se dégage de l'interprétation de ces données que les conséquences d'un manque d'exercice en lecture se manifestent en expression orale et en expression écrite. La majorité des enseignants interrogés, soit 70% affirment que, le fait que les élèves n'aient pas lu ou ne lisent pas du tout, leurs prestations en expression écrite sont marquées par des fautes de toute nature. Et en plus, ils ont de la peine à s'exprimer convenablement.

Tableau n°23 : Le rôle de l'enseignant pendant le cours de lecture suivie

Question	Variable (xi)	Effectif (ni)	Pourcentage (fi)
Quelle attitude adoptez-vous pendant le cours de LS ?	Vous dirigez et vous corrigez les manquements	10	100%
	vous laissez tout simplement lire les élèves	00	00%
	totaux	10	100%

On peut aisément remarquer que la totalité, soit 100% des enseignants mènent le cours de LS dans les règles de l'art, c'est-à-dire qu'ils se comportent comme maîtres et arbitres du jeu. Leurs interventions sont fonctions des manquements constatés dans le parcours des élèves.

4.2.3 Attitudes des acteurs

Durant l'observation des cours, notre attention était portée sur l'attitude des acteurs intervenant dans le cours de LS, notamment les enseignants et les apprenants.

4.2.3.1 Les enseignants

On a pu constater que, pendant le cours de LS, les enseignants respectent les différentes étapes du cours. En plus, ils ont souvent créé des interactions débouchant parfois sur des débats liés à des situations de vie. Ayant en charge des apprenants issus de plusieurs horizons, ils essaient tant bien que mal de les suivre afin de comprendre l'origine des difficultés auxquelles ils s'y frottent, leur motivation, et ce qui peut les amener à vite évoluer. Cependant, la maîtrise de la salle n'est pas toujours au rendez-vous, car, le cours n'impliquant pas souvent une prise de notes écrites, les apprenants se livrent à un bavardage systématique. Parfois fatigués de dire « taisez-vous », les enseignants renoncent à rétablir l'ordre et du coup ne travaillent qu'avec les élèves occupants les premières tables bancs. Conséquence, tous les apprenants ne participent pas au cours.

4.2.3.2 Les apprenants

Avec les apprenants, la principale remarque a été que la majorité considère le cours de LS comme un « cours de récréation ». Lorsqu'ils ne sont pas pointés pour la lecture, certains bavardent entre eux, troublant parfois le cours et empêchant pour ainsi dire l'écoute de la lecture, et rendant davantage difficile la compréhension du texte. Toute attitude qui justifie la considération qu'ils ont du cours de LS.

4.3 Validation des hypothèses de recherche

Partant de l'analyse et de l'interprétation des données de notre enquête, nous constatons que les hypothèses que nous avons émises au début de notre travail se confirment.

En nous appuyant sur les informations recueillies auprès des répondants, à savoir les enseignants, les élèves et même de l'observation des cours, notre hypothèse générale, d'après laquelle les difficultés liées aux problèmes de lecture suivie en sixième sont filles de la négligence de la lecture chez les apprenants se confirme, parce que le tableau n°9 nous présente les résultats selon lesquels 92,5% des répondants ne s'exercent pas en lecture. De même que le tableau n° 21 où 30% des enseignants affirment que les élèves négligent la lecture.

Cet état des choses nous fait directement déboucher sur notre hypothèse secondaire n°1 qui stipulait que la loi d'orientation ne favorise pas la considération du cours de LS. Cette hypothèse se confirme également, car le tableau n°7 nous présente les résultats selon lesquels 60,62% des répondants estiment que le cours de LS est une activité de détente en classe comme le stipule la loi d'orientation sur l'enseignement du français. De même, dans le tableau n°8, les répondants affirment à 68,75% que le cours de LS est sans importance.

L'hypothèse secondaire n°2 qui stipulait que la négligence de la lecture entraîne des conséquences graves en expression orale, mais d'avantage en expression écrite est également validée, car l'interprétation du tableau n°22 fait ressortir 70% des répondants qui affirment que les élèves écrivent avec beaucoup de fautes d'orthographe et de grammaire.

Notre hypothèse secondaire n°3 selon laquelle les mauvaises prestations des élèves des classes de 6^{ème} en LS est aussi validée car d'après le tableau n°21, 60% des répondants estiment que la langue maternelle influence la capacité à bien lire des élèves.

L'hypothèse secondaire n°4 qui stipulait que, le manque de manuels scolaires est également à l'origine du manque d'activité des élèves en lecture est aussi à son tour validée car à la suite de l'interprétation du tableau n°10, 67,5% des répondants affirment qu'ils ne s'exercent pas en lecture, parce qu'ils n'ont pas de livres.

Enfin, notre hypothèse secondaire n°5 était que, la mobilisation des ressources influence la construction des savoirs en LS, se vérifie aussi. Car d'après le tableau n°15, tous les enseignants (100%) affirment que L'APC peut améliorer les performances des élèves dans une activité comme celle de la lecture suivie. D'ailleurs, dans le tableau n°16, 70% des répondants pensent qu'il faudrait que tous les objectifs visés soient atteints et que tous les acteurs de la chaîne s'y impliquent sérieusement.

4.4 Limites de l'approche par les compétences dans l'apprentissage de la lecture suivie

Depuis le passage de l'OPO à l'APC axée sur la transmission des connaissances, des changements ont été observés notamment dans la façon d'enseigner et l'intégration de l'élève au centre de toutes les activités. Il est surtout question que le système éducatif au Cameroun intègre de manière durable l'APC avec l'entrée par des situations de vie. Mais depuis son introduction, la consolidation pratique de cette nouvelle approche rencontre d'énormes obstacles liés à l'environnement social de notre pays. On peut alors aisément se poser la question de savoir si une fois de plus on a déporté un système d'ailleurs, ignoré de ses précurseurs, et ignorant de la réalité ambiante du pays.

En effet, loin de vouloir faire une satire de cette approche pédagogie, si chère à notre pays, il faut cependant relever que plusieurs Etats en Afrique se sont précipités à mettre en application cette nouvelle approche oubliant que ceux qui l'appliquaient déjà avant, ont mis à contribution plusieurs moyens pour pallier aux déficits alors observés chez nous que sont les problèmes d'infrastructures et même le cadrage des programmes. Rappelons-le à regret, au Cameroun, et principalement sur le terrain, enseignants et apprenants évoluent dans de conditions précaires, manifestation directe de la pauvreté alors observée.

D'une manière générale, le manque d'infrastructures entraîne le problème des effectifs dans les établissements existant sur l'ensemble du territoire National.

4.4.1 Les effectifs pléthoriques

La conséquence directe de l'explosion démographique c'est la croissance de la population observée dans toutes les tranches d'âge. Mais l'impression générale qui se dégage c'est que les plus jeunes paraissent de plus en plus nombreux. Du coup la notion de grands effectifs jeunes s'impose comme l'un des problèmes majeurs rencontrés dans la plupart des établissements scolaires au Cameroun. Elle implique très souvent un nombre élevé d'apprenants dans les salles de classes, conséquence, l'espace réservé à l'accueil de ces derniers s'avère réduit et le matériel didactique insuffisant. A cet effet BIPOUPOUT et al. (2011 : 160) pensent que : « *la solution réside dans l'organisation de la classe par groupe afin de faire participer tous les apprenants tout en optimisant le temps de l'apprentissage* ».

Pourtant, cette mise en commun des apprenants lors d'un apprentissage comme celui de la LS peut s'avérer inefficace car la maîtrise de la lecture relève des compétences individuelles d'un individu. A cette difficulté d'organisation en groupe, s'ajoute aussi celui du suivi et de l'encadrement des apprenants. Une classe bondée d'élèves nécessite pour

l'enseignant d'énormes capacités psychologiques et même physiques notamment face à la pression du groupe et, lorsqu'il doit faire le tour de la salle. Quand on sait alors que les effectifs les plus élevés sont généralement relevés au premier cycle et principalement en sixième et cinquième (environ quatre-vingt à cent vingt élèves par classe), on est en droit de se poser la question de la stratégie à mettre sur pied pour un suivi rationnel. Cet état des choses limite involontairement l'enseignant dans la poursuite des objectifs visés. Certains de ces enseignants, par soucis de rentabilité développent souvent un sentiment de culpabilité, alors qu'à cet instant il n'y a pas de miracle qu'ils puissent opérer.

4.4.2 La gestion du temps

En tant qu'exercice oral, la LS permet également à l'apprenant de développer la compétence à s'exprimer oralement. Or, il apparaît que l'enseignant ne peut pas s'offrir le luxe de passer la parole à tous les élèves. Ainsi, le problème des effectifs est intimement lié à celui du temps, car en effet, le temps réservé à un cours de LS est de cinquante-cinq minutes pour les classes de sixième. Ce découpage était propre à l'OPO où, il était surtout question d'atteindre un objectif fixé en un temps précis. Avec la nouvelle approche pédagogique, il devient difficile de respecter ce quota horaire, compte tenu des réalités qui peuvent s'inviter pendant le cours. Un débat par exemple, ferait grignoter un temps précieux dans une cinquantaine de minutes déjà imparties. Dès lors, si l'enseignant se soucie le plus de finir son programme plutôt que de transmettre des connaissances, il va sans dire que nous allons droit dans une pédagogie axée sur la vitesse dans laquelle, l'enseignant sauve sa peau en conservant ses tendres relations avec la tutelle au détriment du bon transfert des connaissances aux élèves. Il apparaît donc nécessaire de signaler que finir les programmes imposés à chaque début d'année n'est pas l'urgence. Celle-ci réside plutôt dans la reconsidération du découpage horaire du cours de LS.

A ces deux difficultés majeures, on peut également considérer l'âge de certains apprenants, car bien que se situant dans les mêmes proportions d'âge, ils ne sont pas tous égaux. Ainsi, selon qu'on est plus jeune ou plus âgé on peut développer des attitudes de frustration et cela peut sérieusement entamer la bonne exécution d'une tâche en LS. Il incombe à cet effet à l'enseignant la responsabilité de mettre les apprenants dans les conditions psychologiques adéquates, ceci en impliquant les apprenants les moins à l'aise dans le cours. Il ne faudrait pas que se créer en les apprenants un sentiment d'exclusion du fait de leur âge.

4.4.3 Les limites de l'étude

Trouver les limites pour une étude revient à la circonscrire sur le plan théorique : il s'agit de déterminer le champ de pensée dans lequel nous avons évolué (domaine psychologique, sociologique, pédagogique, didactique, administratif, etc.). Sur le plan temporel, il est question d'indiquer la période au cours de laquelle nous avons effectué notre recherche, la durée qu'elle a occupé. Sur le plan spatial, il s'agit du cadre géographique, c'est-à-dire de préciser la localité dans laquelle nous avons mené nos investigations.

Notre étude a été menée de bout en bout au lycée de Biyem-Assi, établissement public de la ville de Yaoundé, ayant également été notre structure d'accueil pendant notre stage académique. Elle a été confrontée à un certain nombre d'obstacles à savoir :

Sur le plan didactique, nous avons remarqué l'absence sur le terrain d'enseignants véritablement formés dans le domaine de l'APC, ce qui n'a pas été facile pour certains, de répondre à toutes les questions qui leur ont été posées. Aussi, les effectifs pléthoriques qui ne permettent pas à l'enseignant d'avoir une prise en charge individuelle des élèves, quand nous savons que la maîtrise de la lecture suivie relève des compétences individuelles de chaque élève. A celui-ci, se greffe le problème de la gestion du temps du cours de lecture suivie qui n'est que de 55 minutes par semaine et qui n'est pas toujours respecté.

Sur le plan matériel, nous avons constaté le manque de livres dans la bibliothèque traitant de l'APC, ce qui ne facilite pas la tâche aux enseignants et aux élèves l'accès à plus de connaissance dans le domaine. Ce manque d'ouvrages spécifiques a également été un obstacle à la réalisation de notre travail parce que nous n'avons pas eu accès à ceux qui développaient le concept de lecture suivie selon l'APC.

Ce chapitre nous a permis de présenter les résultats des données recueillies au cours de notre enquête. L'analyse et l'interprétation des données nous ont permis de constater que les élèves n'aiment pas lire et que cela était lié à plusieurs facteurs d'ordre institutionnel, matériel et même humain. Les conséquences qui découlent de cette situation sont considérables. Cependant, dès lors que le processus d'enseignement/apprentissage suis son canevas normal, et que tous les acteurs s'impliquent véritablement, on pourra facilement atteindre les objectifs visés par le cours de lecture suivie. Pour rendre cette action efficace, nous avons jugé bon d'apporter quelques suggestions aux principaux concernés.

CHAPITRE V : SUGGESTIONS

L'identification exacte d'un problème permet de mieux envisager les options palliatives face à la difficulté qui s'impose. Dans l'ensemble, les élèves des classes de 6^{ème} présentent certaines lacunes qui leur sont préjudiciables en situation d'une prestation en lecture suivie. Cela est surtout la conséquence du très peu d'intérêt qu'ils accordent à la lecture. Nous apportons dans ce sillage une connaissance plus élargie aux besoins des uns, mais aussi des autres sur les enjeux de l'attitude qu'ils doivent adopter face à la pratique de la lecture. Et le rôle des différents acteurs de la chaîne de construction des savoirs à travers la lecture.

5.1 Sur le plan théorique

L'enseignant devrait tenir compte des compétences de lecture que sont :

les capacités psychomotrices ;

les capacités affectives ;

les capacités cognitives.

Toutes ces capacités renvoient au savoir, au savoir-faire et à la représentation. L'enseignant devrait également associer l'apprenant à la découverte des critères d'évaluation d'une bonne lecture, et l'aider à bâtir son outil pour réussir la tâche avant d'être en situation de production proprement dite.

5.2 Sur le plan pratique

Il sera question à cet effet de présenter les différentes composantes de la compétence du savoir-lire et leur appréciation. Il est impératif de commencer par donner les différents éléments qui permettent d'identifier la situation de lecture à savoir : le choix du corpus, le type de texte, la contextualisation de la situation de lecture et la construction de la fiche pédagogique proprement dite qui se basera sur la LS.

5.2.1 L'attitude et l'activité du lecteur

À la question de savoir comment devient-on lecteur et par quel hasard ou sur quels conseils, Charles BERLING (1999 : 15-16) raconte son histoire en disant : « *À l'école ou au lycée, je n'étais pas un élève particulièrement attiré par la lecture et les livres* ». Il se souvient très bien de quelques professeurs de français aux allures très poétiques qui l'enchantaient et l'ont certainement beaucoup marqué. C'est grâce à ces professeurs qu'il découvrit peu à peu ce qu'il pourrait appeler la matière même des livres. C'est dire que la

volonté de lire peut partir d'un fait apparemment banal qui, finalement a un sens pour toute une vie.

Chez Isabelle AUSTISSIER, tout a commencé au coin du feu d'un hiver parisien. C'était l'histoire d'un cadeau de Noël banal, un livre offert à une petite fille qui aimait bien la mer. ISABELLE se souvient du format de ces livres, de leurs caractères un peu gras, du cahier photos inséré où s'étaient les îles perdues du Pacifique, où les déferlantes de l'océan austral. Loin de tout et de tous, ISABELLE n'amène que des livres qu'on lui offre, qui ont souvent été un lien plus fort que les flots de paroles. Elle lit en pensant à eux et perçoit leur message au fil des pages.

Pascal BRUCKNER affirme : « *Il n'y a qu'un argument en faveur de la littérature : le plaisir* ». Cela voudrait dire qu'on ne lit pas d'abord pour s'instruire ou par devoir culturel. On lit et on aime lire parce qu'on y trouve une source de jouissances inépuisables. Cependant, les grandes œuvres dévoilent à ceux qui les approchent des profondeurs insoupçonnées que seule une fréquentation assidue permet d'atteindre. Car c'est à travers le livre que l'on découvre le monde. C'est-à-dire si nous ne lisons pas, notre expérience du monde sera considérablement appauvrie, ou plus exactement, nous traverserons la vie en semi-aveugles, alors que la lecture nous permet de mieux voir et de mieux sentir.

Face à un texte donc, un écueil guette le lecteur, c'est la lecture monumentaliste qui consiste à entrer dans l'œuvre comme dans un monument à visiter : il n'y a rien à chercher, rien à construire, rien à trouver, mais on s'efforce de reconstituer un sens préconstruit. Or, lire c'est construire un sens. Ainsi la lecture apparaît comme une reconnaissance ou une répétition d'un sens préalablement construit ou si l'on veut, une entreprise de reconstruction de sens. Il va de soi qu'une signification n'est ni donnée, ni à donner d'avance, qu'une interprétation se cherche et se construit dans le contact permanent avec le texte. Pour y arriver, le lecteur requiert la maîtrise de certaines compétences.

5.2.2. Les compétences du lecteur

Un bon lecteur doit développer des compétences individuelles, lui permettant de ne pas se sentir étranger à l'environnement du texte à lire. Il s'agit à cet effet de :

La compétence linguistique : c'est une connaissance satisfaisante du lexique et de la syntaxe de la langue utilisée dans un texte ou dans une œuvre. Un recours systématique au dictionnaire risque d'entraver la construction du sens au lieu de la favoriser. D'où l'adaptation de l'œuvre au niveau du lecteur.

La compétence encyclopédique : elle permet de reconnaître les mots et surtout les mettre en rapport avec les objets du monde. Dans son expérience, le lecteur se constitue un réservoir de sens, de connaissances préalables qui se stabilisent dans sa conscience et sa mémoire auquel il fait appel pour comprendre une œuvre.

La compétence logique : elle intervient dans le choix du sens des mots du texte dans le réservoir de sens constitué par l'expérience des lectures antérieures, mais également dans la mise en relation des détails du texte avec les attentes de lecture en vue de la formulation d'une hypothèse de sens. Elle intervient aussi dans l'évolution des détails vers la validation de ces hypothèses dans le processus de construction de sens qui est la principale activité du lecteur.

Avec le concours de ces compétences, le lecteur surmonte aisément les difficultés qui se présentent alors à lui.

5.2.3. Le lecteur face aux difficultés

Joyce TURLEY (1994 :11-12) propose de « *corriger les mauvaises habitudes de lecture* ». Pour améliorer la technique de lecture, le lecteur en général doit combattre et surmonter les vieilles habitudes suivantes :

lire à l'allure qui lui est naturelle ;

être facilement distrait de ce qu'il lit;

prononcer chaque mot qu'il lit ;

chercher la signification de tous les mots qu'il ne connaît pas, mais qu'il rencontre dans les textes ;

éviter les distractions inutiles comme la musique dans les oreilles ;

se forcer chaque jour à lire plus vite que sa vitesse de confort pendant au moins quinze minutes, afin de pouvoir saisir le message que contient une page imprimée en jetant juste un regard rapide.

Cependant, être capable de lire plus rapidement ne servira à rien au lecteur s'il ne comprend pas et s'il ne retient pas ce qu'il lit. Pour que sa lecture soit efficace, il doit :

lire rapidement ;

comprendre ce qu'il lit ;

mieux se servir de ce qu'il a lu.

Quand il sera capable de réaliser ces trois étapes, lire deviendra pour lui une expérience bien plus passionnante. Dès lors, la classe de lecture suivie consistera donc à impulser ces compétences au lecteur (élève ou apprenant) de façon à en faire un lecteur qui

puisse, seul face à un texte, accéder au sens profond des intentions de l'auteur. D'où la nécessité d'avoir une véritable technique de lecture.

5.2.4 La technique d'une bonne lecture

Lire est pour un enfant un des apprentissages les plus importants. Le jeune apprenant lit afin de communiquer avec les autres, d'apprendre ce qu'il désire ou a besoin de savoir, ou encore pour le plaisir personnel.

La technique d'une bonne lecture consiste à utiliser la main comme rythmeur, c'est-à-dire en glissant le doigt sous chaque ligne, de gauche à droite. Dès lors qu'on est capable de varier le mouvement de la main de la gauche vers la droite sous une ligne, et de la droite vers la gauche en passant une à deux lignes, cela permet de garder globalement le texte plutôt que de s'attarder sur chaque mot.

L'enseignant peut créer un climat de stimulation entre les élèves et lui, en les obligeant par exemple à dépasser la vitesse moyenne de lecture pendant quelques minutes. Cela permet aux apprenants de prendre confiance une fois la tâche exécutée. Il revient également à l'enseignant d'entraîner les élèves à garder la page imprimée et à capter le message, au lieu de s'attarder sur chaque mot. Cependant, toute cette technique implique d'abord une volonté individuelle de vouloir lire et surtout aimer lire. C'est en cela que la justification de l'approche pédagogique destinée de donner le goût de lire aux apprenants, prend tout son sens.

5.3 La justification de l'approche pédagogique destinée à donner le goût de lire aux apprenants

Si l'on veut réellement donner le goût de lire aux jeunes, il faut prendre en compte un certain nombre de paramètres à savoir:

leur proposer un choix très varié de livres, car nul ne sait par avance quel livre peut permettre à tel enfant de faire une rencontre décisive ;

leur proposer des livres qui s'adressent à l'imaginaire ;

ne pas les contraindre à lire, même si l'on sait que bien lire est nécessaire à toute réussite sociale ;

ne pas les contraindre à rendre compte de leur lecture sans autre finalité que savoir s'ils ont effectivement lu ou s'ils ont compris ;

ne pas censurer leur lecture ou leur donner l'impression par nos attitudes qu'on éprouve tel ou tel livre, telle ou telle collection. Du moment qu'un livre leur a permis de s'impliquer, de découvrir que la lecture peut être un plaisir, tout est bon. Il suffira par la suite

de leur faire découvrir d'autres livres, de les aider à entrer dans des livres plus exigeants ou qui leur paraissent plus difficiles ;

ne pas imposer à l'enfant un sens canonique à un texte. L'important c'est le sens que l'enfant a donné au texte, sens intime qui ne regarde que ceux à qui il a envie d'en parler ;

ne pas imposer à l'enfant le rythme de lecture particulier, ce qui est la caractéristique principale de la LS. Cette liste non exhaustive des paramètres à prendre en compte pour donner le goût de lire aux enfants, en appelle au rôle que chacun des acteurs de la chaîne doit jouer.

5.3.1 Rôle des différents acteurs dans les stratégies de remédiation

Pour parvenir à de meilleures prestations en lecture en général et en LS en particulier, le rôle que doit jouer chacun des acteurs reste déterminant. D'une manière générale, ce rôle apparaît comme l'élément sans lequel on ne parviendrait pas à des rendements satisfaisants en lecture. En lieu et place, les acteurs ou (les éléments) qui ont un rôle déterminant à jouer sont les suivants : les animations de lecture, les enseignants, les apprenants, les parents et le MINESEC.

5.3.2 Les animations de lecture

Pendant très longtemps, la lecture a été assimilée à un apprentissage technique, tant à l'école que dans des représentations, par de nombreux parents, des médias et des enfants eux-mêmes. On supposait implicitement qu'il suffisait de savoir lire pour aimer lire ; ce qui s'est révélé faux, et apparaît comme l'inverse, ce que démontre le phénomène de l'illettrisme.

En effet, l'illettrisme se caractérise par un désapprentissage de la technique de lecture, conséquence sans doute du fait que les illettrés n'aiment pas lire, ne lisent guère ou lisant sans s'impliquer. C'est donc en aimant lire, en lisant qu'on affermit le savoir lire.

La nécessité de donner le goût de lire aux enfants est de faire en sorte qu'ils découvrent leur propre motivation à lire, consciemment ou inconsciemment. Ce qui signifie qu'ils doivent commencer par faire une rencontre cruciale avec un livre, un genre, un thème, un personnage, un style, au point de s'impliquer dans leur lecture, de s'y projeter, de s'appropriier le texte de telle sorte qu'ils aient l'impression de l'avoir écrit.

5.3.3 L'enseignant

L'enseignant joue un rôle important dans le processus d'enseignement/apprentissage. Il est un des maillons forts de la chaîne de production des compétences attendues, car c'est lui l'expert qui, tout au long de l'année est directement en contact avec l'apprenant. L'une de ses principales obligations est d'apprendre à l'élève à intégrer ses acquis et à devenir autonome

en prenant conscience de ses démarches et en portant un regard critique sur elles. Il est aussi l'animateur des séances de travail, à travers le partage d'idées et le travail de coopération qu'il favorise. Il revient à l'enseignant d'inculquer des valeurs à l'apprenant, de corriger ses manquements lors des prestations et de l'accompagner dans ses apprentissages, et enfin apprendre à l'apprenant à prendre des initiatives et de l'inciter à se comporter avec plus de détermination et d'engagement. Il doit, pour tout dire, organiser les apprentissages de la meilleure des manières possible pour amener l'apprenant au niveau attendu.

5.3.4 L'apprenant

L'activité de l'apprenant est d'une importance capitale. Il est tout d'abord sollicité dans les apprentissages ponctuels où il est invité à s'investir tant dans les travaux de groupe que dans les travaux individuel. C'est surtout au cours des apprentissages de l'intégration que cette activité est particulièrement importante, car ce dernier est soumis à des situations complexes qu'il devra résoudre grâce à la mobilisation des ressources nécessaires à leur résolution. Chaque fois que l'enseignant ou un camarade intervient et qu'il ne se retrouve pas, il est chargé de poser des questions dont les réponses peuvent faciliter sa compréhension des choses. Les réponses à ces questions, peuvent également susciter de l'intérêt chez certains apprenants. En cela, l'apprenant apparaît aussi comme un acteur pédagogique qui collabore avec les autres et apportent sa contribution aux apprentissages.

5.3.5 Les parents

Nous l'avons dit plus haut, personne ne sait à l'avance ce qui va susciter le goût et l'envie de lire chez un individu. Le rôle des parents dans cette mesure, est de veiller à ce que l'accès aux documents exposés à la maison ne soit pas refusé à l'enfant qui s'y intéresse. L'enfant étant caractérisé par une curiosité débordante, s'il veut ouvrir un livre pour découvrir son contenu, qu'il y soit fait selon sa volonté. Tout peut commencer par une image ou toute autre chose. On veillera cependant que les livres auxquels il porte son attention ne blessent pas sa sensibilité et ne soient pas en contradiction avec la morale.

Pour les cas de prononciation, nous suggérons aux parents d'élèves parfois très occupés, d'acheter par exemple des supports CD qui renseignent les jeunes apprenants sur la manière de prononcer les mots et les préparent à des échéances un peu plus complexes après chaque étape. Toute stratégie qui prédispose l'apprenant à surmonter certaines difficultés auxquelles il pourra faire face en LS. Les parents étant toujours au contact de leurs enfants, il leur revient la responsabilité d'enseigner la prononciation exacte des mots à ces derniers dès le bas âge.

5.3.6 Le MINESEC

En vue de l'adaptation du système éducatif selon une approche qui pourra répondre aux exigences d'un enseignement de qualité, il faut remarquer que l'implantation d'une telle approche ne se fera pas sans difficultés. Bien que l'élève soit placé au centre de toutes les préoccupations, il n'en est pas moins de l'enseignant qui régule les étapes de son apprentissage. Voilà pourquoi il incombe à la structure de tutelle qu'est le MINESEC de veiller à ce que ce dernier soit à la base, bien imprégné des réalités que peut contenir la pédagogie par objectifs. Dépendant du MINESUP lorsqu'ils sont encore élèves professeurs, le MINESEC doit toujours se rassurer que la qualité des enseignements dispensés à leurs futurs collaborateurs est axée sur les attentes que leur imposera la pratique sur le terrain. Pour le plein succès de l'APC dans le système éducatif, l'intégration de la formation des enseignants est fondamentale. Ils doivent être les mieux imprégnés de la nouvelle approche pédagogique afin de conduire leurs enseignements dans cette perspective. Dès lors, la formation des enseignants doit être adaptée en fonction de l'approche utilisée au Cameroun. Les ENS, doivent être le lieu par excellence où l'APC est pratiquée avec une certaine rigueur car, c'est au sein de ces institutions que cette nouvelle approche peut être mieux pensée et mieux appliquée aux fins de garantir une meilleure formation aux élèves professeurs.

Ayant constaté que les élèves arrivent en sixième avec déjà beaucoup de lacunes lors d'une prestation orale, il incombe également au MINESEC de travailler sur la question avec son homologue, le MINEDUB car si à la base les apprentissages sont bien conduits notamment pendant le cours de lecture, les élèves du primaire, n'auront plus vraiment de gros soucis une fois arrivés au secondaire. La refonte des programmes des différentes écoles chargées de la formation des futurs enseignants se pose donc comme une urgence.

Un autre détail sur lequel le MINESEC est interpellé, c'est celui des recrutements. Car les recrutements des apprenants dans les établissements devraient prendre en compte l'équilibre entre le nombre d'apprenants et l'espace réservé dans la salle de classe en matière de tables bancs afin de pallier au problème des effectifs pléthoriques. Réduire au minimum les effectifs garantirait pour ainsi dire une bonne gestion de la classe, un suivi systématique des programmes et très certainement, un temps plus large pour les interactions pendant le cours de LS. C'est en cela que la politique du MINESEC doit également reconsidérer l'épineux problème de la construction des infrastructures d'accueil.

On ne saurait terminer ce chapelet de suggestions sans l'interpeler sur la qualité des œuvres mises au programme chaque année. En tant que régulateur de la mise à disposition des

livres que doivent utiliser les établissements, le MINESEC doit veiller à ce que seuls les ouvrages ayant véritablement été pressentis nécessaires à la culture des jeunes apprenants, soient véritablement ceux qu'ont utilisés en cours d'année.

5.4 Sur le plan psychologique

L'apprenant qui est en situation de prestation orale n'a pas à se soucier du regard des autres. Il doit, dans la mesure du possible éviter de se soucier du « qu'en dira-t-on ». Un apprenant pendant la lecture de la portion de texte qui lui est demandée de lire doit se libérer de la peur et de la crainte de mal faire, car en se faisant corriger, on amasse plutôt des connaissances. Il faut exécuter la tâche avec la conviction qu'on ne fera pas d'erreur de parcours et même, si on tombe, le plus urgent est de se relever et continuer son chemin.

5.4.1 Les changements observés

Les changements qu'on peut observer se manifestent dans l'expression orale, mais aussi écrite. D'une manière générale, ces changements impliquent les avantages d'une lecture efficace.

5.4.2 Les avantages d'une lecture efficace

JOYCE TURLEY (1994 :18-19) pense que: « *de meilleures techniques de lecture renforcent la confiance en soi* ». Cela voudrait dire que les lecteurs entraînés sont moins souvent sujets aux erreurs d'inattention. Nous devons devenir des lecteurs plus efficaces pour apprendre quelque chose, nos propres plaisirs, être plus responsable, avoir une plus grande confiance en soi, découvrir les besoins des autres, faire des évaluations justes, accroître le plaisir de la découverte, mieux former les autres, briller davantage dans les conversations, savoir mieux rédiger et améliorer notre vocabulaire.

Ce chapitre a été consacré à la présentation de quelques stratégies de remédiation à mettre en pratique lorsqu'on peut faire face aux difficultés de lecture. Nous avons ressorti l'attitude et l'activité du lecteur, les compétences du lecteur et la technique d'une bonne lecture. En réalité, toute personne voulant être un lecteur habile peut s'en servir. D'une manière générale, si on applique ces quelques stratégies, on se garantit déjà une facilité à lire aisément. Il a été aussi question de montrer le rôle de l'apprenant, celui de l'enseignant, des parents et de certains départements ministériels comme le MINESEC. Finalement, l'intérêt de ce chapitre a été de montrer comment on devient un lecteur habile, et de présenter les avantages d'une lecture efficace.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En somme, il a été question pour nous de mener une réflexion sur l'agir compétent en lecture suivie : le cas précis des élèves des classes de 6^e du lycée de Biyem-Assi. Le constat qui se dégage est que les élèves présentent certaines insuffisances qui leur sont préjudiciables pendant une prestation de lecture à haute voix. Ces insuffisances peuvent être liées aux facteurs institutionnels, matériels et humains car l'amour pour la lecture est un engagement personnel. Pour avoir une appréciation de cet état des choses, nous nous sommes investis en essayant d'apporter des réponses à une suite de questions posées au départ.

Nous avons noté à partir des enquêtes qu'il y a une sorte de négligence collective des élèves vis-à-vis de la lecture. Les élèves n'aiment pas lire. Il semble même le faire à contre cœur pendant le cours de lecture suivie qui, d'après eux, est sans importance ; c'est juste une activité de détente en classe. Voilà certainement la conséquence de la considération même que la loi d'orientation de l'enseignement du français en fait du cours de LS comme cours se rapprochant de la détente. Bien que les enseignants affirment que le cours de LS est important pour les élèves, les élèves eux même en majorité le trouvent ennuyeux et sans importance. Cela est sans doute dû au fait qu'il n'y a pas d'évaluation débouchant sur une notation. Les élèves se méfiant des matières à coefficient, si le cours de LS venait à avoir un coefficient, il va sans dire que la considération actuelle dont il jouit prendrait un autre visage. En négligeant la lecture suivie, les élèves négligent par ricochet la lecture en général, toute chose qui les expose à des manquements graves en expression écrite et en expression orale. La plupart des enseignants nous ont, à cet effet précisé que, plusieurs élèves s'expriment mal en français et font beaucoup de fautes d'orthographe et de grammaire en expression écrite. On a pu remarquer que le contact entre le français et les langues locales pouvait sérieusement influencer la manière de lire d'un individu. Car pour plusieurs enseignants, lorsque la langue maternelle va être en contact avec le français, cela a des répercussions sur la diction de l'individu. Conséquence, l'individu articule mal certains sons et parfois les écrits tel qu'il les prononce. Le manque de manuels scolaires se pose aussi comme un obstacle à l'activité de lecture, car plusieurs élèves, bien que n'aimant pas lire, affirment qu'ils n'ont pas de livres, les enseignants le confirment également. Dès lors, on peut aisément penser que, s'ils n'aiment pas lire, c'est tout simplement parce qu'ils n'ont pas déjà quoi lire. C'est certainement à ce niveau que peut se situer pour beaucoup d'élèves, le problème d'amour pour la lecture.

Pour l'organisation de notre travail, nous l'avons envisagée sur deux parties : un cadre théorique dans lequel nous avons visité le concept de lecture suivie et son enseignement selon l'APC, et un cadre méthodologique constitué des outils d'enquête c'est-à-dire les différents

questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants, mais aussi l'observation des cours de LS.

A partir de l'analyse et de l'interprétation des données recueillies, nous avons ressorti que, dans l'ensemble, la lecture ne fait pas partie des préoccupations des élèves. Cette conception est tout le contraire de celle des enseignants qui trouvent en cette discipline une nécessité pour les élèves. Si les élèves s'adonnent à la lecture, certaines difficultés n'existeront plus, leur manière de parler s'améliorera et leurs productions écrites aussi.

Nous avons également noté que la méthode d'enseignement de la LS d'après l'APC plaçait l'élève au centre de toute préoccupation et l'amenait à booster ses compétences en lui permettant de construire des savoirs sous la surveillance de l'enseignant. Cependant, on a relevé que l'implantation de cette approche dans un environnement camerounais essentiellement marqué par la pauvreté se heurte encore à des obstacles d'ordre matériel et infrastructurel. L'explosion démographique entraîne des effectifs pléthoriques dans les salles de classes alors que celles-ci existent déjà, mais en quantité insuffisante. Le quota horaire réservé au cours de LS est aussi un frein à la gestion des programmes qui doivent être suivis.

A la suite de cette collecte d'informations, nous avons apporté des suggestions aux différents acteurs devant intervenir dans les stratégies de remédiation. L'élève étant placé au cœur de toutes les préoccupations, il nous semble que c'est lui qui a le plus besoin d'appliquer ce qui lui paraît digne d'intérêt, le rôle de l'enseignant étant celui de veiller à ce que l'élève parvienne aux objectifs visés. Les élèves ont perdu la notion de lire les livres en bibliothèque. Il est vrai que très peu d'établissements en possèdent aujourd'hui, et même, lorsque quelques-uns en possèderaient, ces bibliothèques ne sont pas toujours fournies. D'où l'appel lancé aux chefs d'établissements qui devraient faciliter la création des bibliothèques bien fournies dans les établissements qu'ils ont en charge. Cela permettrait aux élèves de visiter cet espace autrefois cher aux personnes en quête de connaissances. Les clubs français des établissements doivent instituer dans leurs activités celle de la lecture. Puisqu'il est de coutume de primer les meilleures prestations écrites dans lesdits clubs, il faut également mettre le prix du meilleur lecteur en jeu. Toute chose qui, de toute évidence, amènerait plusieurs à reconsidérer la lecture et à l'intégrer définitivement comme une activité ayant de l'intérêt pour soi-même. Les départements ministériels ont aussi leur partition à jouer, car il est important qu'il y ait une synergie entre le MINESUP, le MINESEC, et le MINEDUB aux fins de veiller d'abord à la bonne formation des enseignants, mais surtout de s'assurer de l'atteinte des objectifs par niveau dans les différents parcours scolaires. Car si les élèves arrivent en 6^e avec des difficultés à lire, cela peut aussi être la conséquence d'une négligence depuis la base, c'est-à-

dire au primaire, alors que la lecture est quotidiennement pratiquée dans toutes les classes de l'enseignement primaire.

Il apparaît donc urgent de recréer autour de l'environnement de la lecture en général, et celui du cours de LS en particulier un dynamisme de l'exercice obligatoire et non facultatif comme l'ont à regret pensé certains, car au-delà de la connaissance des expériences du monde, la lecture offre, pour ses adeptes des qualités conduisant à une certaine aisance dans l'expression orale, mais davantage dans la gestion des activités relevant de l'expression écrite. C'est d'ailleurs ce qui justifie l'intérêt de cette étude.

Nous décelons en cette recherche un intérêt personnel car, ce travail d'ordre académique sanctionne la fin de notre formation par l'obtention du DIPES II, de même qu'il stimule en nous un sentiment de fierté personnelle pour un travail de recherche.

Sur plan didactique, en nous intéressant à l'agir compétent en lecture suivie, nous l'avons envisagé sous l'angle des facteurs qui induisent ou influencent la considération dont jouit la lecture chez les apprenants et les enseignants du sous cycle d'observation, principalement ceux des classes de sixième. Les élèves ne devraient pas négliger la lecture, encore moins le cours de LS. Bien qu'il n'ait pas de coefficient, c'est un cours qui leur permet de lire à haute voix, de bien lire, et les prépare à mieux faire face aux futures échéances orales et même écrites.

Il va de soi que, les élèves, en s'exerçant en lecture et en ayant une vision positive du cours de LS, deviendront plus performant en expressions orale et même en expression écrite. Dès lors, l'appréciation de leurs performances par les enseignants ne souffrirait plus d'aucune critique, et les enseignants se sentiraient mieux à l'écoute d'une prestation en lecture, ou encore face à des copies à corriger en expression écrite. Les enseignants soucieux de l'amélioration des prestations de leurs élèves doivent impérativement leur montrer pourquoi il est important de lire régulièrement. Finalement l'élève sera capable de lire à haute voix tout type de texte, d'écouter et comprendre des propos qui lui sont adressés dans un français simple et de parler des sujets qui l'intéressent sans éprouver des difficultés majeures d'ordre linguistique ou psychologique. Il pourra aussi prendre par écrit et sans erreurs graves, un message oral de compréhension aisée, de rédiger dans les mêmes conditions un texte de longueur raisonnable et d'inspiration personnelle comme l'expression écrite. Pour ce faire, il possèdera un lexique lui permettant de désigner les réalités de la vie quotidienne. C'est d'ailleurs le lieu de rappeler que tous les six modules qu'ils ont à parcourir durant l'année scolaire font appel à la lecture, l'écriture et l'oral. Comme pour ainsi dire que ce sont des notions indissociables. L'élève maîtrise mieux l'orthographe des mots acquis, maîtrise les

signes de ponctuation et les intonations contenues dans les textes à lire et par ricochet, il comprend inévitablement les textes, qu'il peut alors aisément présenter et trouver dans leur lecture des éléments qui peuvent lui permettre de construire son imagination et d'avoir le goût de lire sans cesse.

Sur le plan social, notre action est celle du psychopédagogue qui peut-être un éducateur ou un sensibilisateur ; car, ayant détecté et compris les mécanismes qui sous-tendent les conduites des uns et des autres vis-à-vis de la lecture, ceci permet de corriger les visions, les perceptions, les attitudes traditionnelles, les anciens modes de penser, de faire ou d'agir en définissant et facilitant la résolution du problème, par l'acquisition d'un processus de l'innovation qui permet de créer les idées nouvelles et les nouveaux modes de penser. Dès lors, la lecture en général, et le cours de lecture suivie trouveraient certainement une autre appréciation impliquant de toute évidence une reconsidération pour les futures générations. Les futurs chercheurs pourront par exemple développer les thèmes ayant trait à l'implication de la LS dans le processus de l'acquisition des aptitudes à mieux s'exprimer à partir des interactions entre les enseignants et les apprenants pendant les cours. Ces échanges qui permettent aux premiers de corriger les imperfections des seconds. On pourra aussi montrer comment à travers le cours de LS, les apprenants vont mieux aborder les situations de vie qui se présenteront à eux en y apportant des solutions grâce aux différentes informations y afférentes alors recueillies dans la lecture des ouvrages. Finalement, c'est une erreur pour certains de négliger la lecture car celle-ci constitue pour ainsi dire, l'instrument d'accès privilégié à toutes les disciplines.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A. Ouvrage :

1. Ouvrages généraux

BRUNER, Jérôme, *Le développement de l'enfant – Savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.

GALISSION, Robert et COSTE, Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

Hippolyte Taine et alii *la critique littéraire*, Paris, PUF 1969.

LABOV, William, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit, 1976.

LANDSHEERE, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 1992.

PERRNOUD, Philippe, *Métier d'élève au sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996, 3^{ème} édition.

2. Ouvrages spécifiques

AYMÉ, Marcel et alii, *Histoire de lecture : lire en fête*, Paris, Nathan, 1999.

BERLING, Charles, *Histoire de lecture : lire en fête*, Armand Colin, 1999. PP 15-16.

BENTOLILA, Alain, *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école : actes du colloque*, Paris, Palais des congrès, 13 juin 1979.

CHARMEUX, Eveline, *Apprendre à lire, échec à échec*, Paris, Editions Milan, 1988.

Idem, *La lecture à l'école*, Paris, Nathan, 1988.

Idem, *La Lecture à l'école*, Paris, Édition CEDIC, 1989.

CHEVALIER, Brigitte, *Bien lire au collège : Textes et exercices d'entraînements progressifs, Niveau2*, Paris, Nathan, 1985.

DIATKINE, *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école : actes du colloque*, Paris, Palais des congrès, 13 juin 1979.

FOCAMBERT, Jean, *Question de lecture*, Paris, Retz, 1989.

INIZAN, *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école : actes du colloque*, Paris, Palais des congrès, 13 juin 1979.

KREMER, Bernard et WEISS, Marie, *Lire : Apprendre à lire*, Paris, Armand Colin, 1990.

LE BOTERF, Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétences. Les réponses à 100 questions*, Paris, Edition d'organisation, 2010.

LEVY-SCHOEN, *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école : actes du colloque*, Paris, Palais des congrès, 13 juin 1979.

MIALARET, Gaston, *L'Apprentissage de la lecture*, Paris, PUF 1968.

Idem, *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école : actes du colloque*, Paris, Palais des congrès, 13 juin 1979.

NOIZET, *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école : actes du colloque*, Paris, Palais des congrès, 13 juin 1979.

PARDON, Noëlle, « Lecture : les compétences à développer », Paris *Diagonale*, n°95, 1993.

POSLANIEC, Christian, *Donner le goût de lire*, Paris, Editions du sorbier, 1990.

RICHAUDEAU, François, *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école : actes du colloque*, Paris, Palais des congrès, 13 juin 1979.

RICHAUDEAU, François et GAUQUELIN, François, *La Lecture rapide*, Paris, Retz (CEPL), 1980.

TURLEY, Joyce, *La lecture rapide : lisez plus, liez mieux. Apprenez à mémoriser*, Paris, Retz, 1994.

VIGNER, Gérard, *Lire du texte au sens. Elément pour un apprentissage et enseignement de la lecture*, Paris, Clé international, 1986.

VYGOTSKI, *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales, 1985.

ZAZZO, *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école : actes du colloque*, Paris, Palais des congrès, 13 juin 1979.

3. Ouvrages méthodologiques

AKTOUF, Omar, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Québec, Presse de l'Université de Québec, 1987.

BEAUD, Michel, *L'art de la thèse : comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de D.E.A. ou tout autre travail universitaire*, Paris, La découverte, 2001.

FRAGNIERE, Jean Pierre, *Comment réussir un mémoire ?* Paris, Dunod, 1996.

GHIGLIONE et MATALON, *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*, Paris, Armand Colin, 1995.

GUIDERE, Mathieu, *Méthodologie de la recherche en lettres, langues, sciences humaines et sociales*, Paris, Ellipses (2^{ème} éd), 2003.

MACE, Gordon, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Paris, Presse de l'Université de Laval, 1988.

B. Mémoires :

BATTANG TANDOUM, Marie Noël, *l'évaluation de la lecture dans les lycées et collèges : cas du Lycée Bilingue d'Essos et du Lycée de Biyem-Assi*, Yaoundé, E.N.S, 2006, inédit.

EWANE ELONG, Michel Noël, *De la pédagogie par objectif à l'approche par les compétences : étude comparative*, Yaoundé, E.N.S, 2015, inédit.

MATAMO PENANJO, Eliane, *La didactique de l'oral selon l'approche par les compétences dans les classes de sous-cycle d'observation : le cas de la classe de sixième*, Yaoundé, E.N.S, 2015, inédit.

NGO MPOUMA, Henriette Berthe, *L'approche par les compétences et l'enseignement/ apprentissage de l'expression écrite : le cas des élèves des classes de sixième*, Yaoundé, E.N.S, 2015, inédit.

ZIADA PACCHONG, Françoise, *L'approche par les compétences, un nouveau paradigme pour l'enseignement du français au Cameroun : réalités et défis en classe de sixième*, Yaoundé, E.N.S, 2015, inédit.

C. Articles :

Roche, Margot, « l'écriture : une façon de penser », in conservator n° 23, Paris, éditions Maison des langues, 1998, PP 1-10.

BOURGUIGNON, Claire, « L'apprentissage des langues par action », in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, éditions Maison des langues, 2009, pp.49-78.

DARABOS, Zsuzsanna, « Mise en place d'une méthode de FLE basée sur l'approche actionnelle dans un lycée hongrois », in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, éditions Maison des langues, 2009, pp.157-180.

De FERRARI, Mariella et EXTRAMIANA, Claire, « Perspective actionnelle et didactique du français dits « migrants » », in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, éditions Maison des langues, 2009, pp.233-262.

DENYER Monique, « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues », in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, éditions Maison des langues, 2009, pp.141-156.

EISNER, Michael, « Critères d'une bonne tâche, département de français de la pädagogische hochschule », Paris, éditions Maison des langues, décembre 2014.

Idem, « Modèle de conception d'un jeu de tâches orientées vers la compétence, département de français de la pädagogische hochschule », Paris, éditions Maison des langues décembre 2014.

GRIGGS Peter, « A propos de l'article entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive », in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, éditions Maison des langues, 2009, pp.79-100.

JONNAERT Philippe « Chapitre 2. Action et compétence, situation et problématisation », in *Situations de formation et problématisation*, Paris, De Boeck Supérieur, 2006, pp. 31-39.

LEOPOLD Eynar, « La démarche de standardisation en Allemagne : un danger pour l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues », In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, éditions Maison des langues, 2009, pp.181-204.

NISSEN Elke, « Variation autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui », Paris, éditions Maison des langues, 24 mai 2011.

ONGUENE ESSONO Christine, « Quel décloisonnement pour la lecture suivie au lycée ? Interrogations sur l'idéologie pédagogique d'un exercice scolaire », in *Ethnolinguistique et sociolinguistique*, Yaoundé, Edition CLE, 2009, pp. 263-298.

PERIS Ernesto Martín, « L'éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle pour l'enseignement » In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, éditions Maison des langues, 2009, pp.101-118.

PLUSKWA Dominique, Dave WILLIS et Jane WILLIS, « L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite! » In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, éditions Maison des langues, 2009, pp.205-232.

PUREN Christian, « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, éditions Maison des langues, 2009, pp.119-135.

REUTER Yves, « Problématique des interactions de lecture-écriture », in *Pratique n°86, Lille III*, Université Charles de Gaule, juin 1995, pp. 1-20.

RICHER Jean Jacques, « Lecture du cadre : continuité ou rupture? » In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, éditions Maison des langues, 2009, pp.13-48.

ROEGIERS Xavier, « La pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement », Paris, De Boeck, 2004.

Idem, « La pédagogie de l'intégration en bref », Rabat, mars 2006, pp. 3-16.

D. Textes officiels :

MINEDUC, *La loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun*, Yaoundé, 1998.

MINESEC, Curriculum du sous cycle d'observation 6^{ème} / 5^{ème}, Yaoundé, août 2012.

MINESEC, *Guide pédagogique du programme d'étude du français, première langue enseignement secondaire générale*, Yaoundé, juillet 2014.

MINESEC, *Les programmes de français premier et second cycle*, Yaoundé, 1994.

E. Dictionnaires :

Dictionnaire universel, Paris, Hachette, 2002.

Larousse de linguistique, Paris, 1973.

Petit Larousse illustré, Paris, Hachette, 1981.

R. GALISSON/D. COSTE, *Dictionnaire de la didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

F. Webographie :

<http://www.mémoires en ligne.org>, consulté le 26 mars 2016.

<http://www.google Schoeler.fr> consulté le 28 mars 2016.

<http://www.google.fr> consulté le 29 mars 2016.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES

Afin de recueillir certaines informations relatives à notre sujet de recherche qui porte sur : L'AGIR COMPETENT EN LECTURE SUIVIE : LE CAS PRECIS DES ÉLÈVES DES CLASSES DE 6^e DU LYCÉE DE BIYEM-ASSI (YAOUNDE VI^e), nous vous prions de bien vouloir répondre, sincèrement et honnêtement aux questions ci-dessous.

Pour répondre, il vous convient de cocher dans la case qui, selon vous, correspond à la bonne réponse ou à remplir les espaces vides réservés à cet effet. Nous comptons sur votre franche collaboration et soyez rassuré de la confidentialité de vos déclarations car l'anonymat est requis.

Identification des répondants

Sexe : Féminin Masculin

Âge : 1) 08- 12ans 2) 13 ans et plus

Connaissances sur le cours de lecture suivie

1. Selon vous qu'est-ce que la lecture suivie ?

- a) Une activité de détente en classe b) un exercice obligatoire

Valeur du cours de lecture suivie

2. Quelle valeur accordez-vous au cours de lecture suivie ?

- a) Très importante b) Moins importante c) Sans importance

Activité des apprenants vis-à-vis de la lecture

3.a) Vous exercez-vous en lecture ?

- a) Oui b) Non

Si non pourquoi ?

- a) je n'aime pas lire b) je n'ai pas de livres à lire c) je ne sais pas lire

Attitude des apprenants pendant le cours de lecture suivie

4. Quelle attitude avez-vous pendant le cours de lecture suivie ?

- a) je participe b) je ne participe pas du tout c) je m'ennuie

Nous vous remercions pour votre franche collaboration.

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

Afin de parachever nos travaux de recherche sanctionnant la fin de notre formation à l'École normale supérieure de Yaoundé, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions ci-après en vous assurant de la confidentialité de vos réponses.

Identification des répondants

Etablissement :

Sexe : Masculin Féminin

Grade : PLEG PCEG Vacataire

Ancienneté : a) moins de 5 ans b) plus de 5 ans c) 10 ans et plus

Connaissances des enseignants sur l'APC

1. Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ?

a) oui b) non

2. Assistez-vous à des séminaires de formation sur l'APC ?

a) toujours quelques fois jamais

3.a) À votre avis, l'APC peut-elle améliorer les performances des élèves dans une prestation orale comme la lecture suivie ?

a) oui b) non

— Si oui comment ?

a) Quand les objectifs sont atteints b) par l'implication de tous les acteurs

Perception du cours de lecture suivie par les enseignants

4. À votre avis, le cours de lecture suivie a-t-il sa place dans l'enseignement du Français ?

a) oui b) non

5. Les quotas horaires du cours de lecture sont-ils suffisants ?

a) oui b) non

6. Combien d'élèves faites-vous lire à haute voix en moyenne, lors d'une séance de lecture suivie ?

4 6 8 plus de 10

Des difficultés des apprenants pendant la lecture

7. Quelles difficultés vos élèves rencontrent-ils généralement lors d'une séance de lecture à haute voix comme la lecture suivie ?

- a) mauvaise articulation des mots b) respect de la ponctuation
c) l'intonation d) les liaisons

Origine des difficultés

8. Qu'est ce qui serait à l'origine de ces difficultés ?

- a) les élèves négligent la lecture b) ils n'ont pas de livres pour s'exercer
c) la langue maternelle influence leur capacité à bien lire

Les conséquences qui en découlent

19. Quelles sont les conséquences de ce constat ?

- a) les élèves s'expriment très mal
b) ils écrivent avec beaucoup de fautes d'orthographe et de grammaire

Attitude des enseignants pendant le cours de lecture suivie

10. Quelle attitude adoptez-vous lorsque vous dispensez un cours de lecture suivie ?

- a) vous dirigez et vous corrigez les manquements
b) vous laissez tout simplement lire les élèves

Nous vous remercions pour votre franche collaboration.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
RÉSUMÉ.....	v
ABSTRACT.....	v
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
Motivation du choix du sujet.....	2
Problème.....	3
Problématique.....	3
Question fondamentale.....	4
Questions secondaires.....	4
Hypothèse générale.....	4
Hypothèses secondaires.....	5
Les variables de l'étude.....	5
Variable indépendante.....	5
Variable dépendante.....	5
Indicateurs.....	6
Objectifs de l'étude.....	6
Méthodologie.....	7
Les axes du sujet.....	7
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET INSERTION DU SUJET.....	8
CHAPITRE I : APPROCHE CONCEPTUELLE DE LA LECTURE	10
1.1 Qu'est-ce que la lecture ?	10
1.2 Revue de la littérature.....	10
1.3 Théories relatives au sujet.....	15
1.3.1 Le cognitivisme.....	15
1.3.2 Le constructivisme.....	16
1.3.3 Le socioconstructivisme.....	18
1.4 Objectifs de la lecture.....	18

1.5	Les caractéristiques d'une bonne lecture.....	18
1.5.1	La maîtrise du sens du texte.....	19
1.5.2	La structure progressive des informations du texte.....	20
1.6	Le concept de lecture suivie.....	20
1.6.1	Définition.....	21
1.6.2	Objectifs de l'exercice.....	21
1.7	Lecture suivie et programme officiel en classe de 6 ^{eme}	22
1.7.1	Conduite d'une séance de lecture.....	22
1.1.1.1	La situation de l'extrait à lire.....	22
1.1.1.2	Lecture du texte.....	22
1.1.1.3	Elaboration de la grille.....	23
1.1.1.4	La confrontation.....	23
1.1.1.5	Le bilan.....	23
1.7.2	Les œuvres au programme.....	24
1.7.2.1	<i>Les poussins têtus</i>	24
1.7.2.2	<i>Lettre à Tita Tome I</i>	24
1.7.3	Pratiques usuelles de la lecture suivie au lycée de Biyem-Assi	24
CHAPITRE II : LES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES ELEVES EN LECTURE SUIVIE		26
2.1	Texte d'appui	26
2.2	Des difficultés liées à l'association de certains phonèmes	26
2.2.1	Les difficultés phonétiques	26
2.1.1.1	Les pauses	27
2.1.1.2	L'intonation	27
2.2.2	Les modifications de certains sons combinés	28
2.2.2.1	Les liaisons	28
2.3	Les difficultés liées au contact des langues	30
2.3.1	L'influence de la langue maternelle	30
2.3.2	L'accent propre à certains groupes ethniques du Cameroun	31
2.3.2.1	Les Bamiléké de la région de l'Ouest	32
2.3.2.2	Les fang-béti de la région du Sud, du Centre et de l'Est	32
2.3.2.3	Le groupe basaa	32
2.3.2.4	Le peuple de la région du Nord	33
2.3.3	L'acquisition du livre de lecture	33

2.3.4	Les problèmes psychologiques	33
2.4	Les conséquences liées au contact des langues	34
2.4.1	En expression orale	34
2.4.2	En expression écrite	34
CHAPITRE III : L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES : UN LEVIER ESSENTIEL		
AU DÉVELOPPEMENT DES APPRENTISSAGES		36
3.1.	Qu'est-ce que la compétence?	36
3.2	Présentation de l'approche par les compétences	36
3.2.1	Les principales notions relatives à l'approche par les compétences	38
3.2.1.1	La notion de ressource	38
3.2.1.2	La notion de situation	39
3.2.1.3	La famille de situation	40
3.2.2	Objectifs et principes de L'APC	40
3.2.2.1	Les principes de l'APC	40
3.2.2.2	Les objectifs de l'APC	42
3.2.2.3	Le concept de l'agir compétent	43
3.2.2.4	L'agir compétent en lecture suivie.....	43
3.3	L'enseignement de la lecture suivie selon l'APC	45
3.3.1	La lecture suivie : aperçu idéologique	45
3.3.2	La lecture suivie : décloisonnement ou transmission des savoirs	45
3.3.3	De la LS à l'expression écrite	46
3.3.4	Des potentialités pour la compétence de lecture et pour l'expression orale	47
3.4	La compétence : un concept qui permet de travailler sur la compréhension de l'action.....	48
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE		49
CHAPITRE IV : DE L'ANALYSE DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE A LA VALIDATION		
DES HYPOTHÈSES		51
4.1	Outils d'analyse	51
4.1.1	La population d'étude	51
4.1.1.1	Population cible	51
4.1.1.2	Population accessible	51
4.1.2	Echantillonnage	52
4.1.3	Echantillon	52
4.1.4	Description de l'instrument de collecte des données	52

4.1.4.1	Elaboration des questionnaires	52
4.1.4.1.1	Le questionnaire des enseignants	53
4.1.4.1.2	Le questionnaire des apprenants	53
4.1.5	Observation des cours	53
4.1.6	Procédé de collecte des données	53
4.1.7	Procédé d'analyse des données	54
4.2	Présentation des résultats	54
4.2.1	Résultats du questionnaire adressé aux élèves	54
4.2.2	Résultats du questionnaire adressé aux enseignants	57
4.2.3	Attitudes des acteurs	61
4.2.3.1	Les enseignants	61
4.2.3.2	Les apprenants	61
4.3	Validation des hypothèses de recherche ... ;.....	62
4.4	Limites de l'APC dans l'apprentissage de la lecture suivie.....	63
4.4.1	Les effectifs pléthoriques.....	63
4.4.2	La gestion du temps	64
4.4.3	Les limites de l'étude	65
CHAPITRE V : SUGGESTIONS		66
5.1	Sur le plan théorique	66
5.2	Sur le plan pratique	66
5.2.1	L'attitude et l'activité du lecteur	66
5.2.2	Les compétences du lecteur	67
5.2.3	Le lecteur face aux difficultés	68
5.2.4	La technique d'une bonne lecture	69
5.3	La justification de l'approche pédagogique destinée à donner le goût de lire aux apprenants	69
5.3.1	Rôle des différents acteurs dans les stratégies de remédiation	70
5.3.2	Les animations de lecture	70
5.3.3	L'enseignant	70
5.3.4	L'apprenant	71
5.3.5	Les parents	71
5.3.6	Le MINESEC	72
5.4	Sur le plan psychologique	73
5.4.1	Les changements observés	73

5.4.2 Les avantages d'une lecture efficace	73
CONCLUSION GÉNÉRALE	74
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	79
ANNEXES.....	85
TABLE DES MATIÈRES.....	89