

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHERS TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH



**FORMATION DES LECTEURS AUTONOMES
AU COLLÈGE ET USAGE DES TIC EN
CONTEXTE D'APPROCHE PAR
COMPÉTENCES : CAS DES CLASSES DE
SIXIÈME DU LYCÉE DE BIYEM-ASSI**

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

par

Christian Wilfrid MEKONGO ATANGANA

Licencié ès Lettres modernes françaises

Titulaire du DI.P.E.S. I

Sous la direction de

Mme Odette BEMMO

Maître de Conférences

Année académique 2014-2015

DÉDICACE

- Ma très chère maman Angèle KAATA ;
- Maman Adélaïde DJEULEU.

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos sincères remerciements, à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à l'élaboration de ce travail de recherche, particulièrement :

- au Professeur Odette BEMMO, notre directeur de recherche, pour sa disponibilité et le suivi permanent de ce travail ;
- au Professeur Nicolas Gabriel ANDJIGA, Directeur de l'É.N.S. de Yaoundé, pour l'organisation dynamique de nos années d'études ;
- au professeur Alexis BELIBI et au docteur Catherine NSATA qui nous ont apporté une aide significative dans l'élaboration de ce travail de recherche ;
- à tous les enseignants de l'E.N.S., particulièrement ceux du département de français, qui nous ont donné tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour un professeur de français durant ces trois années de formation ;
- à monsieur LONTSI DJIMELI Chrétien qui nous a apporté une aide significative dans l'analyse de nos données statistiques.
- à monsieur et madame BALA qui nous ont motivé à présenter le concours de l'E.N.S., pour la sollicitude et l'affection particulières qu'ils nous ont toujours témoignées ;
- à monsieur et madame NDZANA pour leur soutien et leurs conseils ;
- à monsieur et madame ESSOMBA pour leur soutien permanent, leur compréhension et leurs conseils ;
- à tous nos frères et sœurs pour la chaleureuse affection, et l'aide significative qu'il nous ont souvent apportées.

RÉSUMÉ

Inaugurant son intervention à la fin de la conférence annuelle de Eurocall (1996) par cette double interrogation : « *A quoi devrait ressembler la classe de langue du futur ? Quel rôle pouvons-nous attribuer aux Technologies dans la création de cette nouvelle classe de langue ?* »¹, Wolf nous interpellait déjà sur l'inévitable nécessité de repenser la classe de langue et sur le rôle important que doivent jouer les technologies de l'information et de la communication dans cette classe du futur. En effet, l'avènement et la prolifération des technologies de l'information et de la communication ont eu pour conséquence directe l'apparition d'une nouvelle génération d'hommes dits « digital natives » ou natifs numériques. Habités à lire sur des supports numériques, les « digital natives » se sentent perdus dans la traditionnelle classe de français qui les assomme par une tonne de livres, de manuels et de support physiques de tous genres, créant un déphasage entre l'école et les avancées technologiques, toute chose qui a pour conséquence directe la démotivation des élèves et leur inaptitude à s'intégrer dans leur milieu social. Le constat est donc clair : la classe de français au Cameroun aujourd'hui n'est pas assez outillée pour former les jeunes Camerounais d'aujourd'hui. Ce déséquilibre entraîne une baisse des rendements scolaires, particulièrement en lecture qui alimente désormais tous les débats en éducation si bien que l'échec de son enseignement est perçu comme celui de la scolarité entière. Cela est tout à fait légitime car la lecture est pour l'apprenant un moyen indispensable d'accès aux autres disciplines scolaires, forme son esprit critique et plus tard, adulte, la lecture sera pour l'individu un nécessaire outil d'accès à la presse, aux documents administratifs usuels et à la culture ; bref un moyen d'insertion et d'adaptation socioprofessionnel dans un monde, qui, sous l'effet des nouvelles technologies de l'information et de la communication, est devenu « *un village planétaire* » pour reprendre les termes de Marshall Macluhan.

Mots clés : didactique, TIC, autonomie des apprentissages, lecture, APC, digital natives, apprenant, système éducatif, environnement multimédia, influence.

ABSTRACT

Inaugurating his intervention at the end of the annual conference of Eurocall (1996) by this double interrogation: "With what should the class of language of the future resemble? Which role can we allot to Technologies in the creation of this new class of language?", Wolf already challenged us on the inevitable need for reconsidering the class of language and on the significant role which must play communication and information technologies in this class of the future. Indeed, the advent and the proliferation of communication and information technologies had as a direct consequence the appearance of a new generation of digital men known as "digital native". Accustomed to read on digital supports, "the digital native" feel lost in the traditional French class who strikes them by a ton of books, handbooks ,creating a dephasing between the school and advanced technologies, anything which has as a direct consequence the demotivation of the pupils and their inaptitude to be integrated in their social environment .The report is thus clear: the French class in Cameroon today is not equipped enough to train the young Cameroonians of today. This imbalance involves a fall of the school out puts, particularly in reading which feeds from now on all the debates in education so that the failure of its teaching is perceived like that of the whole schooling. That is completely legitimate because the reading is for learning an essential means from access to the other school disciplines, forms its critical spirit and later, adult, the reading will be for the individual a necessary tool of access to the press, the usual administrative documents and the culture; in short socio-professional means of insertion and adaptation in a world, which, under the effect of new technologies of information and the communication, became "a planetary village" to take again the terms of Marshall Macluhan.

Keywords: Education system, TIC, reading, APC, digital native, learning autonomy, learning, mediation, multi-media environment, influence.

¹WOLFF, D. "Computers and New Technologies: will they change language learning and teaching?". In Kohn J., Rüschoff B. & Wolff D. (dirs.). *New Horizons in CALL - Proceedings of EUROCALL 96*. Szombathely, 1997, P.66.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Interrelations entre délimitations des notions, finalités des dispositifs et modalités de l'intervention institutionnelle	35
Tableau 2. — Les huit fonctions pédagogiques et leurs caractéristiques, d'après De Vries.....	58
Tableau 3 : Tableau des caractéristiques d'une compétence conçue comme savoir-agir complexe ..	74
Tableau 4 : Etat des distributions des questionnaires aux enseignants et aux élèves du lycée de Biyem-assi.....	86
Tableau 5 : identification des idées essentielles du texte.....	87
Tableau 6 : étude des textes en groupes	87
Tableau 7 : Temps de lecture accordé aux élèves selon leurs difficultés	88
Tableau 8 : non directivité de la lecture des élèves	88
Tableau 9 : utilisation des TIC pour l'enseignement de la lecture	89
Tableau 10 : incitation des élèves à l'utilisation des TIC.....	89
Tableau 11 : Motivation des élèves à lire comme l'enseignant	89
Tableau 12 : lecture en bibliothèque	90
Tableau 13 : Possibilité aux élèves de choisir des textes	90
Tableau 14 : définition des objectifs par les élèves.....	91
Tableau 15 : proposition des exercices suivant les difficultés des élèves.....	91
Tableau 16 : de présenter oralement à la classe le compte-rendu de sa lecture.....	91
Tableau 17 : identification de la source du plaisir de lecture	92
Tableau 18 : formulation d'un point de vu à la suite d'un texte lu par les élèves.....	92
Tableau 19 : organisation des concours de meilleur lecteur	92
Tableau 20 : Organisation en classe du concours de la meilleure production écrite au sujet du texte lu	93
Tableau 21 : organisation des jeux de construction des phrases avec des mots croisés.	93
Tableau 22 : information des élèves au sujet de leur niveau de lecture	94
Tableau 23 : Explication de l'importance de la lecture pour la résolution des problèmes quotidiens	94
Tableau 24 : explication de l'importance de la lecture pour l'épanouissement personnel.....	94
Tableau 25 : comparaison/opposition des outils grammaticaux dans les textes.....	95
Tableau 26 : découverte du sens des mots inconnus	95
Tableau 27 : organisation des saynètes	95
Tableau 28 : identification des idées essentielles d'un texte.....	96
Tableau 29 : étude des textes en groupes	96

Tableau 30 : temps de lecture accordé aux élèves	96
Tableau 31 : non-directivité des activités de lecture	97
Tableau 32 : utilisation des TIC par l'enseignant lors des leçons de lecture.....	97
Tableau 33 : Utilisation des TIC dans les comptes rendus.	97
Tableau 34 : nombre de lectures faites par les élèves depuis le début de l'année.	98
Tableau 35 : proposition des documents autres que ceux au programme par l'enseignant.	98
Tableau 36 : Nombre de fois où les élèves ont eu envi de lire comme le professeur.	98
Tableau 37 : choix des textes à lire par les élèves.....	99
Tableau 38 : Orientation des buts de lecture des élèves par l'enseignant	99
Tableau 39 : Propositions des exercices aux élèves suivant leurs difficultés en lecture	99
Tableau 40 : Présentation des comptes rendus de lecture par les élèves.	100
Tableau 41 : Combien de fois le professeur vous a déjà demandé de dire ce qui vous a plu ou ce qui ne vous a pas plu dans le texte que vous avez lu ?	100
Tableau 42 : formulation d'une opinion sur un texte lu	100
Tableau 43 : Organisation du concours du meilleur lecteur par le professeur.....	101
Tableau 44 : organisation par le professeur du concours de la meilleure production écrite sur un texte lu.....	101
Tableau 45 : information des élèves sur leur niveau en lecture.	101
Tableau 46 : Explication de l'importance de lecture pour apprendre les autres disciplines	102
Tableau 47: Explication de l'importance de la lecture pour la vie quotidienne.	102
Tableau 48 : Comparaison des outils de la langue dans les textes lus.....	102
<i>Tableau 49</i> : Construction des champs lexicaux dans les textes lus.	103
Tableau 50 : Jeu des saynètes en classe.....	103
Tableau 51 : identification des idées essentielles dans un texte.	103
Tableau 52 : Combien de fois le professeur vous a déjà donné suffisamment de temps en classe pour lire?.....	104
Tableau 53 : existence d'une bibliothèque au domicile des élèves	104
Tableau 54 : existence d'une bibliothèque dans les quartiers des élèves	104
Tableau 55 : présence d'un ordinateur à la maison.....	105
Tableau 56 : utilisation de l'ordinateur par les élèves	105
Tableau 57 : Séquence notion	114
Tableau 58 : Séquence situation de classe	116
Tableau 59 : situation de référence	118
Tableau 60 : Exemple de fiche de préparation	120

LISTE DES SCHEMAS

Schéma 1 : Le triangle pédagogique	4
Schéma N° 2 : schéma du processus d'interprétation	18

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES

APC	: Approche par compétence
API	: Alphabet phonétique international
CRAPEL	: Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues
EAO	: Enseignement assisté par ordinateur
ENS	: École normale supérieure.
F.L.E	: français langue étrangère
GRAP	: Groupe de Recherche en Pédagogie
HG	: Hypothèse générale.
HR	: Hypothèse de recherche
IGP	: Inspection générale de pédagogie.
MINESEC	: Ministère des Enseignements secondaires.
MOODLE	: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
TIC	: technologies de l'information et de la communication
TICE	: technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

INTRODUCTION GÉNÉRALE

En ce début de troisième millénaire, notre monde est devenu un monde du virtuel dans lequel la machine dicte ses lois, définit l'existence individuelle des hommes et configure le mode de fonctionnement des sociétés. Les nouvelles technologies, particulièrement celles de l'information et de la communication, depuis leur apparition, ont révolutionné la vie sur notre planète et continuent de connaître des avancées spectaculaires, lesquelles avancées sont marquées principalement par leur capacité de mise en réseau. La venue de la télévision, des téléphones multimédias, des tablettes, des ordinateurs et de l'internet a facilité la circulation des informations et créé de nouveaux besoins dans toutes les sphères de la vie de l'homme et l'enseignement n'est pas en reste. Cette nouvelle phase du développement a sans nul doute un impact sur l'organisation des enseignements, les démarches d'apprentissage et le rapport au savoir. Or l'État camerounais attache une importance cardinale à l'éducation qu'elle considère comme le moyen de son épanouissement et le levier même de son développement. C'est ce qui ressort clairement de l'article n° 25 de la loi d'orientation :

L'enseignement des sciences et des technologies et dans ses contenus et dans ses méthodes est adapté aux évolutions économique, scientifique, technologique, sociale et culturelle du pays, de l'environnement international².

En dépit de toutes les améliorations qu'il fait dans le sens de l'intégration des TIC à l'école, le système éducatif camerounais présente encore aujourd'hui quelques faiblesses car l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans nos lycées et collèges demeure restrictive sinon problématique. Aussi essuie-t-il de vives critiques de la part des avant-gardistes des TICE qui estiment qu'il propose une formation en déphasage avec l'évolution du monde et surtout qu'il ne favorise pas l'intégration des apprenants dans leur milieu. Cette situation a pour conséquence directe la baisse des rendements scolaires, particulièrement en lecture, qui alimente désormais tous les débats en éducation, si bien que l'échec de son enseignement est perçu comme celui de la scolarité entière.

Cela est tout à fait légitime car la lecture est pour l'apprenant un moyen indispensable d'accès aux autres disciplines scolaires. Elle forme son esprit critique et plus tard, adulte, la lecture sera pour l'individu un nécessaire outil d'accès à la presse, aux documents administratifs usuels et à la culture ; bref un moyen d'insertion et d'adaptation socioprofessionnel dans un monde, qui, sous l'effet des nouvelles technologies de l'information et de la communication, est devenu « *un village planétaire* » pour reprendre les termes de Marshall Macluhan. Ces avancées technologiques ont charrié de nombreuses

² Mineduc, Loi no 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation scolaire au Cameroun, Yaoundé, p.5.

transformations et laissent encore en perspectives de si profonds changements qui suscitent des questions sur le devenir de l'Homme en général et celui de l'apprenant en particulier.

Ainsi, la lecture étant considérée à juste titre comme une discipline transversale, redynamiser son apprentissage permettrait d'améliorer la qualité de notre système éducatif, et de rendre plus performants et compétitifs, mais surtout d'arrimer les apprenants camerounais à l'évolution actuelle du monde. C'est pour apporter notre modeste contribution à ce plan qui se présente désormais comme un impératif catégorique que nous avons décidé d'axer notre étude autour de *la formation des lecteurs autonomes au collège et l'usage des technologies de l'information et de la communication en contexte d'approche par compétences : cas des classes de sixième du lycée de Biyem-assi*. Pour obéir aux canons d'un travail scientifique universitaire, nous commençons par faire une présentation générale de notre mémoire. Cette présentation générale, nous l'inaugurons par la définition des concepts comme nous le recommande Emile Durkheim :

La première démarche du sociologue doit être de définir les choses qu'il traite, afin que l'on sache de quoi il est question.³

Relevant du domaine de l'apprentissage, la formation peut être définie comme l'action de former, d'instruire, d'éduquer. Elle revoie à un processus durant lequel un individu ayant plus d'expérience (le formateur, l'enseignant) fournit à un autre individu moins expérimenté (le formé, l'apprenant) les éléments nécessaires pour l'acquisition de nouvelles compétences. Jean Houssaye⁴ représente ce processus dans son triangle pédagogique qui s'inscrit lui-même dans la logique de la situation pédagogique. Il y est question de déterminer la place, le rôle dévolu ou revendiqué par les trois actants.

³ É. Durkheim cité par G. Tsafak, *Éthique et déontologie de l'éducation*, Yaoundé, Presses universitaires d'Afrique, 1998, P.17.

⁴J.HOUSSAYE. *Le triangle pédagogique*. Peter Lang, 1988

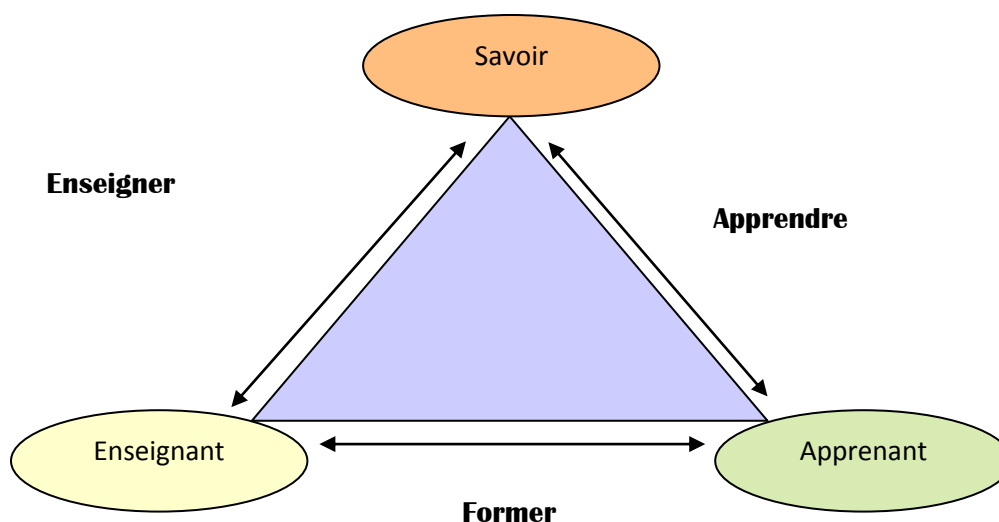


Schéma 1 : Le triangle pédagogique

Selon la configuration de la triade qui est ainsi déterminée par la relation privilégiée de deux des trois actants, Jean Houssaye détermine trois processus pédagogiques possibles :

- **enseigner** : sur l'axe **Savoir (S) – Enseignant (P)**, lorsque, par exemple, l'élève est exclu du jeu ;
- **former** : axe **Enseignant (P) – Élève (E)**, lorsque, par exemple, l'appropriation du savoir n'est plus la priorité ;
- **apprendre** : sur l'axe **Élève (E) – Savoir (S)**, lorsque, par exemple, l'enseignant s'efface pour interférer le moins possible entre l'élève et le savoir.

Le terme « technologies de l'information et de la communication » (TIC) est actuellement utilisé pour désigner un large éventail de services, d'applications et de technologies, faisant appel à divers équipements et logiciels fonctionnant souvent par l'intermédiaire de réseaux de télécommunication. Ainsi lorsqu'elles sont liées à l'éducation, on parle de TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, elles font référence à l'ingénierie pédagogique, aux méthodes et techniques d'enseignement et aux méthodes et techniques d'évaluation.

Lire étant entendu comme l'action de construire du sens, une activité de compréhension d'une information écrite, un lecteur autonome est un individu capable de construire du sens par lui-même, d'aller à la rencontre du texte et de déclencher le processus inférenciel nécessaire à la compréhension ; quand on sait que tout texte est par essence lacunaire ; c'est-à-dire laisse toujours des vides que seul le processus inférenciel permet de combler. Les éléments nécessaires à ce processus étant fournis par la socioculture du lecteur.

Cependant, nous constatons que les élèves arrivent en classe de sixième avec de sérieux problèmes de lecture. C'est la raison pour laquelle nous focaliserons notre étude sur le processus de lecture partant de la saisie de l'information à l'interprétation des textes dans le but de rendre autonomes les élèves et aboutir à un résultat optimal grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Notre étude prend pour cibles, les élèves de la classe de sixième en général à travers un échantillon de 100 élèves de la 6^e du Lycée de Biyem-assi, parce que

lire de façon autonome différents types de textes pour se construire une culture et se donner une vision du monde ⁵.

est le tout premier objectif spécifique en sixième, défini dans les nouveaux programmes officiels, mais aussi et surtout, parce que nous pensons qu'une bonne scolarisation de ces élèves, passerait par la maîtrise des techniques d'expression à la grande variété des situations de communication. Ainsi, pourquoi avoir choisi un tel sujet ? Cette question nous conduit à déterminer maintenant nos motivations personnelles.

La motivation est l'ensemble des mobiles qui expliquent un acte. Les raisons qui sous-tendent le choix de notre sujet sont multiples. D'une part, étant à la base de toute connaissance, puisqu'elle nous met en contact avec les savoirs dans les livres, les journaux, les affiches, etc. et vue sa position transversale vis-à-vis des autres disciplines, la lecture ne peut forcément qu'être la passion de tout apprenant (écolier, élève, étudiant, chercheur...) digne de ce nom. D'autre part, en ce début de troisième millénaire, les TIC ont révolutionné le monde en général et celui de l'éducation en particulier ; si bien que les systèmes éducatifs qui tardent à les intégrer sont taxés de désuets, d'obsolets. De plus ces TIC nous offrent de multiples voies pouvant nous permettre non seulement de repenser l'enseignement aujourd'hui, mais aussi de former des hommes aptes à faire face à l'évolution du monde et s'intégrer efficacement dans leur société. Afin de mieux fixer notre cadre d'étude, nous faisons maintenant un panorama de certains travaux existant déjà, en rapport avec notre sujet, c'est-à-dire, une revue de la littérature.

L'état de la question encore appelée revue de la littérature, est défini par Oumar Aktouf comme :

L'état des connaissances sur un sujet (...) un inventaire des principaux travaux de recherche effectués sur le thème.⁶

⁵ Ministère des enseignements secondaires, Programmes d'études de 6^e et 5^e : Français, Yaoundé, 13 août 2014.

⁶ O. Aktouf, *Méthode de la science sociale et approche qualitative des organisations*, Québec, P.U.Q. 1985, p.210.

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

Plusieurs conceptions existent quant aux diverses étapes de traitement reliant la perception de la trace écrite, à l'identification des mots. L'architecture d'ensemble du système de traitement humain permettant cette identification des mots écrits, est le plus souvent décrite comme la coexistence de deux procédures d'identification (deux voies d'accès au lexique) : la procédure d'accès directe et la procédure d'accès indirecte.

Avec le premier type de procédure, l'identification se fait par appariement direct de la configuration écrite du mot avec sa présentation visuelle en mémoire.

Avec le second, s'opère préalablement à l'identification, une transformation de l'information visuelle, en information phonologique, par application des règles de correspondance entre graphie et phonie. Les processus ensuite mobilisés seraient les mêmes que ceux mis en œuvre dans la reconnaissance des mots oraux.

Scientifiquement, il est démontré que le cerveau, comportant une aire propre à la lecture appelée : « *Région de la forme visuelle des mot*⁷ », apprend pas à pas à reconnaître et à prononcer les éléments graphiques simples, puis les éléments graphiques complexes, c'est-à-dire graduellement les lettres, les syllabes, les mots, etc., qui sont des catégories d'unité du français écrit, lequel est le socle de l'apprentissage de la lecture ; cela répond d'ailleurs à la méthode synthétique ou syllabique pratiquée aujourd'hui à l'école primaire.

Ces travaux ont connu des limites, car dans leur quotidien, même les professeurs savent bien que les difficultés de lecture de leurs élèves viennent plus d'un lexique pauvre que d'un pseudo déficit d'apprentissage de la lecture dans la liaison graphème/phonème.

Pour Léon Warnant, la prononciation du français compte naturellement une très grande majorité des traits importants communs à tous les francophones ; il connaît même un certain nombre de différences. En effet, les différences se présentent diversement selon les régions où on pratique le français, le milieu et les générations qui l'utilisent, les situations au cours desquelles on l'emploie, le ou les auteurs auxquels on s'adresse. C'est donc à juste titre qu'il déclare :

⁷L.Warnant, *Dictionnaire de la prononciation française dans sa norme actuelle*, Paris, Duclot, 1987.

La plupart des personnes emploient en effet des prononciations différentes, selon qu'elles se trouvent devant une catégorie de personnes⁸.

Selon Ndzie Ambena, la prononciation de certains phonèmes fait souvent problème aux élèves, en raison de leur absence dans la langue maternelle. Ainsi, que ce soit en sixième ou en cinquième, certains élèves confondent [u] et [i]. Le [u] n'existant pas dans la plupart de nos langues ; ils auront par exemple tendance à lire « *minite* »⁹ au lieu de *minute*, « *miniscule* » pour *minuscule*. Il en est de même du [r] prononcé souvent comme [l] ; on aura ainsi « *alble* » pour *arbre*.

Paul Zang Zang précise d'ailleurs à propos de l'accent bamiléké que :

Quand ils apprennent l'alphabet français, les locuteurs natifs du bamiléké parviennent à articuler distinctement la consonne [r]. Mais leur problème est de l'employer dans un discours vivant¹⁰.

Selon Nicole Guernier, la question comment lire ? Est subordonnée à celle du pourquoi lire ? Ce faisant, elle remarque que les élèves lisent autre chose que ce que nous les invitons à lire, ce qui est aussi bien lié à pourquoi lire ? Qu'à que lire ? Elle part d'une anecdote : un enseignant disait un jour :

Pour intéresser mes élèves, puisqu'ils préfèrent la bande dessinée, je leur ai donné à lire une page de Brétécher, ça n'a pas marché. C'est ainsi donc que le changement de support repose sur une simple illusion : que la frontière passe entre le texte littéraire et la bande dessinée¹¹.

L'auteur voulait montrer que l'apprentissage de la lecture peut s'appuyer sur une bande dessinée.

Selon John Gumperz :

Étant donné que nous ne parlons pas tous le même langage et que nos conversations sont comblées de mal entendus ; dans une société complexe, marquée par les distinctions de sexe, de classe sociale, d'appartenance ethnique, il est une forme particulière de juger ce que l'on nous dit. Ainsi, il existe des présupposés et des conventions à négocier qui sont mis en œuvre dans chaque contexte. Ce qui amène chaque locuteur en situation de conservation à négocier son identité en mobilisant les ressources culturelles et compétences communicatives¹².

⁸ L. Warnant, *op. cit.*, p.120.

⁹ Pierre Célestin, Ndzie Ambéna, « Obstacles au plan phonétique » in *École Francophonée d'été, dossier didactique du français, enseignement de la lecture méthodique au premier cycle*, Yaoundé, 1993, p.16.

¹⁰ P. Zang Zang, *Le Français en Afrique : normes, tendances évolutives, dialectisation*, MUNICH, LINCON, Europe, 1998, p. 29.

¹¹ N. Guernier cité par H. Portine, *L'Argumentation écrite : expression et communication*, Paris, Hachette/Larousse 1983 (Collection le français dans le monde), p.93.

¹² J. Gumperz, *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Éd. de Minuit, 1989. P. 35.

L'auteur en arrive à montrer à travers les choix de textes significatifs des formes les plus avancées de la sociolinguistique interactionnelle, que la communication dépend d'un certain nombre de conditionnements ethnologiques.

Pour Michel Fayol :

La lecture fonctionne comme une machine qu'il appelle la « machine à lire », présente chez chaque lecteur. Elle est spécifique à chaque individu et s'insère dans l'ensemble des dispositions de traitement des informations constituant son appareil cognitif¹³.

En même temps, l'auteur relève quelques dysfonctionnements impliqués dans les processus cognitifs de la lecture à haute voix et son acquisition.

Concernant l'autonomie comme théorie en didactique, plusieurs travaux, notamment ceux du des chercheurs du CRAPEL ont beaucoup éclairé notre lanterne.

Dans son article intitulé « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? », Henri Holec, l'une des figures emblématiques de l'autonomie des apprentissages nous fait un déblayage sémantique définissant les concepts clés de cette théorie. C'est ainsi qu'il tente de répondre aux questions suivantes :

que veut dire réellement apprendre et de quel type de formation doit disposer un apprenant qui décide d'acquérir ou de développer une autonomie d'apprentissage ?¹⁴

Ainsi, l'auteur commence par établir une différence entre apprentissage et acquisition. Il fait ensuite une analyse détaillée des savoirs et des savoir-faire dont a besoin un moniteur dans une logique d'apprentissage autodirigé. Il présente enfin les objectifs et la méthodologie générale d'un programme d'étude en autonomie des apprentissages.

Dans son article intitulé "Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia", Blin montre que

L'intégration de l'ALAO dans une formation autonomisante soulève un certain nombre de questions théoriques et méthodologiques¹⁵.

Après une brève description des dispositifs d'apprentissage multimédia, il explore en détail les concepts d'autonomie et d'autonomisation de l'apprenant. Dans une deuxième partie, l'auteur tente de conceptualiser les enjeux inhérents à l'intégration de l'ALAO dans une formation autonomisante, à savoir la mise en place d'une structure sociale favorisant l'autonomisation et l'adoption du concept "ordinateur-outil". La troisième partie de son article décrit alors l'évolution d'un dispositif de formation autonomisante et présentera les résultats

¹³M. Fayol, J., E., Gambert, P., Lecocq, L., Springer, C., D., Zagar, *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, P.U.F., 1991.

¹⁴H. Holec, « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? » In *Mélanges pédagogiques*, 1990. P. 70-95.

¹⁵Blin, F. (1998). "Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia". in Chanier, T., Pothier, M. (Dir.), *Hypermédia et apprentissage des langues, études de linguistique appliquée*, 110. 215-226.

préliminaires d'une étude de la relation entre autonomisation de l'apprenant en langue étrangère et utilisation de l'outil informatique.

Faisant également des recherches dans le cadre du CRAPEL, Bushra Sadiq a montré que :

dans le contexte de l'acquisition des langues, la notion de dispositif occupe une place importante suite au développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) depuis les années 90 ». il met alors sur pied French online qui est un dispositif « hybride »¹⁶

qui combine des séances en auto-apprentissage individualisé et des séances en apprentissage collaboratif en présentiel et en temps asynchrone. Dans *French online*, l'apprentissage se déroule dans un environnement multimédia, comprenant un ensemble de composantes : les structures organisationnelles et pédagogiques, les outils multimédias pour l'apprentissage du français et les contacts, les structures d'accompagnement.

Pour ce qui est des NTIC, de nombreuses recherches ont été effectuées valorisant leur intégration pédagogique.

Pour Julie Françoise NDIMBA¹⁷ internet présente un avantage certain dans la recherche documentaire en classe de 2nde. Elle fait une analyse de l'outil internet en mettant en évidence son importance à travers l'utilisation du courrier électronique et du tchat.

Abondant dans le même sens, ONGUENE ESSONO¹⁸ s'intéresse à la formation de la jeunesse camerounaise au moyen des NTIC. Il laisse ainsi entrevoir les bilans et les perspectives d'avenir. Il fait également remarquer l'adhésion massive des jeunes camerounais aux NTIC et examine ainsi les aspects qui par internet participent à la formation des jeunes.

Viviane GLIKMAN¹⁹ s'interroge sur la légitimité des NTIC centrées sur Internet. Elle se demande si elles constituent une révolution pédagogique ou un nouvel avatar du mythe technologique. Pour elle, l'avènement des NTIC en éducation n'a plus pour seul objectif l'éducation, mais toute une formation à la vie, car les industries du savoir traversent les frontières dans une affirmation de mondialisation, cheval de bataille du monde aujourd'hui.

Selon Gérard Alain²⁰, les nouvelles technologies ont une influence sur les deux missions essentielles de l'école que sont la transmission des savoirs et la socialisation de l'enfant. Il traite un certain nombre de problèmes relatifs aux nouvelles technologies, à l'importance, à la

¹⁶B. Sadiq, Le dispositif « French Online :apprentissage collaboratif et accompagnement à distance » In *Mélanges CRAPEL* No 32.

¹⁷ F.J. NDIMBA, *Intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement du français : cas de la recherche documentaire sur internet en classe de 2nde*, Mémoire de DIPESII, ENS Yaoundé 2005, Inédit.

¹⁸ ONGUENE ESSONO : « Les NTIC dans la formation de la jeunesse camerounaise : bilan et perspective » in *Langue et communication*, Yaoundé, Clé, 2002.

¹⁹ V. GLIKMAN, « Nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et la formation à distance, table ronde », in *Dialogues et cultures* No 46, PP.147-175.

²⁰ G. Alain, « Réseaux et Multimédia dans l'éducation » in www.senat.fr/senateur/gerard_alain/multinet/mono.html

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

Pour Valérie LEMEUNIER²¹, l'intégration des NTIC à l'éducation peut-être vue comme une source de motivation pour les apprenants qui parfois sont un peu lassés des techniques traditionnelles. Elle souligne ensuite la rapidité d'accès au savoir offerte par ces technologies nouvelles, la séduction que suscite cette révolution auprès du public. Pour ce chercheur, les NTIC arrivent à la bonne heure car elles permettent de dépasser les diversités culturelles. Elle n'envisage même plus l'avenir de l'enseignant de français sans les TIC.

Alain Michaël FONKOUA allie l'internet à l'autonomie d'apprentissage. Pour lui, avec l'avènement de l'internet, l'individualisation des apprentissages devient possible et on peut parler avec l'opportunité offerte d'autonomie dans l'apprentissage sans risque de se tromper. Pour lui, il s'agit d'une nouveauté qui éveille les espoirs du système éducatif.

Il est certain qu'il existe de nombreux travaux sur ce thème qui ont porté entre autres sur la pratique de la lecture à l'école, les méthodes de lecture, les difficultés d'apprentissage de la lecture, l'évaluation de la lecture, l'impact des bibliothèques et des centres de documentation et d'information sur les rendements scolaires.

Néanmoins, de nombreuses pistes d'étude sont encore inexploitées ou elles sont insuffisamment approfondies et de ce fait méritent des études complémentaires. Dans le cadre de notre étude, nous nous consacrons à la formation des lecteurs autonomes à partir des nouvelles technologies de l'information et de la communication en contexte d'approche par les compétences. Pour ce faire, il convient de présenter le cadre méthodologique, le problème, la problématique et les hypothèses relatifs à notre sujet.

La problématique est appréhendée par Michel Baud 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.²²

Ce qui est intéressant dans cette définition, c'est le rapport entre la problématique et les hypothèses ainsi que les méthodes choisies. C'est dire qu'une bonne problématique doit faciliter l'opérationnalité des hypothèses et des méthodes.

L'hypothèse est une réponse anticipée que l'on donne à un phénomène plausible ou non, et dont on en tire des conséquences. On distingue : L'hypothèse générale et l'hypothèse de recherche.

²¹ V. LEMEUNIER, « Les nouvelles technologies au service de la motivation », in *Dialogues et cultures*, N° 46 pp 89-95

²² M. Beaud, *L'Art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou de tout autre travail universitaire?* Paris, La Découverte, 1988, p.31.

L'hypothèse générale est selon Oumar Aktouf :

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.²³

Quant à l'hypothèse de recherche, Mace l'appréhende comme :

Une réponse anticipée que le chercheur formule à sa question spécifique de recherche.²⁴

Après avoir défini ces concepts, nous formulerons alors respectivement le problème, la problématique et les hypothèses de notre sujet.

Le problème de notre sujet part d'un constat : les élèves qui entrent au collège en classe de sixième ont des cours de lecture et sont quotidiennement soumis aux situations de communication, mais, ils ont toujours des difficultés quant à la construction du sens d'un texte donné, difficultés qu'ils traineront jusqu'à la fin du cycle. Faut-il interroger le système éducatif dans son ensemble, imputer leurs lacunes au cursus antérieur ou repenser une didactique de la lecture qui s'appuie sur les outils que nous offrent les NTIC aujourd'hui ?

Le monde a été transformé par l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication et l'éducation n'a pas été en reste. Pour le cas particulier de la lecture, les chercheurs en éducation sont concordants sur le fait que cette activité subit une influence de la part des NTIC, et cette influence, malheureusement, n'est pas de nature à améliorer les performances des apprenants.

Cela nous amène alors à poser ces questions fondamentales : L'enseignement actuel de la lecture stimule-t-il suffisamment des besoins de compétence et d'autonomie en lecture ? Quels sont les différents outils que nous offrent les TIC aujourd'hui ? L'environnement scolaire aujourd'hui est-il propice pour l'apprentissage de la lecture ? Ces outils TIC ont-ils un lien avec l'approche par les compétences ?

À partir de ces interrogations, nous pouvons formuler l'hypothèse générale suivante : le large éventail d'outils que nous offrent les NTIC est un atout majeur pour la formation de lecteurs autonomes au collège en contexte d'approche par compétences.

De cette hypothèse générale, se dégagent les hypothèses de recherche (H.R.) suivantes :

²³ O. Aktouf, op. cit., p.213.

²⁴ G. Mace, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, P.U.L., 1998, p.35.

HR 1 : l'enseignement actuel de la lecture ne stimule pas assez le besoin de compétence en lecture

HR 2 : l'enseignement actuel de la lecture ne stimule pas assez le besoin d'autonomie de lecture

HR 3 : l'environnement scolaire aujourd'hui n'est pas propice pour un apprentissage autonome de la lecture.

HR 4 : les NTIC sont indissociables de l'approche par les compétences.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous prenons comme théorie de référence l'autonomie de l'apprenant, approche didactique d'inspiration socioconstructiviste née dans la deuxième moitié du vingtième siècle, plus précisément dans les années 70. D'après cette théorie, tout apprentissage est auto-apprentissage. L'autonomie est alors la capacité qu'a l'apprenant de conduire son propre apprentissage, d'en être maître, d'être lui-même sa loi. Cette appropriation amène l'apprenant à formuler ses objectifs et à choisir parmi les modalités que lui propose l'enseignant pour parvenir à les réaliser.

Parlant de la méthodologie Madeleine GRAWITZ²⁵ la définit comme la science de la méthode, la branche de la logique qui étudie les principes et les démarches d'une investigation scientifique. Ainsi parmi la kyrielle des approches proposées par les théoriciens, nous nous aiderons essentiellement dans le cadre de notre travail de la méthode empirique comme moyen de travail tel qu'élaboré par Madeleine GRAWITZ²⁶. Ce travail tel que nous l'avons conçu demande une enquête sur le terrain en vue de toucher du doigt les réalités des méthodes d'apprentissage de la lecture, question de savoir comment et avec quoi les enseignants préparent et dispensent leurs cours, et comment nos élèves apprennent individuellement.

Les hypothèses précédemment formulées nous amènent à envisager un plan à trois parties comportant chacune deux chapitres six. La première partie s'intitule : de l'enseignement à l'apprentissage autonome de la lecture ; les contours de deux concepts clés en éducation aujourd'hui. Dans le premier chapitre de cette partie, après avoir fait un déblayage sémantique autour de la notion de lecture, nous présenterons les difficultés liées à cette activité. Nous montrerons ensuite les conséquences entraînées par ces difficultés en dictée, en rédaction (expression écrite) en expression orale et dans quelques matières dispensées en français. Dans le deuxième chapitre qui s'articule autour de l'autonomie en didactique : un paradigme novateur, nous ferons un exposé sur cette théorie didactique qu'est

²⁵ M. GRAWITZ, *Méthodes en sciences sociales*, Paris, Dallos, 1990, 8^e édition, p.148.

²⁶ Ibidem.

l'autonomie des apprentissages : de ses origines aux travaux qui en sont issus en passant pas ses grands théoriciens et sa méthode.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication, nécessité pour une véritable approche par compétences, tel est le titre de la deuxième partie qui renferme les troisième et quatrième chapitres de ce travail. Le troisième chapitre pour sa part présente quelques outils issus des nouvelles technologies de l'information et de la communication pouvant servir pour l'apprentissage autonome de la lecture. Le quatrième chapitre sera consacré à l'approche par compétences comme réponse efficace aux enjeux actuels de la lecture.

La troisième partie intitulée : Partir d'une observation pour préparer la classe de lecture du futur. Dans le cinquième chapitre qui est le premier des deux qui constituent cette partie, nous rendons compte de notre descente sur le terrain dans le cadre de l'enquête. Aussi y présentons-nous tour à tour la phase de pré-enquête, l'enquête de terrain proprement dite, les résultats de cette enquête. Le dernier chapitre dont le titre est : vers une formation de lecteurs autonomes à partir des TIC fait une économie de nos suggestions sur l'apprentissage autonome de la lecture au collège ; des suggestions qui sont à la fois théoriques, méthodologiques et pratiques.

**PREMIÈRE PARTIE : DE L'ENSEIGNEMENT À
L'APPRENTISSAGE AUTONOME DE LA LECTURE ;
LES CONTOURS DE DEUX CONCEPTS CLÉS EN
ÉDUCATION AUJOURD'HUI.**

CHAPITRE PREMIER : DE LA LECTURE

Lutter contre l'échec scolaire, c'est donc d'abord œuvrer de manière pluri et interdisciplinaire à une meilleure appropriation de la lecture sous toutes ses formes, pour tous les élèves.²⁷

²⁷E. CHARMEUX, *Savoir lire au collège*, Paris, CEDIC, 1985. P.32.

La lecture, activité qui consiste à la fois en l'articulation correcte des mots et surtout la construction d'un sens à un message écrit par un lecteur, présente de nombreuses difficultés pour les apprenants du collège. Aussi note-t-on une variété de difficultés qui peuvent être d'ordre phonologique, psychologique, sociolinguistique. Ces difficultés entraînent des conséquences en dictée, rédaction, expression orale et, dans toutes les autres matières enseignées en français. Ce sont ces problèmes et conséquences que nous proposons d'élucider dans ce chapitre après avoir fait un déblayage sémantique autour de la notion de lecture (définition, processus, situations de lecture, pédagogie actuelle de la lecture) et montré l'enjeu de cette activité pour le jeune camerounais d'aujourd'hui.

1.1 DÉFINITION ET OBJECTIFS DE LA LECTURE

1.1.1 Essai de définition

1.1.1.1. La lecture est-elle déchiffrage ?

Vu sous un angle cognitif, lire c'est transformer la représentation visuelle d'une séquence de lettres en représentation de sa prononciation et/ou de sa signification éventuelle. Cette transformation de la représentation visuelle passe par quatre étapes qui font de l'identification des mots un préalable à l'apprentissage de la lecture.

❖ La conscience phonémique

Jouant à la fois sur le son et le sens, la conscience phonémique est différente de la conscience phonologique qui consiste à repérer et segmenter les sons de la chaîne parlée. La première est donc moins mécanique que la seconde dans la mesure où elle est le traitement par la phonologie qui permet la construction du sens sans utiliser l'image du mot, l'écrit.

❖ La compréhension du principe alphabétique

Le français présente une régularité fondamentale de l'association des lettres. Ainsi, comprendre le mécanisme de correspondance et de la fusion entre les phonèmes et les graphèmes permet de générer d'autres fusions. La compréhension du principe alphabétique favorise l'automatisme qui facilitera l'apprentissage de la lecture.

❖ La connaissance du code

Elle renvoie à la mise en œuvre de la combinatoire et la connaissance des irrégularités ; et se fait à partir d'activités de synthèse et d'analyse. La connaissance du code doit s'automatiser afin de permettre une plus grande fluidité en situation de lecture.

❖ La fixation orthographique

La fixation orthographique permet la constitution d'un dictionnaire mental. La fréquentation régulière de certaines formes de mots permet un repérage rapide, la décomposition restant toujours possible en cas d'hésitation.

1.1.1.2 La lecture comme construction du sens : éclairage de la pragmatique linguistique

Nous venons de voir dans le paragraphe précédent que le déchiffrage n'est qu'un préalable à l'apprentissage de la lecture. En effet, comprendre le fonctionnement des systèmes phonologique, lexical, morphologique ou encore syntaxique est nécessaire mais pas suffisant car la lecture est une activité interprétative et, vue sous cet angle, elle nécessite une bonne dose d'inférence. Il faut pouvoir rapprocher plusieurs détails intra et extra-textuels pour construire efficacement le sens d'un énoncé. Ainsi, comme le démontre l'hypothèse de Sperber et Wilson²⁸, ce sont les processus inférentiels qui viennent compléter l'analyse codique fournie par la linguistique pour livrer une interprétation complète des énoncés. Pour mieux cerner cette notion d'inférence, nous nous appuyons sur la théorie de la modularité de l'esprit de Jerry FODOR. Selon lui :

le fonctionnement de l'esprit humain est un fonctionnement hiérarchisé et le traitement de l'information, quelle que soit sa source (visuelle, auditive, linguistique, etc.), se fait par étapes successives, chacune correspondant à un composant de l'esprit, transducteur, système périphérique, système central.²⁹

La construction du sens est donc un processus à trois étapes qui fait intervenir en plus du code des éléments psychologiques.

❖ Lorsque se présentent les stimuli linguistiques, les données perceptuelles sont traitées dans un transducteur qui les « traduit » dans un format accessible pour le système qui opère à l'étape suivante.

❖ La traduction opérée par le transducteur est alors traitée par un système périphérique, un module, spécialisé dans le traitement des données : il s'agit du système d'entrées linguistiques. Ce système livre une première interprétation des données perçues, interprétation qui, dans le cas des énoncés, est largement codique. Il va de soi, cependant, que cette première interprétation doit être complétée et c'est là qu'intervient le système central.

²⁸ D. Sperber & D. Wilson, *La pertinence. Communication et cognition*, Paris, Minuit, 1989.

²⁹ J. Fodor, *La modularité de l'esprit*, Paris, Minuit, 1986.

❖ L'interprétation fournie par le système d'entrées linguistiques arrive au système central. C'est la tâche du système central de la compléter et cette complétion se fait en grande majorité par la confrontation avec d'autres informations déjà connues ou fournies simultanément par d'autres systèmes périphériques et grâce à des processus inférentiels. C'est donc au niveau du système central et uniquement à cette étape finale qu'interviennent les processus inférentiels.

Ces trois étapes peuvent être modélisées par le schéma suivant que nous empruntons à Jacques MOESHLER et Antoine AUCHLIN³⁰

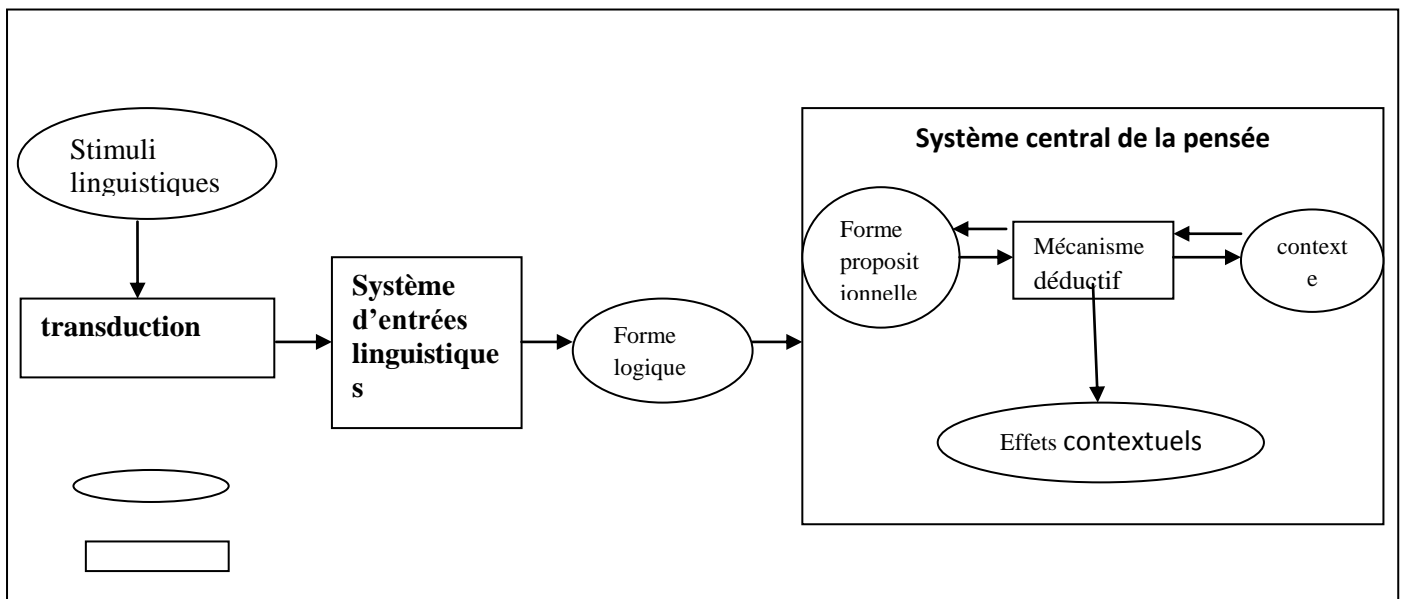


Schéma N° 2 : schéma du processus d'interprétation

Nous aboutissons donc à la conclusion selon laquelle la lecture est principalement une activité de construction du sens, lequel sens en grande partie en dehors du texte puisque celui-ci (le texte) est par essence lacunaire. Les processus inférentiels permettent par le même coup de sortir de cette conception réductionniste de la lecture qui en fait souvent une activité singulière, coupée des autres activités du monde. Ces processus qui sont ceux qui s'appliquent dans toutes les tâches, que ce soit dans les activités quotidiennes de la vie courante ou dans des activités beaucoup plus sophistiquées comme la recherche scientifique ou la production d'œuvres d'art nous permet de voir le rapport de la lecture avec les autres activités de la vie quotidienne.

³⁰ J. MOESHLER et A. AUCHLIN, *Introduction à la linguistique cotemporaine*, Paris, Armand Collin, 1998.

1.1.1.3 La lecture comme acte de communication : rencontre entre l'auteur et le lecteur

La lecture qui s'appuie sur le texte est une forme de communication. Elle met en relation émetteur (l'auteur du texte) et un récepteur (le lecteur). Ce pendant, la lecture est une forme de communication particulière qui ne jouit pas des facilités de la communication orale directe. En effet, dans la communication orale directe, l'émetteur et le récepteur sont en présence l'un de l'autre et celui qui parle a possibilité de vérifier par les réactions du destinataire que son message a été bien compris. Si tel n'est pas le cas, l'encodeur peut apporter des compléments d'informations en empruntant le mimo-gestuel par exemple ; ce complément d'information pouvant être réclamé par l'allocataire. La communication écrite par contre est dite différée :

- les interlocuteurs ne sont pas en présence (éloignement dans l'espace) ;
- le texte est lu après un délai qui suit le moment de sa rédaction (éloignement dans le temps), que ce délai soit de quelques minutes ou heures (une note de service, un article d'actualité) ou de plusieurs siècles... Quand il y a une réponse elle est donc décalée et ne peut intervenir dans le cours du texte pour le modifier (et quand on demande par écrit des précisions à la suite d'une lettre, on obtient en réponse un nouveau texte et non la suite pure et simple du précédent).³¹

Le texte a donc tendance à se renfermer sur lui-même, rendant ainsi la communication écrite complexe car le processus de comblement de vides entraîne la naissance de nouveaux vides qui pour être comblé devront faire jaillir d'autres, la chaîne se répétant indéfiniment.

Le texte étant *sui generis*, il naît alors le paradoxe de la lecture : elle se trouve prisonnière du texte dans sa nature et doit, pour le comprendre, se limiter à lui seul sans espérer avoir un complément d'information. En même temps, la lecture s'épanouit à l'intérieur de ses limites. S'il est vrai que le texte a un caractère apparemment clos et fini, il ne faut pas perdre de vue qu'il offre au lecteur une kyrielle d'éléments avec lesquels ce dernier peut opérer des rapprochements, établir des liens que l'auteur n'avait certainement pas envisagés. Le lecteur peut faire de ce paradoxe un avantage pour mettre en lumière les différentes significations du texte. Cet aller et retour entre la contrainte et la liberté, le lecteur le fait dans la pratique courante de la lecture, le plus souvent de manière inconsciente. Tout compte fait, la lecture associe deux étapes successives mais pas juxtaposées : saisir le sens patent du texte et y exhumer les significations latentes qui peuvent engager au plus haut point le « moi » du lecteur.

³¹M. P. Schmitt, A. Viala, *Savoir lire*, Paris, Didier, 1991, P. 14.

1.1.2 Pour une pédagogie efficace de la lecture

Pour enseigner de manière efficace et efficiente la lecture au collège et même dans les lycées, il faut définir un ensemble d'objectifs et être à même de distinguer les différentes composantes de l'acte de lire.

1.1.2.1 Objectifs de la lecture

De manière générale les objectifs de la lecture répondent à deux questions qui leur sont sous-jacentes :

- Quelles sont les composantes de l'activité-lecture, c'est-à-dire : en quoi consiste la « performance » que l'on nomme « lecture » ?
- Quelles sont les composantes de la compétence mise en jeu par les diverses activités de lecture, c'est-à-dire, que faut-il mettre sous l'expression maintes fois utilisée, souvent à tort et à travers, « savoir lire » ?³²

Ces deux questions nous permettent de voir que les objectifs de la lecture sont liés à deux situations différentes : l'une, solitaire, personnelle et silencieuse se rapporte à la construction du sens d'un message dont on a besoin dans un projet ; l'autre qui correspond à une situation de communication orale dont le référent est une lecture personnelle préalable permet de communiquer oralement à des auditeurs qui en ont manifesté le désir, sa propre lecture d'un texte. Cette dernière situation, lecture à haute voix, n'a rien à voir avec l'oralisation, cette pratique mécanique et dangereuse. L'apprentissage de la lecture comme nous le dit Evelyne CHARMEUX se fonde sur les deux objectifs fondamentaux suivants :

- Apprendre à construire du sens en relation avec un projet ;
- Apprendre à lire à haute voix, c'est-à-dire apprendre à utiliser ses lectures comme contenus possibles de communication orale.³³

1.1.2.2 Composantes de l'acte de lire

L'acte de lire, loin de se limiter à une simple combinatoire se compose de deux comportements à la distincts, simultanés et complémentaires.

- ❖ Le comportement de lecteur ou comportement sémiotique³⁴

C'est le comportement qui vise à construire le sens dont on a besoin à partir d'activités psychomotrices d'une part (manipulation des supports du message), et de raisonnement d'autre part (prélèvement d'indices et formulations/vérifications des

³² E. Charmeux, *Savoir lire au collège*, Paris, CEDIC, 1985. P.31

³³ Ibidem.

³⁴ C'est-à-dire relatif à la construction du sens

hypothèses). Ce premier élément nous permet de convenir avec les psychologues américains Smith et Decheant que :

percevoir (et donc lire), ce n'est pas trouver le sens de, c'est apporter du sens à ...³⁵.

C'est donc dire qu'il n'y a de sens que par la lecture. Le sens ne saurait appartenir au texte comme nous l'avait voulu faire croire le structuralisme avec son principe de l'immanence. Il (le sens) survient au texte par un travail conscient, raisonné de l'individu, le lecteur plus que l'auteur qui se charge de mettre ensemble les différents détails dans lesquels chaque lambeau de sens se trouve atomisé, disséminé dans le texte.

❖ Le comportement langagier

Longtemps, l'apprentissage de la lecture s'est fondé sur l'opposition discutable entre « l'oral » et « l'écrit »³⁶. Soit il s'agissait de distinguer l'oral de l'écrit, soit il s'agissait de passer de l'un à l'autre. Pourtant, la didactique de la lecture doit mettre ensemble ces deux pôles dont la différence des mécanismes mis en jeu par l'autre est une la source de nombreuses difficultés rencontrées par les élèves. En fait, comme nous l'avons démontré supra, la lecture est une situation de communication différée. Et si l'on considère les caractéristiques d'une situation de communication directe et celles d'une situation de communication différée, on voit apparaître les exigences liées à la formulation et à l'organisation des faits de langue mise en jeu. Faisant appel à la dichotomie saussurienne « langue / parole », on est amené à parler de « faits de langue » et de « faits du discours ». Ainsi se trouvent associées de manière dialectique deux notions apparemment contradictoires : celle de « langue française unique » et celle de « faits de langue et de discours diversifiés » prenant en compte les réalités liées aux conditions de l'énonciation. Ce sont : le rôle de la situation, le traitement des embrayeurs, le système verbal, les transformations grammaticales particulières, l'organisation différente des discours³⁷.

1.2 TYPOLOGIES DES SITUATIONS DE LECTURE

Suivant l'objectif que s'assigne le lecteur, nous distinguerons différentes situations de lecture que nous regroupons en deux catégories : les situations dites fonctionnelles et les situations dites littéraires.

³⁵ Smith et Decheant, *Psychology in teaching reading*, Kaus. Univ., USA, 1961. P.56.

³⁶ Cette opposition est souvent traduite par la différence de « code » ou de « langue ». Or si nous convenons avec André Martinet que la langue fonctionne sur une double articulation et le code sur une articulation unique, cette opposition qui a longtemps fondé l'apprentissage de la lecture devient bien discutable vu que c'est la même langue qui est utilisée.

³⁷ Lire à ce sujet, E. Charmeux, Op.Cit., Pp 36-43.

1.2.1 Les situations dites fonctionnelles

Ce premier cas met en exergue des situations de lecture

liées à des questionnements, à des problèmes surgis d'un projet ³⁸.

Le lecteur a donc au préalable un projet qui oriente ses choix de lecture. Il peut donc s'agir pour lui de lire :

- pour agir ;
- pour comprendre ;
- choisir ;
- apprendre ;
- trouver la réponse ;
- trouver la solution, etc.

Dans une situation pareille, le sens à construire est déterminé par la situation et non par le questionnement qui a motivé la lecture. Par conséquent, une seule lecture est possible. Ceci ne veut pas dire que c'est le texte qui a une seule lecture possible (le texte étant essentiellement polysémique) mais que c'est la situation qui limite le choix des indices et l'orientation du raisonnement.

1.2.2 Les situations de lecture « littéraires », « poétiques » dites « de plaisir » ou de « fiction »

Ici, la lecture est un acte d'expression en relation avec l'imaginaire, le génie créateur de l'auteur. Précisons-le, il ne s'agit en aucun cas de retrouver

ce qu'a voulu dire l'auteur » selon l'aberrante formule scolaire³⁹,

mais de chercher les règles d'écriture qu'il s'était données. En clair, il questionne non pas de trouver le fondement de la production d'un texte par un écrivain, mais de déguster mais de déguster son acte de lire, s'étonner et s'émerveiller sans cesse devant la subtilité des procédés qui auront été mis en jeu.

1.2.2.1 Entre lecture et plaisir de lire

Une incursion dans les programmes d'apprentissage nous fait faire un constat : le plaisir de lire semble être le fondement même de la lecture. Il suffit de regarder les formulations les plus

³⁸Ibidem.

³⁹ Charles Bruno disait à ses étudiants : *Ce qu'a voulu dire l'auteur ? Ou bien il l'a dit et vous n'avez qu'à lire ; ou bien il ne l'a pas dit et vous le saurez jamais !*

fréquentes des objectifs d'apprentissage : développer le goût de la lecture, favoriser le plaisir de lire, faire que lire devienne une source de bonheur, d'amour ou de joie. Or, nous estimons qu'il est important de souligner ici l'erreur que l'on commet en faisant du plaisir de lire le fondement même de la lecture. C'est proprement confondre « objectif » et « subjectif »⁴⁰. en effet, le plaisir est, qu'on le veuille ou non est une affaire personnelle. En tant que tel, le plaisir de lire ne saurait constituer un objectif d'apprentissage de la lecture car il ne s'agit pas tant de faire aimer la lecture, que de permettre à chaque apprenant de construire librement son propre plaisir grâce à une maîtrise intégrée. Comme nous l'avons démontré plus haut, le plaisir est lié à un projet. Le but de l'enseignant est donc d'aider l'enfant à construire les outils de ses plaisirs, en rapport avec son projet, et non de le contraindre à les ressentir. L'objectif fondamental de l'apprentissage de la lecture est de rendre les apprenants capables d'utiliser le texte en toutes circonstances, pour toutes formes de projet, y compris si tel est le cas, pour un projet de plaisir ou de détente.

1.3 DES DIFFICULTÉS LIÉES À L'ACTIVITÉ DE LECTURE

Dans la recherche de l'articulation correcte des mots et surtout de la construction d'un sens à un message écrit par un lecteur ; on note une variété de difficultés phonologiques, psychologiques et d'autres enfin liées à l'environnement socio-culturel. Nous faisons dans cette sous-partie un inventaire de ces problèmes.

1.3.1 Des difficultés phonologiques

Dans de nombreuses langues au rang desquelles le Français, l'on note généralement une discordance entre l'orthographe et la prononciation ; la première n'étant pas toujours le reflet fidèle de la seconde. Pour palier à cette situation, les linguistes ont inventé des systèmes spécifiques pour noter les sons et les phonèmes (unités minimales non significatives) de toutes les langues. Le plus vulgarisé de ces systèmes restant l'Alphabet phonétique international (A.P.I.)

En français, surtout en contexte de F.L.E (français langue étrangère) l'articulation de certains de ces phonèmes, une fois associés dans des mots, des phrases, etc., pose de sérieux problèmes de lecture, aux jeunes apprenants de sixième. C'est le cas de l'association des phonèmes /ʃ/ et /s/ dans une phrase comme : un chasseur sachant chasser chasse sans son chien de chasse. Cette phrase présente une articulation complexe susceptible de conditionner même son sens. L'association de ces deux lettres constrictives, dont le son résulte d'un

⁴⁰ E. Charmeux, *Op.cit*, p.57.

frottement contenu de l'air au fond de la gorge, celle-ci étant maintenue resserrée ; rend pratiquement difficile, la lecture surtout rapide de cette phrase ; car ces problèmes d'articulation peuvent provoquer de temps en temps des « lapsi » qui feront confondre les deux sons, en prononçant l'un à la place de l'autre ; une situation qui est de nature à entraîner chez certains élèves ayant par exemple une forte salivation, des problèmes de dyslexie (la difficulté d'apprentissage plus ou moins importante de la lecture, sans déficit sensoriel, ni intellectuel).

Nous notons que /ʃ/ diffère de /S/ en ceci que, sa construction initiale est dentale et non labiale et est accompagnée :

d'un léger relèvement du voile du palais qui empêche l'air de pénétrer dans les fosses nasales⁴¹.

Ce qui se fait pourtant lors de la prononciation du /ʃ/ qui, lui est plutôt : *une constriction alvéolaire* c'est-à-dire articulée avec la pointe de la langue au niveau des alvéoles des dents.

Cette analyse phonologique, nous amène à comprendre que la lecture d'une telle phrase exige déjà chez un lecteur habile beaucoup de technicité et de finesse ; puisqu'il doit prononcer deux sons dont l'articulation n'est pas la même, l'une étant apparemment opposée à l'autre. On comprend bien que chez l'apprenant de 6^e, cette activité serait bien plus difficile encore et ne se ferait pas sans conséquences. De même dans les mots : second, fécond et Joconde une convention de la langue française a mis un écart entre leur prononciation et leur écriture. Cet écart se réalise au niveau de la lettre "c". En effet, "c" qui devrait en principe se réaliser comme /k/ à la prononciation surtout quand il est sans cédille devant la voyelle "o" est plutôt prononcé /g/ on lira ainsi /segɔ̃/ et /fegɔ̃/ alors que dans Joconde, /C/ garde sa prononciation normale.

De la même manière, nous avons le « e » dit caduque qui ne se prononce pas à l'oral quand il termine un mot comme poule, et au milieu d'un verbe conjugué au futur tel que étudiera ; ainsi que le « h » muet dans un mot comme habitation. Nous reviendrons sur ces phénomènes lorsque nous étudierons les problèmes de liaison et d'élision.

Le phénomène est même plus complexe, si nous allons observer l'écart entre l'articulation des noms camerounais telle que prévue dans nos langues nationales et la norme en phonétique française.

Tous ces mots, déjà difficiles à articuler isolément, sont encore plus complexes à articuler par les apprenants, quand ils se combinent avec d'autres pour former des syntagmes,

⁴¹ Inspection générale de Pédagogie pour l'Enseignement secondaire général, *Textes de référence pour le professeur de français au second cycle des lycées*, Tome II, Yaoundé, P.U.F, 1999, p.72.

des propositions ou des phrases. Ce qui nous amène alors à étudier les phénomènes de liaisons et d'élision en phonétique combinatoire.

1.3.2 Des difficultés liées à l'environnement socioculturel

La société camerounaise en général et nos collègues et lycées en particulier subissent aujourd'hui une double influence du fait des conséquences que charrient l'évolution, mieux la modernisation. Il s'agit concrètement de l'influence de l'environnement multimédia d'une part et le développement et l'affirmation du camfranglais d'autre part.

1.3.2.1 L'influence d'un environnement multimédia

Le jeune camerounais vit aujourd'hui dans un environnement fortement influencé par le multimédia même si le taux d'influence des outils multimédia relevant des nouvelles techniques de l'information et de la communication sur les jeunes citadins ne sera pas le même chez les enfants des villages les plus reculés de la république qui entrent à peine en contact avec les N.T.I.C. quoi qu'il en soit, il est évident que la prolifération du multimédia influence fortement les attitudes, surtout scolaires, des enfants qui tendent à privilégier ces nouveaux outils au grand détriment des activités scolaires classiques comme la lecture.

1.3.2.2 Le développement du camfranglais

Actuellement au Cameroun, il se développe dans les collèges et lycées un genre d'argot français, le camfranglais qui constitue un véritable défi pour la langue française. C'est un parlé qui a pour base le français mais où sont employés des mots anglais, soient maintenus comme tel, soient obéissant à la conjugaison ou déformés. C'est un amalgame de termes empruntés à l'anglais au français et aux diverses langues camerounaises. Ainsi en va-t-il de cet exemple proposé par Jean Abanda, extrait du journal de *La cloche*, mensuel d'information de l'Église évangélique du Cameroun, où l'on notera des verbes anglais avec une construction française :

Est-ce que tu know que le pasto de Melen-ci me fait souvent lap ? L'autre day de la sainte cène le body-là a failli dou le culte sans sa robe. Il voulait déjà djoum dans le temple quand la macho qui est sa secrétaire lui a ask que pasto tu go où comme ça sans robe ?⁴²

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

⁴² J. Abanda, *Journal La Cloche*, Melen, Yaoundé, 1999, p. 3.

1.3.3 Des problèmes psychologiques

Les problèmes de lecture des apprenants sont souvent aussi d'ordre psychologique. Cela relève généralement de la pauvreté de leur lexique mental, du manque de motivation ou d'attention.

1.3.3.1 La notion de lexique mental

Michel Fayol définit la notion de lexique comme :

Un dictionnaire interne composé de tous les mots connus auxquels sont associées les informations orthographiques, phonologiques, syntaxiques, et sémantiques qui leurs sont propres⁴³.

Dans cette optique, reconnaître un mot, c'est comme chercher son entrée lexicale dans un dictionnaire de langue : une fois trouvée, on sait comment le mot se prononce, à quelle classe lexicale il appartient et ce qu'il signifie. On comprend donc tout simplement que la pauvreté d'un lexique mental serait une des causes fondamentales des difficultés de lecture auxquelles sont confrontés nos élèves de sixième.

1.3.3.2 Des problèmes de démotivation pour la lecture

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

Il faut aussi noter qu'en sixième, l'enfant est à l'âge du jeu. Cela le dispose à avoir moins d'attention pour toute activité qu'il est appelé à mener. D'ailleurs Claparède disait : « *L'enfant est avant tout un être fait pour jouer*⁴⁴ ». La lecture qui est déjà un cours de détente sera l'occasion pour lui de faire autre chose que de se concentrer surtout si celle-ci n'est pas vivante. Ces attitudes vis-à-vis de la lecture sont des difficultés d'apprentissage non négligeables.

⁴³ M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecoq, L. Sprenger et C.D. Zagar, *op.cit.*, p.49.

⁴⁴ Claparède cité par F. Macaire, *Notre Beau métier, manuel de pédagogie appliquée, Verdum, classiques africains, 1979, p. 180.*

Ainsi, l'ensemble des problèmes étudiés à savoir : les difficultés à articuler certains phonèmes associés, à prononcer certains sons modifiés par d'autres sons voisins, les problèmes de variations locales du français, d'interférences et d'inter-langues et ceux liés à la psychologie, entraînent certaines conséquences tant dans les prestations orales qu'écrites des élèves ; conséquences qui feront maintenant l'objet de notre étude.

1.4 ENJEUX DE LA LECTURE

La lecture qui constitue la pierre angulaire de ce travail présente de nombreux enjeux tant dans le domaine scolaire que dans la vie quotidienne.

1.4.1 Importance actuelle de la lecture

La lecture est aujourd'hui d'une importance indéniable tant dans le domaine scolaire que dans la vie.

1.4.1.1 Dans le domaine scolaire

La lecture se trouve au centre des activités scolaires car faire des études c'est avant toute chose savoir lire. En effet, l'école tend à développer aujourd'hui plus qu'hier un mouvement réflexif dans lequel l'élève fait une perpétuelle confrontation de son vécu quotidien avec d'autres expériences qui ne sont pas les siennes. Or, pour que le vécu devienne « expérience » et source importante du savoir, il faudrait que l'élève sache analyser, confronter son vécu à d'autres vécus, opposer ses analyses à d'autres analyses ; ce qui semble ne pas être possible sans les livres. L'expérience vécue par l'élève n'en deviendra véritablement une que si les livres lui donnent sens.

De plus, il ne faut pas perdre de vue qu'observation et analyse sont aussi d'une certaine manière des activités de lecture. En effet, lorsque j'observe une carte géographique, un squelette humain, le circuit de fonctionnement d'un ordinateur ou encore une expérimentation chimique, je collecte, prélève des détails que le processus inférenciel se charge de relier entre eux pour aboutir à des déductions qui constituent les hypothèses de sens recherchées. Partant, nous comprenons que la lecture n'est pas la seule affaire du cours de français car toutes les disciplines proposent des manuels dans lesquels se trouvent l'essentiel des manipulations, les exercices d'application, les travaux pratiques et dirigés, etc. Ensuite, l'écrit s'y trouve utilisé sous des formes diverses comme outil d'activité, comme outil de référence, comme outil de conceptualisation, comme outil d'évaluation. Bref, toutes ces utilisations nécessitent un comportement de construction du sens à partir des observations et du processus inférenciel, principes de base de la lecture. Nous pouvons donc voir que la

lecture se trouve au centre l'école, qu'elle est au programme de toutes les disciplines. Qu'il s'agisse d'apprentissage ou d'évaluation, la lecture est au cœur du travail scolaire et ce d'autant plus que les méthodes sont plus actives. Ainsi, œuvrer de manière pluri et interdisciplinaire pour un meilleur apprentissage de la lecture c'est lutter contre l'échec scolaire.

1.4.1.2 Dans la vie aujourd'hui

Il a été établi plus haut que la lecture se trouve au cœur des activités scolaires et qu'améliorer l'apprentissage de la lecture permettrait de réduire considérablement l'échec. Toutefois, la réussite scolaire n'est ni le seul, ni l'enjeu final de la lecture. Il y a un enjeu beaucoup plus important encore : l'intégration de l'individu (élève le cas échéant) à sa société. La nôtre aujourd'hui est une société dominée par la civilisation de l'image, par le développement des techniques de l'information et de la communication et, loin d'affaiblir l'importance de la lecture, cette situation en a, à la fois, augmenté et modifié les fonctions. C'est donc à juste titre qu'E. CHARMEUX déclare :

Le développement des techniques de toutes sortes et notamment de communication, font de l'activité de lecture, l'activité essentielle de la vie quotidienne : manger, se faire soigner, prendre le métro, nettoyer ses sols ou ses pulls, tout cela requiert des activités de lecture. Même pour téléphoner, il faut savoir lire, pour se diriger dans la rue, pour faire ses achats, etc. Plus se développent les techniques d'automatisation et plus la nécessité de construire du sens sur des indices écrits est grande.⁴⁵

Ainsi pouvons-nous dire que notre civilisation d'aujourd'hui, plus que celle de nos parents requiert autant sous des formes sonores que sous des formes visuelles, des comportements à la fois sémiotiques et langagiers qui relèvent de l'activité de lecture.

1.4.1.2 Pédagogie actuelle de la lecture

1.4.2. La lecture oubliée

Depuis Célestin Freinet, trois principales méthodes gouvernent l'apprentissage de la lecture depuis l'école primaire et continuent de régner jusqu'au collège. Il s'agit notamment de la méthode dite traditionnelle ou synthétique du chercheur susmentionné, de la méthode analytique ou méthode globale proposée par le Docteur Decroly et de la méthode « mixte » qui procède par une sorte d'éclectisme en puisant dans l'une ou l'autre des deux méthodes précédentes. Ces trois méthodes ont pour point commun le fait qu'elles considèrent l'acte de lecture comme un déchiffrement oralisé. Or, cela a déjà été établi, l'oralisation est très différente de la lecture ; mieux, les deux s'opposent dans leur essence même. La première consiste en

⁴⁵ E. Charmeux, Op.Cit.

une association de sons parfois vides de sens alors que la seconde a pour tenant et aboutissant la construction du sens.

L'on pourrait facilement objecter en disant que ceci est valable pour le primaire et pas tout à fait pour le collège. Ici encore, la situation n'est guère meilleure puisque l'enseignant, encore moins l'élève n'est libre dans ses choix. Il n'y a pas d'autonomie⁴⁶ ; donc pas de lecture. L'activité de lecture suit souvent un cheminement stéréotypé⁴⁷ qui ne laisse pas une grande marge de manœuvre ni aux enseignants, ni aux élèves. L'enseignant se trouve alors obligé de mettre en œuvre ces pratiques toutes faites qui plus est ne présentent aucune caution scientifique. Comment peut-on alors espérer développer l'autonomie de ses élèves si l'on n'est pas soi-même autonome, si l'on demeure prisonnier de pratiques que l'on n'approuve pas toujours mais qui s'imposent à vous par souci de conformité au métier ? De plus, ces méthodes préconstruites sont néfastes à l'élève vu qu'elles ne prennent pas en compte les représentations de ce dernier, ne se fondent pas sur ses schèmes tout se passe donc comme si l'apprenant n'était pas appelé à construire le sens, mais à déchiffrer des sons.

1.4.3 Conséquences sur les performances scolaires des apprenants

Les difficultés sus-évoquées sont non sans conséquences sur les performances scolaires des apprenants tant en expression écrite, en expression orale que dans les autres disciplines se servant du français.

1.4.4 Conséquences en expression écrite

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

Évidemment, c'est en rédaction que transparaissent plus, les conséquences liées aux problèmes de lecture suscités. Ainsi, le substrat linguistique perçu comme l'influence de la langue maternelle sur le français langue seconde, se manifeste à travers une modification de la norme morphosyntaxique. C'est le cas des constructions verbales ou les verbes transitifs

⁴⁶ Nous développerons mieux la notion d'autonomie en général et d'autonomie en lecture en particulier dans le chapitre suivant.

⁴⁷ Nous pouvons citer à juste titre la lecture expliquée qui suit inéluctablement le schéma du SLIPEC. Chaque séance de lecture se fonde donc sur ce schéma, aboutissant ainsi à une monotonie qui elle-même a pour conséquence le désintérêt que les élèves montrent souvent vis-à-vis de la lecture.

indirects, peu nombreux en langue maternelle qui sont traduits en français avec les constructions directes. On a alors affaire aux calques d'expression ou aux transferts. Prenons ces exemples proposés par Onguene Essono qui ne sont que des extraits de copies de devoirs d'élèves ou d'étudiants :

- Pardonnez vos frères, Dieu même a parlé comme ça ;
- on l'achète des livres, il échoue toujours ;
- le comte GERCOURT écrit une lettre à Madame de VOLANGE pour lui informer de ses projets ;
- moi je paye des factures dont je ne sais pas quand j'ai consommé ça⁴⁸.

À la lumière de telles monstruosité, Mendo Ze souligne le fait qu'on assiste à une véritable dénaturalisation du français au niveau de la langue tant parlée qu'écrite.⁴⁹

Face à ce *français mésolectal*, les élèves camerounais ont recours à une *norme* endogène qui rend compte des apports interférentiels entre les langues du territoire et le français, *norme* véhiculée même à travers les médias camerounais (télévision, journaux, radio, etc.) c'est un français qui se présente alors :

Comme un mélange de formes attestées en français standard (africanismes sémantiques) et de formes néologiques (africanismes lexicales) : Formations lexicales et emprunts⁵⁰.

On voit donc que c'est à travers la rédaction qu'on peut le plus comprendre toutes les difficultés liées à la lecture d'un élève, on peut tout aussi les constater dans ses prestations orales.

1.4.5 Conséquences en expression orale

La notion d'expression orale est composée d'une part « *d'expression* » et d'autre part « *d'orale* ». Autrement dit, sa définition sera construite à partir de celle de ses composantes. Ceci dit, l'expression orale est le fait d'exprimer les idées, les sentiments de les communiquer aux autres au moyen de la parole. L'expression orale d'une langue s'appuie sur des sons que les hommes émettent en faisant vibrer l'air expiré des poumons par des mouvements des cordes vocales, de la langue et des lèvres appelées : organes de la parole.

Les auteurs des programmes ont pensé qu'enseigner la langue française, c'est enseigner à parler et non pas seulement à l'écrire. Les deux termes ne sont pas identiques. Celui qui parle correctement écrit de même, mais tel qu'il est capable d'écrire avec bon sens,

⁴⁸ L. M. Onguéné Essono, « Les Statuts du français au Cameroun, essai de description des situations réelles du français au Cameroun », In Mendo Ze, G., (éd.), *Le Français langue africaine. Enjeux et atouts pour la francophonie*, Paris, Publisud, 1999, p. 285.

⁴⁹ G. Mendo Ze, *op.cit.*, p.89.

⁵⁰ M. Daff, *Penser à la francophonie: concepts et outils linguistiques, actes des premières journées scientifiques communes*, Paris, archives contemporaines Éditions, 2006.

surtout lorsqu'il a le temps de réfléchir et de chercher ses mots ; s'exprime de vive voix avec embarras parce qu'il conçoit lentement et que les mots et les formes répondent languissamment à son appel.

Le plus grand nombre d'élèves et même d'individus, ne parlent pas mieux qu'ils n'écrivent. On peut même parler facilement et parler mal. La facilité n'exclut pas l'insignifiance, le décousu, les incorrections, la vulgarité, soit parce que l'esprit est pauvre, soit que l'habitude d'un bavardage vaniteux rende habile à dévider n'importe comment, des banalités indigentes. C'est ce qui explique par exemple les emplois généralisés de *ce*, *ça*, *cela* comme on peut le constater dans les exemples suivants :

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

1.4.6 Conséquences dans les autres disciplines se servant du français

Dans le système éducatif francophone, le français se trouve au centre de la plupart des enseignements. Les problèmes majeurs identifiés dans d'autres matières se servant du français proviennent généralement de la compréhension des énoncés et de la production des réponses cohérentes et cohésives. Dans l'un ou l'autre des cas, la construction du sens se trouve concerné au premier chef.

Le problème se pose aujourd'hui avec tant d'acuité que les enseignants d'histoire, mathématiques, physiques, sciences naturelles, etc., en viennent à se demander si, ces élèves ne reçoivent pas des cours de français appropriés. Nous nous proposons à présent d'examiner ces problèmes au moyen d'un cas concrets puisés dans les mathématiques.

CHAPITRE DEUXIÈME : DE L'AUTONOMIE EN DIDACTIQUE ; UN PARADIGME NOVATEUR

Il ne s'agit pas dans un monde en perpétuelle évolution d'enseigner un contenu, mais les moyens autonomes d'acquisition de ce contenu et surtout l'approche critique qui mettra constamment en cause ce contenu, en le relativisant. C'est pour celui qui étudie la première étape sur le difficile chemin de la liberté d'apprendre. Car, on a jusqu'à présent posé les problèmes pédagogiques en termes d'enseignements.

Les perspectives que la pédagogie rogérienne ouvre à l'enseignement des langues restent généralement inexplorées. Il faudra dans les années qui viennent expérimenter aussi loin qu'il sera possible dans ce domaine, et à tous les niveaux.

Y. Châlon

2.1 QU'EST-CE QUE L'AUTONOMIE DES APPRENTISSAGES ?

S'interroger sur l'autonomie c'est tout d'abord chercher à trouver une définition à cette notion, mettre en exergue ses deux pôles en tant qu'idéologie, son caractère collectif et s'intéresser enfin à son rapport avec une notion qui lui est voisine : l'indépendance.

2.1.1 Essais de définition

Selon le Grand Robert, l'autonomie se définit par le droit pour un individu de se gouverner par ses propres lois.

Henri Portine la définit comme la faculté « de savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et de gérer son temps et ses activités en fonction de ces objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce qui est possible et ce qui ne l'est pas. »⁵¹ En d'autres termes, « l'autonomie c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire. »⁵² nous pouvons en déduire que l'autonomie consiste à faire soi-même sa loi et à disposer de soi dans les diverses situations pour une conduite en harmonie avec sa propre échelle de valeurs. Est donc autonome un individu qui a la capacité de faire des choix conscients pour atteindre des objectifs conscients. L'autonomie peut alors se résumer en deux concepts :

- ❖ **La conscience de**
 - ses savoirs, stratégies et compétences dont il dispose ;
 - ses propres limites.
- ❖ **La capacité** à mobiliser, gérer et utiliser en fonction de la tâche à accomplir, ses savoirs et compétences, tout en sachant recourir à des ressources extérieures (humaines et non humaines) pour compenser ses déficits personnels.

Avec la complexification de l'environnement immédiat de l'individu en adaptation perpétuelle à cause des multiples et continus changements dus aux technologies de l'information et de la communication, nous ressentons la nécessité de compléter la vision de l'autonomie sus-évoquée. Nous pouvons alors compléter cette définition de l'autonomie en disant qu'est autonome un individu qui a la capacité de faire des choix conscients dans un environnement dont il a conscience des perpétuels changements afin d'atteindre des objectifs conscients.

⁵¹ H. Portine, « L'autonomie de l'apprenant en questions », In *ALSIC* N° 1, Vol 1.

⁵² Ibidem.

Dans les nouveaux programmes de l'approche par compétences avec entrée par les situations de vie (APC-ESV) en vigueur en classe sixième, programmes validés par le ministre des enseignements secondaires en août 2014 et introduit dans le système éducatif camerounais depuis septembre de la même année, l'autonomie est omniprésente. Elle apparaît souvent comme un objectif à atteindre et un moyen d'apprentissage. En ce qui concerne spécifiquement la lecture, les nouveaux programmes stipulent que la réception des textes doit préparer l'élève à

lire de façon autonome différents types de textes pour se construire une culture et se donner une vision du monde ⁵³.

2.1.2 Les deux pôles d'une dichotomie idéologique

À propos des notions d'autonomie et d'autoformation, deux prises de position extrêmes sont observables : soit l'ingénierie du système est élaborée sur le principe selon lequel l'autonomie est un pré-requis et les capacités d'autoformation dépendent de la personnalité de l'individu ; soit elle prend en compte l'autonomie et la mise en dynamique d'autoformation permanente du sujet, comme une partie intégrante de l'offre de formation.

Dans le premier cas, l'ingénierie est centrée sur les contenus disciplinaires, leur médiatisation, leur organisation progressive dans la linéarité temporelle dans le parcours scolaire et leur validation institutionnelle. Pour les partisans de cette position, l'autonomie est une qualité intrinsèque de l'individu et ne peut pas concerner le dispositif de formation. L'autoformation est alors comprise comme le moment où la personne apprend seule avec les moyens offerts par le dispositif. Elle ne peut pas être considérée comme une modalité de formation à part entière, si ce n'est sur le mode du pis-aller.

Dans le second cas, l'ingénierie intègre la médiatisation d'outils d'autonomisation des apprentissages et une médiation humaine qui prend en compte le degré d'autonomie de l'utilisateur, afin de l'aider à développer ce qui est analysé comme un aspect de sa formation. Le développement de son autonomie est donné comme un objectif de la formation, au même titre que l'acquisition de savoirs et de savoir-faire. L'autoformation est, de ce fait, organisée pour être "accompagnée", "guidée" ou "tutorée", de telle façon que la personne ne soit pas abandonnée à ses seules capacités, mais qu'elle soit placée en situation de les améliorer.

⁵³ Ministère des enseignements secondaires, Programmes d'études de 6^e et 5^e : Français, Yaoundé, 13 août 2014.

2.1.3 L'autonomie : une action collective

Loin d'être une action individualisée, l'autonomie est une action foncièrement collective qui implique tous les acteurs de l'éducation. Le tableau ci-dessous que nous empruntons à Brigitte ALBERTO⁵⁴ vise à montrer, de manière synthétique, comment les délimitations accordées, de manière explicite ou implicite, par les acteurs aux notions d'autonomie et d'autoformation déterminent les projets ingénieriques et pédagogiques et comment elles renvoient à des projets politiques et sociaux différents. Le tableau tente également de montrer en quoi cette délimitation des notions et des projets circonscrit les modalités possibles de l'intervention institutionnelle en éducation et en formation.

Tableau 1 : Interrelations entre délimitations des notions, finalités des dispositifs et modalités de l'intervention institutionnelle

Degré d'implication dans l'éducabilité des personnes	Finalité des dispositifs	Délimitation des notions	Délimitation de l'intervention institutionnelle
Lié au projet politique	Lié au projet social	Lié au projet ingénierique	Lié au projet pédagogique
Contribuer au développement des personnes comme point d'appui pour la vie et le renouvellement d'un système à finalité démocratique	Participer à l'éducation individuelle et collective et répondre aux besoins de formation quels qu'ils soient	Autonomie comme accession à l'émancipation existentielle et sociale Autoformation comme processus de construction de soi dans une compréhension des interactions avec autrui	Accueil et suivi personnalisé Parcours de formation co-élaboré Instruments choisis Autostructuration dominante Interactions de type accompagnement, à la demande Activités réflexives liées au sens que prennent, pour le sujet, les choix effectués dans le parcours de formation Incidence sur l'autoévaluation Socialisation (interstructuration) liée aux activités d'appropriation Validation négociée
Augmenter l'accès aux moyens de la formation comme système permettant de rétablir une	Permettre aux personnes de compléter ou de continuer leur formation tout au long de leur vie	Autonomie comme ensemble de compétences à acquérir dans la gestion des apprentissages Autoformation comme processus d'actualisation permanente des compétences	Accueil et suivi personnalisé Parcours de formation co-élaboré Instruments choisis Autostructuration dominante Interactions de type conseil, à la demande Activités réflexives liées aux méthodes et stratégies adoptées Incidence sur l'autoévaluation Socialisation (interstructuration) liée aux compétences à apprendre Validation négociée
Diversifier l'accès à l'offre de formation pour aider la population à rester productive sur le marché du travail	Aider à l'actualisation des connaissances et des savoir-faire tout au long de la vie active	Autonomie comme moyen de continuer à apprendre quelle que soit l'offre Autoformation comme capacité à actualiser ses	Accueil et suivi individualisé Parcours de formation négocié Instruments en partie prescrits Hétérostructuration dominante Interactions négociées de type tutorat Choix d'évaluations et tests Activités réflexives et socialisation

⁵⁴B.ALBERO, "Autoformation et contextes institutionnels d'éducation et de formation : une approche sociohistorique", dans B. Albero (coord. par), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Science, 2003.

		compétences, notamment professionnelles	liées aux contenus visés Validation institutionnelle
Diversifier les réponses de formation pour rester concurrentiel sur le marché de l'offre de formation	Répondre de manière optimale à la demande de formation	Autonomie comme condition de réussite de la formation Autoformation comme moyen conduisant à l'atteinte des objectifs	Accueil et suivi relativement standardisés Parcours, instruments, évaluation et tests prescrits Hétérostructuration dominante Interactions négociées de type tutorat Activités réflexives et socialisation perçues comme non pertinentes Validation institutionnelle
Proposer des modalités de formation novatrices pour (re)stimuler la demande	Susciter des besoins de formation qui n'avaient pas été conscientisés par les individus et les organisations	Autonomie comme moyen de formation Autoformation comme modalité d'une formation préformatée	Accueil et suivi standardisés Parcours, instruments, évaluation et tests prescrits Hétérostructuration dominante Interactions de type préceptorat, relativement standardisées Activités réflexives et socialisation perçues comme non pertinentes Validation institutionnelle

2.1.4 Autonomie ou indépendance ?

L'autonomie ce n'est en aucun cas « se débrouiller tout seul ». Elle s'inscrit dans un ensemble structuré qui va soutenir et éventuellement guider l'apprenant dans son projet.

L'autonomie n'est ni la liberté absolue, ni l'isolement, ni l'indépendance totale, ni l'individualisme : en effet, être autonome, c'est être plus libre et non être libre. C'est une liberté limitée de choix, de décider. Réclamant la présence de lois et la présence des autres la liberté de ces derniers apparaît comme une limite à notre liberté. Ces deux aspects introduisent la sociabilité dans l'autonomie. Elle n'exclut pas la dépendance car c'est à travers autrui et dans une relation de personne à personne que le sujet se construit.

L'autonomie ne s'enseigne pas, elle se vit, elle se pratique : c'est un savoir-être, une attitude, une valeur à développer. C'est une façon d'être, de décider, de penser et de s'exprimer. Elle est une condition favorable pour que se mette en place la socialisation de l'enfant. Etre autonome ne prend véritablement sens qu'en étant social, c'est-à-dire construit de relations et ouvert aux relations.

L'autonomie est intégrée aux objectifs éducatifs. En effet, la loi d'orientation de 1998 stipule que l'enfant est au centre du système éducatif ? Il est acteur de son propre apprentissage. L'école doit lui permettre d'acquérir un savoir et de se construire sa personnalité, son identité par sa propre activité. L'enfant devient un « sujet » qui prendra des initiatives afin de devenir un homme libre et responsable.

2.2 L'autonomie des apprentissages : les bases d'une théorie

Pour parler de l'autonomie en tant que théorie didactique, il importe de mettre en exergue les déterminants de cette approche, les travaux du CRAPEL et la conception de la classe par les tenants de cette théorie.

2.2.1 Des déterminants de cette approche

Comme toute théorie qui se constitue nouvellement, le développement de l'autonomie des apprentissages et son érection en théorie didactique ont été favorisés par un certain nombre de facteurs tous liés à un environnement social en pleines mutations. Cette sous partie présente ainsi les huit⁵⁵ facteurs sociaux ayant favorisé la constitution de l'autonomie des apprentissages.

2.2.1.1. L'émergence des mouvements minoritaires et la défense du consommateur.

L'émergence des mouvements minoritaires est née du rejet de la prétendue unicité de la société qui a eu pour conséquence directe la prise en compte des particularités des minorités ethniques, religieuses et linguistiques. Cette prise en compte des minorités s'est opérée dans deux sens:

Il était inévitable que ces minorités, dans leur processus de redéfinition des bases du contrat social, s'intéressent en priorité aux questions d'éducation et de formation. D'un autre côté, cette mise en valeur des différences individuelles ne pouvait que remettre en cause les tendances centralisatrices de l'enseignement.⁵⁶

Un regard critique est donc porté sur l'éducation qui jusqu'alors fonctionnait comme si la société était monodique et l'homme unique et unidimensionnel. Désormais seront prises en compte ce qui caractérise foncièrement les individus : les différences.

Se fondant sur des concepts proches de ceux de l'autonomie des apprentissages, les mouvements de défense du consommateur remettent ce dernier au centre du processus économique. Le consommateur est donc perçu dans sa dimension dynamique et active. Il cesse d'être passif et devient un consommateur informé capable de définir lui-même ses besoins, et d'effectuer ses choix sur le marché. Le marché des langues n'échappant pas à ce

⁵⁵M.J. GREMMO, P. RILEY, « autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée » In *System*, Vol. 23, n0 2, pp.151-164, 1995.

⁵⁶Ibidem

principe, former des consommateurs avertis, qui savent opérer des choix parmi la multitude des offres que présente le marché des langues devient une nécessité.

2.2.1.2 Apports de la psychologie cognitive et de la formation permanente

Le renouveau d'intérêt pour l'expérience personnelle en psychologie justifie la notion de "centration sur l'apprenant", qui est le point de convergence de nombreuses théories ou pratiques éducatives dites "alternatives". Ces approches s'enracinent à la fois dans le rejet du "tout-déterminisme" du behaviorisme, et dans la lutte contre l'autorité centralisatrice.

❖ Apport de la psychologie cognitive

L'approche de la psychologie cognitive met l'accent sur l'individualité de l'apprentissage : l'acquisition est vue comme un processus d'internalisation qui aboutit à une extension des significations que l'individu est capable de donner au monde qui l'entoure. C'est donc un processus actif, quelque chose que les apprenants font, plus que quelque chose qu'on leur fait. De plus, le caractère actif de l'apprentissage est aussi décrit comme interactif, c'est à dire social : c'est dans la confrontation avec autrui, avec le monde, que l'apprentissage peut se faire.

❖ Le développement de la formation permanente.

Ce développement, qui s'est fait au départ surtout en Europe, peut être vu comme directement lié à cet intérêt pour les droits des minorités, puisque la formation permanente s'est beaucoup intéressée, dès le départ, aux populations migrantes. Ainsi, le "Projet pour les langues modernes", développé dès 1971 par le Conseil de l'Europe (Trim, 1978), qui, de notre point de vue, a eu une très grande importance pour le développement et la diffusion des concepts d'autonomie et d'autodirection, a consacré la première décennie de ses travaux à réfléchir aux besoins langagiers des travailleurs migrants. Dès la création du projet, le terme "autonomie" a été un élément central du cadre de références que le Conseil a donné à ses travaux, et ceci est dû notamment à la présence dans le comité expert de personnalités comme Yves Châlon, le fondateur du CRAPEL. Y. Châlon, dès 1971, disait que la formation des adultes serait "autonomisante" ou ne serait pas. Non content de participer très activement à l'élaboration des concepts théoriques dans le cadre du Conseil de l'Europe, Y. Châlon leur donna aussi des bases pratiques, puisque c'est au CRAPEL, sous son impulsion, que se mirent en place les premiers systèmes d'autodirection.

2.2.1.3 Développement des sciences du langage et demande de formation en langue étrangère

❖ Le développement des sciences du langage.

Les années soixante et soixante-dix ont été le témoin d'une activité de recherche sans précédent dans le monde de la linguistique. Les linguistes, les philosophes du langage ont entamé des recherches dans de nombreux domaines : théorie des actes de parole, analyse de discours, ethnolinguistique, sociologie du langage. Bien qu'on observe entre ces disciplines de nombreuses divergences théoriques ou méthodologiques, elles ont en commun une vision du langage avant tout pragmatique et sociale : le langage est un "outil de communication", pour reprendre une image très utilisée, et même galvaudée. Ainsi, le langage sert dans deux directions : les individus l'utilisent pour exprimer leur individualité, leurs propres besoins, leurs propres intentions de communication, tout en l'employant, en tant que membres compétents de leur communauté culturelle, pour partager et maintenir la réalité sociale de cette communauté. On peut voir dans ce foisonnement de recherches une réaction vigoureuse à la vision antérieure, très mécanique, du langage.

❖ La demande de formation en langue étrangère.

Depuis la deuxième guerre mondiale, cette demande s'est fortement accrue, à la fois en termes quantitatifs et qualitatifs. En Europe, cela tient notamment à des développements politiques (la création de l'Union Européenne), mais ce phénomène ne se rencontre pas seulement en Europe. Le développement des multinationales, l'expansion du tourisme, la facilitation des voyages concourent à cette internationalisation des contacts. La demande en langues évolue donc parallèlement : les objectifs langagiers sont différents (et on a là encore un point de convergence avec les recherches pragmalinguistiques), les publics se diversifient, les contraintes matérielles et temporelles sont plus fortes. Il a donc fallu penser à des modes de formation plus flexibles : l'autodirection se révèle là très porteuse de solutions. Ainsi, il n'est pas rare actuellement de voir le responsable du personnel d'une entreprise demander à une institution de formation la mise en place d'un programme de formation qui ne fasse pas totalement appel à des cours enseignés. Ce développement a également influencé l'industrie de l'édition dans le domaine des langues vivantes. Actuellement la majeure partie des matériaux didactiques qui sont publiés se disent adaptés au travail en autonomie, et on constate l'éclosion de nombreux matériaux qui n'ont plus beaucoup de liens avec une conception d'enseignement : il en est pour preuve les nombreux journaux, hebdomadaires,

magazines et livres, souvent accompagnés de cassettes, que l'on peut acheter dans "toute bonne librairie".

2.2.1.4 La démocratisation de l'enseignement et le développement des technologies nouvelles

❖ La démocratisation de l'enseignement.

L'augmentation significative du nombre d'élèves et d'étudiants, qui résulte de la facilitation de l'accès à l'éducation dans beaucoup de pays, amène, là encore, à redéfinir les structures éducatives traditionnelles. Dans de nombreuses institutions, il devient de plus en plus difficile et inefficace de proposer des structures où tous les étudiants sont obligés de suivre 5 heures de cours par semaine, réparties en 2 séances le mardi et le jeudi par exemple. Beaucoup plus souple est un système en autodirection, puisqu'il permet aux étudiants de choisir quand, où et sur quoi travailler, et de faire des offres différenciées à ceux qui ont déjà atteint un niveau suffisant comme à ceux qui en sont encore loin. Au moins en partie, il contribue à résoudre l'éternelle ambiguïté entre objectifs quantitatifs et objectifs qualitatifs de toute forme d'éducation.

❖ Le développement de technologies nouvelles.

Ces nouvelles technologies apportent indéniablement leur contribution à l'autodirection le magnétoscope, la photocopieuse, le cassetophone, l'ordinateur, le CD-Rom, le courrier électronique sont des outils variés qui ont leur place dans les systèmes en autodirection. Il ne faut pas cependant tout attendre des machines en elles-mêmes. Il est même fréquent de voir que l'utilisation d'une technologie nouvelle par un technicien enthousiaste se fait au profit de modalités pédagogiques au mieux peu réfléchies, au pire rétrogrades : un exercice structural reste un exercice structural, qu'il soit sur papier ou sur ordinateur. Ainsi, les nouvelles technologies contribuent à faciliter la prise en charge individuelle, et la réussite personnalisée, mais elles ne la provoquent pas systématiquement.

2.2.2 Aux origines de la théorie : le CRAPEL

2.2.2.1 Naissance du CRAPEL

Aux origines du CRAPEL se trouve un homme, Yves Châlon qui, assistant à la faculté des lettres de l'université de Nancy 2 se voit confier en 1959 la responsabilité pédagogique des enseignements d'anglais aux non spécialistes, en particulier les élèves de l'Ecole des Mines de Nancy, puis les élèves de l'Institut des Sciences de l'Ingénieur et plus tard à ceux

des facultés des sciences, de médecine et de droit. Il se retrouve alors face à un défi majeur : celui de fournir des enseignements qui permettent à ces étudiants de pouvoir répondre à leurs besoins d'ingénieurs.

Pour l'aider à proposer ces enseignements révolutionnaires, Yves Châlon faisait appel à ses anciens élèves de l'Ecole Normale de Garçons de Nancy, et dont Henri Holec demeure incontestablement l'un des plus brillants. C'est donc ainsi que naissait le GRAP (Groupe de Recherche en Pédagogie) dont les premiers laboratoires seront ouverts en 1962. Il deviendra CRAPEL (Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues). en 1969, date de sa création officielle par la direction des enseignements secondaires, et les premières publications de *Mélanges pédagogiques* ont lieu à partir de 1970⁵⁷.

2.3 L'AUTONOMIE DES APPRENTISSAGES : LA CLASSE REVISITÉE

Dans la logique de l'autonomie des apprentissages, la classe traditionnelle subit de nombreuses transformations à la fois sur les plans de la logistique, des contenus et des rôles dévolus aux différents acteurs de la classe que sont l'enseignant et l'apprenant.

2.3.1 Conditions pour une autonomie des apprentissages

Avec l'autonomie des apprentissages, la classe doit obéir à des exigences d'organisation spatiale, temporelle et au niveau des contenus.

2.3.1.1 L'organisation spatiale

Pour la mise en place d'un système d'autonomie ou d'apprentissage autodirigé, l'organisation spatiale de la salle de classe est très importante dans la mesure où elle permet de structurer les représentations des élèves au sujet de l'apprentissage et de poser les bases d'un apprentissage collaboratif où l'apprenant se sentira au centre de la construction de son propre savoir. Seront donc prises en compte la disposition du mobilier et la gestion du matériel didactique.

- ❖ Pour ce qui est de la disposition du mobilier, elle est modulable suivant le type d'activité qui doit être menée. Trois dispositions sont généralement observées⁵⁸ :
 - Les tables peuvent être groupées par deux, trois ou quatre pour travailler à plusieurs et quelques tables individuelles pour ceux qui le préfèrent.

⁵⁷ H. HOLEC, *Le CRAPEL à travers les âges*, *Mélanges*, 25, Université de Nancy 2, 1995.

⁵⁸ T. TREBBI, « Apprentissage autodirigé et enseignement secondaire : un centre de ressources au collège » In *Mélanges CRAPEL no 22*, Université de Nancy 2, 1995.

- Les tables sont placées en fer de cheval pour les plénières. Ce plan est utilisé pour le travail en commun par exemple lors des séances d'évaluation, des présentations des élèves ou encore des échanges d'expériences.
 - La troisième configuration se fait de manière traditionnelle ; c'est-à-dire quatre ou cinq rangées de cinq à six tables chacune. Cette disposition est utilisée quand il s'agit par exemple de visionner un document.
- ❖ Le matériel est didactique est de deux ordres⁵⁹. Nous avons d'un part les classeurs individuels et d'autre part le matériel commun.
- Le classeur individuel est d'une importance capitale dans la mesure où les élèves ne suivant pas le système ou la progression d'un manuel ont besoin d'un outil pour codifier leur travail. Le classeur contient tous les documents que l'élève désire garder et qui lui permettent de pouvoir travailler et de voir évolution personnelle. L'élève peut par exemple y ranger son programme de travail, une grammaire personnelle, des listes d'expression et de vocabulaires, etc. le classeur permet alors à l'apprenant d'archiver les travaux réalisés et qu'il il peut avoir besoin de consulter ou de se servir pour les révisions.
 - Le matériel commun est un bien que partage toute la classe et qui, tout comme le classeur individuel évolue au fil du temps. Ce matériel comprend des recueils de textes didactisés ou authentiques, de grammaires, une collection de manuels de différents éditeurs, des cartes de jeux didactisés, des magazines ; bref une gamme d'outils variés qui permettent à l'élève d'avoir une grande marge de manœuvre, de disposer d'un large éventail de possibilités dans lesquelles il va opérer des choix.

2.3.1.2 L'organisation temporelle

Dans une perspective d'autonomie, les activités sont planifiées de manière synchrone et de manière asynchrone. En effet, les travail à faire par les élèves commence en classe mais ne s'y achève pas. Vu que c'est l'élève qui construit son savoir en interagissant avec son milieu, il serait contraignant de limiter son action au seul « environnement-classe ». L'enseignant et les élèves travaillent donc de manière synchrone en salle de classe, mais ce travail est enrichi par chaque élève grâce au matériau que lui aura fourni son milieu de vie par le biais de la ressource humaine (le plus souvent familiale) qu'il peut exploiter et les ressources matérielles. C'est le travail asynchrone qui se fait hors de la classe Et, chaque élève viendra faire profiter les autres de ses trouvailles lors de la prochaine séance de travail

⁵⁹Ibidem.

synchrone. Si dans une classe nous avons par exemple quarante (40) élèves, nous aurons aussi quarante (40) expériences et par conséquent quarante (40) enrichissements.

2.3.1.3 Les contenus : le déroulement se fait par étapes

La logique d'autodirection ou « d'apprendre à apprendre » est une logique de construction qui passe inéluctable par des étapes. TREBBI⁶⁰ nous en propose quatre (04) à savoir :

❖ Découverte de la langue

Lors des premières séances, premières semaines ou de la première séquence didactique, les élèves se familiarisent avec la langue. Ils écoutent, lisent, interprètent, exploitent, manipulent et font des expériences en pratiquant la langue. Cette étape qui se fait de manière synchrone alterne les travaux de groupes et les discussions en plénière. Ces discussions ont pour objectif de faire comprendre aux élèves le double niveau de fonctionnement linguistique. Les discussions portent sur des questions comme : Qu'est-ce qu'une langue ? Qu'entend-on par compétence communicative ? Comment la langue est moyen d'expression d'une culture ? Toutes ces questions permettent aux élèves de prendre conscience de ce que c'est qu'apprendre une langue, et notamment du fait que c'est un processus propre à chaque individu, un processus qui se réalise par l'individu en fonction de son projet, de ses objectifs à atteindre.

❖ Comment faire pour apprendre ?

La deuxième étape oriente les discussions vers des questions procédurales. Il est question de se demander comment peuvent être exploitées les éléments découverts à l'étape précédente pour pouvoir apprendre la langue. On se pose alors des questions comme : Que savons-nous déjà et comment pouvons-nous pour comprendre ?, Où sont les ressources et comment les utiliser ? Comment utiliser un document sonore ou écrit pour apprendre ?

❖ Faire un programme

L'élaboration de ce programme consiste à définir un objectif⁶¹ et un type de document à créer. Par la suite, les élèves choisissent des moyens à mettre en œuvre pour réaliser leur projet ; ils décident du type de travail pouvant leur permettre d'atteindre leurs objectifs respectifs⁶². L'objectif se définit à partir d'un document écrit ou oral que l'élève choisit, ou

⁶⁰Ibidem.

⁶¹ C'est l'élève lui-même qui définit son objectif, il décide de là où il veut aller. L'enseignant n'intervient qu'en tant que conseiller ; il aide l'élève dans la formulation et dans la précision de son objectif, sans rien lui imposer.

⁶²L'élève doit toujours justifier ses choix car construire un programme c'est se fixer un objectif à atteindre et se donner consciemment les moyens de réaliser cet objectif.

bien, à l'inverse, à partir d'un point d'intérêt à partir d'un point d'intérêt de l'élève qui le pousse à choisir un document particulier.

❖ L'auto-évaluation

A cette étape, le projet réalisé est présenté à toute la classe. A ce niveau, l'auto-évaluation s'avère cruciale pour permettre aux élèves de se rendre compte des conséquences de leurs choix. Dans un premier temps, l'évaluation est faite en plénière et est centrée sur les processus et les choix effectués en terme d'apprendre à apprendre. Les questions posées par les autres élèves et éventuellement l'enseignant sont du type : « Qu'est-ce que vous avez fait et pourquoi ? Qu'avez-vous appris ? Que faudrait-il éventuellement améliorer par la suite. Les bonnes idées sont codifiées et à partir d'elles, l'élève fait un nouveau programme. Dans un second temps, l'auto-évaluation portera sur la qualité de la performance, et elle se fait souvent entre l'élève et l'enseignant qui, rappelons-le, joue le rôle de « conseiller ». la correction que l'enseignant fait n'est donc qu'une aide. L'évaluation consiste à décider si le résultat est satisfaisant par rapport à l'objectif fixé par l'élève. C'est l'élève lui-même qui en décide.

2.4 DES MÉTIERS D'ENSEIGNANT ET D'APPRENANT : TUER LA CONSCIENCE EFFRAYÉE

Le fonctionnement de tout système d'enseignement apprentissage implique la répartition entre les différentes composantes du système d'un certain nombre de tâches et la prise en charge d'un certain nombre de rôles. Dans les systèmes à structure « traditionnelle » (enseignement+ groupe), c'est à l'enseignant qu'incombe la majorité de ces tâches et c'est lui qui cumule la plupart des rôles : il constitue ainsi l'élément dominant de la situation d'enseignement/apprentissage. Or les recherche en didactique des langues, aussi bien qu'en psychologie de l'apprentissage et qu'en psycho-linguistique, ont mis en évidence l'importance du processus d'apprentissage et rappelé que c'est l'apprenant qui représente la composante essentielle de tout acte pédagogique. Si l'on admet qu'il faut désormais centrer davantage le système sur l'apprenant, qu'advient-il de la répartition de ces tâches et rôles ?

2.4.1 L'enseignant comme ingénieur du savoir pédagogique

Avec l'autonomie de l'apprenant qui se veut un paradigme particulièrement novateur, l'enseignant voit son rôle diversifié et renforcé non en termes d'autorité mais bien de compétences, c'est que nous laisse percevoir H. Holec quand il écrit :

il sera beaucoup plus fait appel à sa créativité qu'à sa connaissance bien rôdée de techniques didactiques. L'enseignant traditionnel, dont on pouvait penser qu'il était remplaçable (cf les machines à enseigner), laissera la place à un enseignant dont le rôle dans le processus du développement de l'apprenant sera irremplaçable par des machines. Son statut ne sera plus fondé sur le pouvoir hiérarchique mais sur la qualité et l'importance de sa relation avec l'apprenant.⁶³

Ainsi, dans une logique d'autonomie d'apprentissage, le rôle de l'enseignant en classes est non pas d'enseigner, ce qui nous replongerait dans le système traditionnel, mais d'accompagner l'élève dans la construction de son savoir. Le professeur n'est plus le détenteur du « savoir » et de la « parole » mais un « conseiller ». Le concept de « conseil » est défini par Harding⁶⁴ à travers les termes comme *orienter, aider, informer, soutenir, traiter*. Pour Flichy, les nouvelles formes de diffusion et de création de savoirs via les technologies numériques sont à l'origine de ce nouveau rapport au savoir:

Ces nouveaux rapports sociaux obligent le spécialiste à changer de position et de ton : ne pouvant plus imposer son savoir par des arguments d'autorité, il doit s'inscrire dans une relation plus égalitaire où il faut expliquer, dialoguer, convaincre, tenir compte des objections de ses interlocuteurs.⁶⁵

Trois points sont soulignés : d'abord que « différentes catégories d'utilisateurs convoquent différentes modalités d'aide » ; puis que s'il n'y a pas de demande, le conseiller n'a pas à interférer ; enfin qu'une éthique sociale de la pédagogie de l'autonomie demande d'une part des moyens et de l'autre le respect envers des habitus d'apprentissage différents. Deux autres principes⁸ apparaissent : le conseiller s'appuie sur l'analyse du discours de l'apprenant, et dévolue le rôle d'initiateur aux apprenants dans l'ordre interactionnel comme d'ailleurs dans la demande d'entretiens : « ce sont les apprenants qui contactent leur conseil quand ils ont besoin de lui ».

C'est donc à juste titre que Sophie Bailly⁶⁶ insiste sur la polyvalence des fonctions de conseiller qui est aussi concepteur :

il lui faut en effet consacrer une partie de son temps de travail à sélectionner, recueillir, traiter et fichier les documents qui iront grossir la partie documentaire du centre de ressources.

⁶³H. HOLEC, *Autonomie et Apprentissage des Langues Etrangère*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Hatier, 1979.

⁶⁴E. HARDING, « Counselling for language learning at the University of Cambridge: Progress report on an experiment ». *Mélanges*, 12, CRAPEL, Université Nancy 2, 1981.

⁶⁵P. FLICHY, *Le sacre de l'amateur. Sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique*. Paris, Seuil, 2010.

⁶⁶S. BAILLY, « La formation de conseiller ». *Mélanges*, 22, CRAPEL, Université de Nancy 2, 1995, pp. 63-84.

Ses fonctions même de conseiller se placent sous le signe de la complexité puisqu'il faut favoriser un déconditionnement :

En résumé, à chaque moment de l'entretien de conseil, l'action du conseiller, face à ce que dit l'apprenant, se situe à trois niveaux :

- un apport conceptuel : il développe la culture langagière et la culture d'apprentissage de l'apprenant ;
- un apport méthodologique : il présente des documents de travail, suggère des activités que l'apprenant peut ensuite expérimenter (il peut même faire essayer des documents et des activités lors de l'entretien), propose des éléments de programme ;
- un soutien psychologique : il assiste l'apprentissage linguistique, il objectivise les difficultés et les réussites⁶⁷.

Ainsi pouvons-nous percevoir, les traits principaux de ce qui caractérise la relation éducative en auto direction ou autonomie de l'apprentissage: éthique, responsabilité, question de l'ingérence, interactions, polyvalence des fonctions... L'autonomisation est une visée, fruit d'un déconditionnement. L'objectif est à la fois apprendre une langue et développer l'autonomie cognitive, sociale et culturelle. Le professeur de demain (et d'aujourd'hui déjà) sera (et est) un « ingénieur des apprentissages » et non pas « un dispensateur de savoir ».

2.4.2 L'apprenant, principal agent de la construction de son savoir

Longtemps relégué au rang d'observateur de la construction de son propre savoir ou encore à celui d'un consommateur passif d'un savoir préconstruit par l'enseignant, l'apprenant, dans la perspective de l'autonomie des apprentissages, retrouve ses lettres de noblesse. Désormais, il est le principal agent de la construction de son propre savoir : il se fixe des objectifs, se donne les moyens d'atteindre ces objectifs et procède enfin à une auto-évaluation. Dans cette construction, l'apprenant est appelé à agir sur et à interagir avec son environnement. Il exploite le moindre avantage qu'offre le milieu social dans lequel il vit, mobilise des ressources matérielles, cognitives et humaines disponibles. L'élève intègre ainsi le travail collaboratif car aussi paradoxal que cela puisse paraître, atteindre une situation d'autonomie nécessite l'aide, l'apport constant de l'autre.

2.5 QUAND LA CLASSE SORT DE LA CLASSE

Dans la conception traditionnelle, la classe jouit d'un statut particulier : c'est le lieu où se déroulent les apprentissages, la construction du savoir. Lieu d'initiation à la science et de consolidation du savoir scientifique, le cadre scolaire apparaît comme un milieu sacré qui se distingue des autres cadres sociaux que peuvent être la maison, le supermarché, l'église etc. Cette apperception a pour principale conséquence la séparation de la classe d'avec la vie, ce

⁶⁷M-J. GREMMO, « Conseiller n'est pas enseigner: Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil ». *Mélanges*, 22, CRAPEL, Université Nancy 2, 1995, p. 33-60.

qui nous semble tout à fait paradoxal. C'est alors que l'autonomie des apprentissages semble offrir un avantage singulier dans une logique l'école et la vie quotidienne doivent être corrélées. Avec l'autonomie désormais, la classe, prise dans le sens du cours dispensé, ne se limite plus à la classe entendue comme le milieu dans lequel le savoir est traité car l'autonomie ne se borne pas au seul cadre scolaire. Elle est un objectif global qui embrasse l'homme dans son entièreté, explorant les subtilités de chaque recoin de son existence, de sorte que ce qui commence en classe se poursuit et s'achève dans le vie quotidienne et ce que commence la vie quotidienne est parachevé par le classe. Désormais s'impose donc à nous, comme un impératif catégorique, la nécessité de prolonger hors de la classe la relation enseignant-apprenant.

Au final, nous pouvons dire que l'autonomie de l'apprenant implique que ce dernier prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. Pour ce faire, il doit savoir apprendre. C'est une capacité qui peut s'acquérir par une formation spécifique, ce qui invite les systèmes éducatifs, celui du Cameroun par exemple, à revoir leur mode de fonctionnement. Envisager une telle réforme apparaît d'emblée comme une charge lourde, difficile à conduire. Contrairement à ce qu'il n'y paraît, la tâche ici est très aisée, et c'est un investissement dont les effets augmentent considérablement les chances de chacun d'apprendre, même de ceux auxquels l'apprentissage par enseignement semble convenir.

**DEUXIÈME PARTIE : LES NOUVELLES
TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA
COMMUNICATION, NÉCESSITÉ POUR UNE
VÉRITABLE APPROCHE PAR COMPÉTENCES.**

L'usage *avec* et non pas *sur* les outils informatiques pourrait servir d'accès à une « spirale ascensionnelle » en direction de l'autonomie.⁶⁸

⁶⁸ C. MONTUORI, « apprendre à savoir ou savoir apprendre : l'usage des outils informatiques serait-il un incubateur de l'autonomie ? » In *Mélanges CRAPEL* n° 28, Pp.140-162.

CHAPITRE TROISIEME : DES OUTILS TIC AU SERVICE DE L'EDUCATION

Les pays technologiquement faibles aujourd'hui sont ceux qui, pour la plupart, ont loupé la révolution industrielle du XXe siècle. Les « sous-développés » de demain seront ceux qui auront raté la révolution des TIC à l'œuvre sous nos yeux.⁶⁹

⁶⁹ M. Tadjé Eone, *L'Afrique dans le temps global de la communication, du local au planétaire.*, Yaoundé, Clé, 2012. P.152.

3.1 DE LA MULTIPLICITE DES OUTILS TIC

Grâce à l'avènement et l'évolution des technologies de l'information et de la communication, plusieurs outils aux fonctions pédagogiques ont vu le jour.

3.1.1 Une plateforme de travail collaboratif : Moodle

Les plateformes de travail collaboratif sont des espaces virtuels permettant à des individus physiquement éloigné dans l'espace de se regrouper et de travailler ensemble. L'on retrouve sur le marché des ressources numérique plusieurs types de plateformes relevant des différentes sphères d'activités sociales. Ainsi, dans le cadre de notre étude, nous avons jeté notre dévolu sur une plateforme particulière : Moodle.

Abréviation de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, Moodle est une plateforme d'apprentissage en ligne sous licence libre servant à créer des communautés s'instruisant autour de contenus et d'activités pédagogiques.

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

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

- ❖ aux enseignants :
 - de diffuser des documents électroniques qui seront accessibles à tout moment par les étudiants ;
 - de créer et animer des activités en ligne (avec une gestion automatique decertains aspects) de manière individuelle ou en groupe ;
- ❖ aux étudiants :
 - d'accéder à tout moment et à distance à des informations sur le cours ;
 - de travailler à leur rythme ;
 - de s'auto-évaluer et (si nécessaire) de revoir certains concepts pré-requis pour le cours ;

- de perfectionner ses connaissances avec des informations complémentaires. Quelques exemples d'usages :
- effectuer des tests d'auto-évaluation (avec tirage aléatoire des questions, correction automatique des résultats, feedback personnalisé, ...)
- diffuser des documents électroniques (supports de cours, annales, corrigés, ...) pouvant contenir de nombreux éléments multimédias (lien web, images, sons, vidéo, animations, ...)
- publier le questionnaire d'évaluation de l'enseignement (avec gestion des réponses, statistiques, ...)
- proposer des devoirs en ligne.

3.1.2 Des bibliothèques virtuelles, des livres numériques et de liseuses

En développant des outils tels que les bibliothèques virtuelles, les livres numériques et les liseuses, les chercheurs ont permis une démythification du texte en le sortant des tonnes de livres physiques et en l'introduisant dans le quotidien des hommes.

3.1.2.1 Des bibliothèques virtuelles

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

3.1.2.2 Des livres numériques

Les livres numériques ("e-books") sont des livres qui peuvent être lus sur différents supports électroniques : ordinateurs, assistants personnels, lecteurs électroniques. Il se présente sous la forme d'un fichier informatique, par exemple un fichier de texte doc (qu'on peut lire à l'aide du logiciel Word), un fichier PDF (qu'on peut lire à l'aide du logiciel Acrobat Reader),

un fichier html (qu'on peut lire à l'aide d'un fureteur Internet Netscape ou Microsoft Explorer), etc.

Comparé au livre classique imprimé (sans toutefois vouloir dire que le livre numérique peut remplacer le livre imprimé) le livre numérique présente plusieurs avantages tous de nature à faciliter l'activité de lecture et son apprentissage.

Le livre électronique est un format qui propose entre autres avantages une grande facilité de diffusion et de distribution, ce qui le rend très disponible et réduit ses coûts. Contrairement à la plupart de ses équivalents imprimés, il peut être instantanément disponible à travers le monde (via l'Internet) et demeurer disponible durant des années (alors que, de nos jours, bon nombre de livres imprimés ne demeurent en librairie que quelques mois.

3.1.2.3 Des liseuses

On appelle liseuse un appareil électronique qui permet de lire un document texte. Une liseuse est aussi appelé e-Reader qui est aussi la façon de nommer ces machines dans les pays anglophones.

Dans la pratique, une liseuse affiche généralement une seule page du document texte à la fois. Mais, certains prototypes ont montré la possibilité d'afficher deux pages simultanément.

La liseuse est un petit ordinateur qui contient une mémoire qui lui permet de stocker les fichiers numériques (les textes) à afficher par la suite. On peut imaginer un e-Reader comme étant un ordinateur portable, sans clavier (ou presque), dont la seule tâche serait d'afficher des documents sur l'écran intégré.

Les liseuses utilisent parfois un écran comparable à celui des TV ou des ordinateurs portables avec un rétro-éclairage qui permet de lire dans l'obscurité complète. Généralement la technologie utilisée est le LCD ou le LED. Cependant, la plupart des liseuses utilisent maintenant à écran utilisant une technologie appelée « encre électronique » qui permet d'afficher du texte et des images avec un rendu identique à une impression papier.

3.2 TIC : DES MUTATIONS SOCIALES À LA RÉVOLUTION DE LA CLASSE

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont entraîné de nombreuses mutations sociales et révolutionné la classe.

3.2.1 Des mutations sociales dues aux TIC

La société, sous l'effet des nouvelles technologies de l'information et de la communication a connu d'importantes mutations qui font parler aujourd'hui d'une nouvelle planète, des « digital natives » et de l'ère de la communication.

3.2.1.1 Une nouvelle planète

D'emblée, lorsque nous parlons d'une nouvelle planète, le lecteur s'attend à ce que nous lui présentions la découverte d'une planète comme Mars ou encore la lune, bref d'une planète visible. Nous n'en sommes pas loin ou plutôt :

nous en somme à peu près là de la découverte de l'Internet, du virtuel, des océans numériques de la connaissance, des communications et des utilisations variées des nouvelles technologies⁷⁰.

La planète dont nous parlons ici est donc une planète virtuelle, une émanation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, sinon la plus importante, qui est venue transformer la société, créer un type de relations nouveaux entre les individus, plongeant ainsi notre planète dans une évolution vers un monde virtuel : Internet.

S'il est vrai qu'à ses débuts, l'exploration de cette nouvelle planète s'est fait timidement avec des hommes

malhabiles, incapables de se mouvoir avec leur petits modems, leurs téléphones poussifs ou même, avec leurs connexions Internet dites rapides⁷¹

Le peuplement du monde virtuel s'est accéléré grâce à de nombreux pionniers qui font aujourd'hui que le monde virtuel rivalise avec le réel. L'un de ces pionniers est incontestablement le monde des jeux vidéos.

Les jeux vidéos en ligne sont la preuve que les mondes virtuels sont déjà très peuplés même si nous sommes encore très loin d'avoir les capacités technologiques à une expérience optimale. Depuis bientôt trois décennies, les jeux vidéos ont commencé à faire entrer les joueurs dans de nouveaux univers, les uns toujours plus réalistes que les autres, augmentant ainsi l'*internautisme*⁷², cette sensation d'appartenir à cette nouvelle patrie : Internet. Dans son étude sur l'un des principaux jeux en lignes, un monde virtuel, Norrath pour le désigner, l'économiste Edward Castronova rapporte que sur les centaines de milliers de joueurs inscrits, douze mille se considèrent déjà comme de réels habitants de ce monde qui est devenu pour

⁷⁰ M. Girod de l'Ain, 2010 *futur virtuel*, Paris M2 Editions, 2005, P.9.

⁷¹ Ibidem.

⁷² Ce mot a été créé par nous.

eux leur premier domicile. Et fondant ses recherches sur les échanges réels effectués sur les sites d'enchères (par exemple pour les ventes d'avatars), l'auteur analyse ce monde qui est devenu comme un pays réel, et découvre :

le salaire horaire d'environ 3,42... de l'heure et le travail des habitants produit un PIB, compris entre celui de la Russie et de la Bulgarie. L'unité monétaire de Norrath est négociée sur les marchés des changes à 0,0107... soit plus que le Yen et la lire.⁷³

Cette révélation nous amène à nous poser une série de questions : sommes-nous dans le virtuel ou dans le réel ? Comment la découverte de ce nouveau monde va-t-elle influencer davantage l'ensemble de la société et de ses comportements ? Comment cela va-t-il bouleverser nos manières de voir, de penser, de sentir et d'agir ? toutes ces questions méritent que nous fassions des anticipations sur notre devenir si nous ne voulons pas manquer la révolution numérique à l'œuvre sous nos yeux.

3.2.1.2 Des « digital natives »

L'avènement et la prolifération des technologies de l'information et de la communication ont eu pour conséquence directe l'apparition d'une nouvelle génération d'hommes dits « digital natives » ou natifs numériques. Ce sont des personnes ayant grandi dans un environnement numérique comme celui des ordinateurs, de l'Internet, des téléphones mobiles et des baladeurs MP3. De manière simple, les « digital natives » sont des enfants ou des pré-adultes ayant grandi avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication. On les oppose généralement aux personnes dites « digital immigrants », qui sont des individus d'un certain âge, habitués au format papier et qui doivent se familiariser au numérique, notamment en utilisant des outils informatiques⁷⁴.

Le néologisme « digital natives » a été inventé par Marc Prensky, consultant américain en TICE (nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), directeur général et fondateur d'une entreprise qui vend des jeux vidéo éducatifs.

Le chercheur américain pense qu'à force de stimuler des zones de leur cerveau sur des actions d'acquisition de la connaissance spécifiques, de type hypertexte, les Digital Natives ont développé des compétences différentes en matière de raisonnement, qui ne correspondent pas du tout au raisonnement démonstratif classique.

⁷³ E. Castronova, *Virtual worlds: A first hand account of Market and society on the cyberian frontier*, Editeur bepress, décembre 2001.

⁷⁴

Par ailleurs, le Digital Native selon Marc Prensky est performant lorsqu'il est connecté au réseau, mais devient complètement inefficace pour réaliser des actions hors ligne, et sa capacité de concentration est alors réduite au minimum. Mais le côté positif de ce mode de fonctionnement serait qu'une fois en ligne, le Digital Natives est doué de capacités multitâches, effectuées en simultané. En plus, la gratification immédiate et le plaisir immédiat seraient les clés de fonctionnement des Digital Natives, du fait de leur habitude à l'instantanéité du réseau Internet. En conséquence, ils préféreraient le visuel et le graphique au textuel, et l'interactivité au travail solitaire.

La thèse de Marc Prensky nous permet de voir que face à l'évolution technologique et à la réduction de la plasticité des individus avec le temps, l'école se doit de proposer des outils numériques aux jeunes enfants afin de leur donner de meilleures chances de réussite dans un monde du travail désormais numérique.

3.2.1.3 L'ère de la communication

Cette ère de la communication a été engendrée par la révolution de l'internet et des télécommunications. Tout d'un coup, de centaines de milliers, puis des centaines de millions de personnes, parlent, échangent, communiquent ensemble. Ils écrivent, s'informent, commercent, s'excitent, s'émerveillent au rythme de la lumière. L'accès instantané à de milliards de pages d'information dans tous les domaines, entraîne une très forte accélération. Nous ne prétendons pas que la communication a commence avec cette nouvelle ère puisque

l'Homme est un être communicant, et la pierre gravée, le papyrus, les signaux de fumée, l'imprimerie, le télégraphe, le téléphone ont tous préexisté.⁷⁵

Seulement l'instantanéité, la bibliothèque mondiale accessible par tous, la symbiose numérique dans laquelle nous vivons, entraîne tout d'un coup un changement d'échelle. De plus, à la différence des moyens précédents, de nouveaux moyens d'échanges et de coopération permettent de communiquer non plus seulement de un à un ou de un à beaucoup mais de beaucoup à beaucoup. Ceci rend possible l'émergence de nouvelles formes, de nouvelles pratiques de l'intelligence collective dont nous commençons tout juste à réaliser le potentiel.

⁷⁵ M. Girod de l'Ain, Op.cit. p. 34.

3.3 LES TIC À L'ÉCOLE : PEUVENT-ELLES AMÉLIORER L'ÉDUCATION ?

L'incursion des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'école a profondément modifié les pratiques pédagogiques. Ces changements qui ont été pour la plupart bénéfiques ont épousés les différentes approches dans au fil du temps.

3.3.1 Panorama des usages pédagogiques courants et des outils disponibles

Nous nous proposons à présent de faire un panorama des différents usages pédagogiques et des outils disponibles.

3.3.1.1 Informatique outil d'enseignement/ informatique objet d'enseignement

La première façon d'appréhender les formes d'usage est la distinction entre l'informatique outil d'enseignement et l'informatique objet d'enseignement. Par conséquent, on peut dire d'emblée que les pratiques des enseignants se situent nécessairement entre ces deux pôles. Une analyse diachronique nous permet de voir qu'au fil des années l'une de ces préoccupations a pu occuper le devant de la scène au détriment de l'autre⁷⁶. C'est ainsi qu'on aura vu l'enseignement assisté par ordinateur dominer, puis décliner, pour faire l'objet d'un regain d'intérêt avec les promesses de l'intelligence artificielle, avant de retomber aux oubliettes. On a aussi assisté à des incitations très fortes à la programmation, tant à l'école primaire que dans les collèges et lycées d'enseignement portant sur l'informatique. Aujourd'hui, il semble que l'informatique outil et l'informatique tendent vers une symbiose notamment dans les usages que les enseignants font de l'Internet, tantôt en y prélevant des informations d'intérêt pédagogique, tantôt en y publiant leurs réalisations ou des travaux d'élèves, tantôt en y conduisant des activités de communication.

3.3.1.2 Logiciels à vocation éducative et des logiciels non éducatifs

Pour répertorier les usages pédagogiques et les outils disponibles, Mucchielli nous propose une entrée par les potentialités pédagogiques et distingue des logiciels à vocation éducative et des logiciels non éducatifs mais utilisés à des fins pédagogiques⁷⁷. Rentrent dans la première catégorie les didacticiels, les livres sur ordinateurs, les jeux éducatifs, les logiciels d'entraînement, les tutoriels, les logiciels de simulation, les logiciels d'aide à la création et les langages de programmation. La seconde catégorie est constituée de logiciels professionnels, systèmes-auteurs, systèmes experts, logiciels d'aide à la traduction et les jeux.

⁷⁶G.-L. BARON, E. BRUILLARD, *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris, PUF, 1996.

⁷⁷A. MUCCHIELLI, *L'enseignement par ordinateur*. Paris, PUF, 1987.

3.3.1.3 Un usage suivant les courants pédagogiques

Picard et Braun⁷⁸, tout comme Hufschmitt⁷⁹ font une distinction par courants pédagogiques. Ils se fondent sur le postulat des usages que font les enseignants obéissant à des choix pédagogiques plus ou moins explicites qui couvrent quatre grandes sensibilités éducatives : l'enseignement programmé issu de la pédagogie béhavioriste, la programmation des micro-mondes et la lecture des hypertextes héritées de la pédagogie génétique, l'utilisation des logiciels professionnels inspirée de la pédagogie institutionnelle et l'exploitation des bases de données et des réseaux télématiques fidèle à la tradition humaniste de l'enseignement. Clément⁸⁰ pour sa part préfère une échelle à différents degrés d'intervention de l'enseignant : le préceptorat, où l'enseignant donne un cours particulier sur micro-ordinateur ; la directivité, se traduisant par une absence d'autonomie des élèves ; la semi-directivité, qui place l'enseignant en situation de consultant ; et enfin, la non-directivité, où les élèves réinvestissent librement leurs acquis antérieurs.

3.3.1.4 Rôle des outils TIC dans une situation d'enseignement-apprentissage

Marquet⁸¹ nous propose de considérer les outils TIC du point de vue du rôle qu'ils peuvent tenir dans une situation d'enseignement-apprentissage. Aussi distingue-t-il quatre catégories :

— Une première catégorie est constituée des logiciels-outils utilisés dans les différents univers professionnels et dont l'appropriation fait partie de la scolarité ou de la formation. Ils ont un rôle d'objet d'enseignement et tous les logiciels du marché utilisés dans l'exercice d'une profession, du plus spécialisé au plus diffusé, s'inscrivent dans cette catégorie.

— Une deuxième catégorie est composée des outils pédagogiques utiles à l'enseignant. Sont considérés comme tels, les logiciels exploités en tant qu'outils d'enseignement, comme les micro-mondes (Logo, Cabri-géomètre, etc.) et tous les logiciels de la première catégorie détournés pour un usage scolaire et chargés d'exécuter une tâche concomitante ou complémentaire à l'enseignement, comme les récents cartables numériques.

— Une troisième catégorie de produits rassemble tout ce qui s'apparente de près ou de loin à des manuels électroniques. Avec des possibilités d'interactivité plus ou moins importantes, ces systèmes ne font que délivrer des informations à l'utilisateur et jouent un rôle illustratif, qu'il ait ou non un projet d'apprentissage. Par illustratif, nous entendons tantôt monstratif, tantôt démonstratif, selon l'intention de l'enseignant.

⁷⁸M. PICARD, G. BRAUN, *Les logiciels éducatifs*. Paris, PUF, 1987.

⁷⁹B. HUFSCHMITT, « Choix pédagogiques en usage en EAO. » In *Bulletin de l'EPI*, No 53, 1989. Pp. 209-229.

⁸⁰J. CLÉMENT, « L'informatique à l'école primaire : tout reste à faire. » In *Les Sciences de l'Education pour l'Ère Nouvelle*, No3, 1991, Pp. 5-16.

⁸¹P. MARQUET, « Pour passer vraiment des NTC aux NTE. » In *Cahiers Pédagogiques*, No 53, 1998, Pp. 31-32.

— Une quatrième et dernière catégorie réunit les simulateurs, qui reproduisent un environnement qu'il est nécessaire d'étudier ou dans lequel l'apprenant est appelé à évoluer ultérieurement. Ils tiennent un rôle reproductif et il s'agit, pour l'essentiel, de logiciels pointus, développés pour les disciplines scientifiques, ou de systèmes de pilotage d'engins ou de surveillance de processus industriels.

3.3.1.5 Fonctions pédagogiques assignées aux logiciels

Le tableau de De Vries repris par Pascal Marquet⁸² propose une vision originale en inventoriant les fonctions pédagogiques qui sont habituellement assignées aux logiciels. Elle recense ainsi huit fonctions pédagogiques exhaustives et exclusives, chacune étant caractérisée par un triplet : tâche de l'apprenant, théorie de l'apprentissage sous-jacente, statut accordé aux connaissances. Bien que cette typologie n'échappe pas non plus à la nécessité de faire référence in fine à des produits en usage, elle présente l'intérêt de pouvoir en accueillir de nouveaux sans devoir être remaniée, du fait même que les fonctions pédagogiques sont sans doute non seulement en nombre fini, mais déjà toutes connues et mises en oeuvre.

Nous reproduisons ci-dessous le tableau de De Vries repris par Pascal.

Tableau 2. — Les huit fonctions pédagogiques et leurs caractéristiques, d'après De Vries⁸³

Fonction pédagogique	Type de logiciels	Théorie de l'apprentissage sous-jacente	Tâche assignée à l'utilisateur	Statut accordé aux connaissances
Présenter de l'information	tutoriels	cognitiviste	lire	présentation ordonnée
Dispenser des exercices	<i>exerciceurs</i>	béhavioriste	faire des exercices	association à former
Véritablement enseigner	tuteurs intelligents	cognitiviste	apprendre	représentation
Captiver l'attention et la motivation des élèves	jeux éducatifs	béhavioriste	jouer	<i>répétition</i>
Fournir un espace d'exploration	Hypermédiat* et multimédiat	cognitiviste constructiviste	explorer	présentation en accès libre
Fournir un environnement pour la découverte de lois naturelles	<i>simulateurs</i>	constructiviste	manipuler observer	modélisation

⁸²P. Marquet. *L'impact des TIC dans l'enseignement et la formation : mesures, modèles et méthodes ; contribution à l'évolution du paradigme comparatiste des usages de l'informatique en pédagogie*. Education. Université Louis Pasteur - Strasbourg I, 2003.

⁸³ Figurent en italique les termes ajoutés ou modifiés par Pascal Marquet par rapport au tableau proposé par De Vries.

Fournir un environnement pour la découverte de domaines abstraits	micro-mondes	constructiviste	construire	matérialisation
Fournir un espace d'échange entre les élèves	logiciels d'apprentissage collaboratif	cognition située	discuter	construction par l'élève

Quelle que soit l'entrée de ces différentes typologies, par les potentialités pédagogiques, par les courants pédagogiques, par le degré d'intervention de l'enseignant, par les opérations intellectuelles imposées, par le rôle assigné au logiciel ou enfin par les fonctions pédagogiques, le spectre des utilisations possibles semble toujours très large. Il serait légitime d'attendre qu'une telle diversité se manifeste d'abord par des usages multiples puis par des transformations visibles, tant du point de vue des contenus disciplinaires que des approches pédagogiques. Mais, avant de décrire plus précisément ces transformations attendues, il est intéressant de noter qu'elles sont parfois bien antérieures à l'introduction des TIC et que leur observation peut se réaliser à plusieurs niveaux.

3.4 ENVIRONNEMENTS MULTIMÉDIA ET AUTONOMISATION DE L'APPRENANT

L'environnement multimédia qui caractérise aujourd'hui les milieux social et scolaire est un facteur d'autonomisation des apprenants qui, habitués aux nouvelles technologies de l'information et de la communication fonctionnent comme des automates.

3.4.1 Environnement multimédia, une nécessité pour l'autonomisation de l'apprenant

Inaugurant son intervention à la fin de la conférence annuelle de Eurocall (1996) par cette double interrogation :

A quoi devrait ressembler la classe de langue du futur ? Quel rôle pouvons-nous attribuer aux Technologies dans la création de cette nouvelle classe de langue?⁸⁴

Wolf nous interpellait déjà sur l'inévitable nécessité de repenser la classe de langue et sur le rôle important que doivent jouer les technologies de l'information et de la communication dans cette classe de langue du futur.

En réponse à la première question, Wolff nous livre sa vision de la future classe de langue qui

⁸⁴WOLFF, D. "Computers and New Technologies: will they change language learning and teaching?". In *New Horizons in CALL - Proceedings of EUROCALL 96*. Szombathely, 1997, P.66.

devrait permettre aux apprenants d'apprendre de manière autonome et responsable dans un environnement complexe, riche et authentique.⁸⁵

Selon lui, cette classe de langue devient un laboratoire de recherche où les étudiants apprennent à apprendre, et où le travail en équipes facilite la construction des savoirs et savoir-faire langagiers. Une telle vision soulève sans aucun doute un certain nombre de questions méthodologiques dont certaines, selon lui, peuvent être résolues grâce aux apports des technologies. En effet, Wolff suggère que l'utilisation de l'outil informatique favorise l'autonomisation des apprenants en leur offrant une plus grande liberté dans la sélection des matériaux pédagogiques, dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage et dans l'organisation même de leur apprentissage.

3.4.2 Quel environnement multimédia pour quelle autonomie ?

La première question se posant aux concepteurs d'environnements d'apprentissage multimédia est souvent celle du choix des matériels informatisés. Ceux-ci devront montrer une certaine cohérence, voire convergence, d'objectifs et de stratégies d'enseignement/apprentissage avec l'ensemble de la formation en langue.

L'efficacité ou la supériorité d'un environnement multimédia par rapport à un autre est souvent étudiée en termes de contrôle par l'utilisateur d'une part et d'interactivité d'autre part. Pour Crookall & al⁸⁶ contrôle renvoie, généralement à, contrôle de ce qui apparaît sur l'écran et non pas contrôle de l'environnement dans son ensemble, et de sa structure sociale en particulier. De même, la nature *interactive* d'un logiciel tend à se référer essentiellement à l'interaction apprenant-machine. Or nous convenons avec Vygotski de l'importance d'une interaction sociale, propice à un apprentissage collaboratif. La possibilité de contrôle, par les apprenants, de cette interaction sociale est donc une caractéristique importante de l'environnement d'apprentissage. Une fois de plus, Crookall & al envisagent l'environnement d'apprentissage comme un réseau d'interactions dont l'interaction ordinateur-apprenant ne forme qu'une partie. Ils proposent en conséquence un modèle permettant d'analyser les environnements d'apprentissage en fonction des types de contrôle et d'interaction qui s'y exercent. Quatre types d'environnement sont identifiés :

a) *environnement "déterminé" par ordinateur* ("EDO"), où l'apprenant exécute seul une série d'exercices informatisés

⁸⁵ Idem pp 77-78.

⁸⁶D. CROOKALL, D. W. COLEMAN, R. L. OXFORD, "Computer-mediated language learning environments - Prolegomenon to a research framework" in *Computer Assisted Language Learning*, 1992, pp. 93-120.

b) *environnement "contrôlé" par ordinateur* ("ECO"), où les apprenants peuvent collaborer au cours de la réalisation d'activités programmées de manière séquentielle

c) *environnement "basé" sur l'ordinateur* ("EBO"), où l'apprenant participe individuellement mais activement aux activités interactives proposées

d) *environnement "assisté" par ordinateur* ("EAO") où les décisions sont généralement le fruit d'une interaction et d'une négociation entre apprenants prenant place dans une situation sociale où l'ordinateur n'intervient pas.

Dans le cas des deux premiers - EDO et ECO –, remarque Blin⁸⁷, le contrôle de l'apprenant s'exerce principalement sur l'ordinateur. Dans le cas des deux derniers au contraire, les apprenants ont la possibilité d'exercer un certain contrôle sur l'ensemble de l'environnement d'apprentissage. Concernant les interactions ayant cours au niveau de chaque type d'environnement, les interactions apprenant-apprenant sont facilitées, voire essentielles, dans le cas des environnements contrôlé ou assisté par ordinateur. Dans les deux autres cas, les interactions prenant place sont essentiellement du type apprenant - ordinateur. L'environnement se rapprochant le plus de la problématique d'une formation autonomisante est sans doute "l'Environnement Assisté par Ordinateur" puisqu'il permet aux apprenants d'exercer le plus grand contrôle sur l'ensemble de l'environnement tout en privilégiant les interactions apprenant-apprenant et que, par conséquent, il facilite le développement de l'autonomie d'utilisation de la langue.

Si la conception de la structure sociale du dispositif est fondamentale pour la cohérence du dispositif, le rôle attribué aux technologies ne l'est pas moins. Reprenant la suggestion de Taylor⁸⁸ selon laquelle l'ordinateur, dans un contexte éducatif, peut prendre le rôle de tuteur ou d'outil, Levy déclare :

l'ordinateur-tuteur tente d'imiter, voire de remplacer, le professeur. Par contraste, la fonction de l'ordinateur-outil est d'aider et d'améliorer l'efficacité du travail de l'étudiant et/ ou de l'enseignant. [...] Pour être efficace, un outil doit correspondre étroitement aux besoins de l'utilisateur qui doit réaliser une tâche précise⁸⁹.

Or, dans le cas de l'apprentissage d'une langue de spécialité, langue et machine sont deux outils qui doivent non seulement se compléter mais aider les apprenants à mieux fonctionner dans des situations professionnelles ou éducatives réelles.

En somme, nous constatons au vu des analyses menées dans ce chapitre que les avancées technologiques ont considérablement changé le monde de manière générale et celui

⁸⁷Blin, F. (1998). "Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia". Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dir.), "Hypermédia et apprentissage des langues", *études de linguistique appliquée (éla)*, 110. 215-226.

⁸⁸R.P. TAYLOR, (dir.) (1980). *The Computer in the School: tutor, tool, tutee*. Columbia University, Teacher's College Press. New York.1980.

⁸⁹ M. LEVY, (1996). "Integrating CALL: the tutor and the tool". In Gimeno A. (dir.). *Proceedings Eurocall 95- Technology Enhanced Language Learning: Focus on Integration*. Valencia. p 241.

de l'éducation en particulier. Une gamme variée d'outils ont fait leur entrée dans la salle de classe, souvent avec des objectifs différents mais avec pour seule finalité l'amélioration de l'éducation.

CHAPITRE QUATRIÈME : L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : UNE RÉPONSE EFFICACE AUX DÉFIS ACTUELS DE LA LECTURE

[la compétence est]⁹⁰ un savoir-agir, c'est-à-dire la capacité de savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche⁹¹

⁹⁰ C'est nous.

⁹¹ Le Boterf, *L'Ingénierie des compétences*, Paris, édition d'organisation, 1998. P.147.

Dans ce chapitre dédié à l'approche par les compétences, nous présenterons d'abord le triple défi que pose l'Approche par les Compétences aux systèmes éducatifs, sa contribution comme réponse à ces défis ensuite une appréhension élargie du concept de compétence.

4.1 UN TRIPLE DÉFI POSÉ AUX SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Face à la complexification des modèles sociaux actuels, les systèmes éducatifs semblent être confrontés à un triple défi, lesquels défis sont aussi ceux de la lecture qui se trouve, comme nous l'avons démontré supra, au centre de toutes les activités sociales. Il s'agit actuellement de :

- la nécessité de répondre à l'augmentation de la quantité et de l'accessibilité des informations ;
- la nécessité de donner du sens aux apprentissages ;
- la nécessité d'efficacité interne, d'efficience et d'équité dans les systèmes éducatifs.

Nous donnons une analyse détaillée des deux derniers défis.

4.1.1 Une nécessité de donner du sens aux apprentissages

La recherche du sens dans les apprentissages vient de deux questions que se pose un système éducatif : pourquoi et comment apprend-on? Évitant tout débat philosophique, nous dirons qu'il s'agit essentiellement pour l'école de porter un regard critique sur les raisons d'apprendre ce que l'on apprend (pourquoi ?) et la façon dont on apprend (comment ?). La recherche du sens qui est l'un des défis majeurs de l'approche par compétences interpelle ainsi l'école sur sa raison d'exister, ses objectifs, ses modes de fonctionnement, toutes choses que les élèves mettent quotidiennement en question à travers des phénomènes considérés comme scolaires : démotivation, violence, auto exclusion, etc. Lesquels phénomènes sont catalysés aujourd'hui par les nouvelles technologies de l'information et de la communication. La recherche du sens permet de donner à ces phénomènes un faisceau de réponses qui, loin d'être considérées comme une série de mesures *techniques*, ponctuelles, vont chercher dans les fondements mêmes de l'école.

La réflexion sur le sens renvoie notamment à la façon dont l'école outille l'élève pour lui permettre de faire face à une « *situation nouvelle* » de manière tout à fait autonome ; c'est-à-dire être capable de répondre à une situation ponctuelle, une situation qu'il n'a jamais rencontrée auparavant et ce en ayant conscience des choix qu'il opère pour y parvenir et de l'objectif à atteindre. Pour vivre et travailler en société, l'homme a toujours été amené à faire

face à des *situations nouvelles*. Mais ce qui évolue à toute vitesse, c'est la nature des situations.

Un fossé se creuse imperceptiblement entre l'école qui continue souvent à distiller des savoirs ponctuels, et les situations auxquelles elle est censée préparer les élèves. Les élèves habitués, dès leur jeune âge, à aborder des savoirs de façon séparée, continuent souvent à raisonner plus tard de façon cloisonnée, même dans les situations simples. Des recherches internationales comme celles de Carraher et Schliemann⁹², ont montré combien il existait à travers le monde ce que l'on appelle des « *analphabètes fonctionnels* », c'est-à-dire des personnes qui ont acquis des connaissances dans la vie de tous les jours :

- ils peuvent déchiffrer un texte, mais sont incapables d'en saisir le sens et, partant, d'agir en conséquence ;
- ils connaissent des formules mathématiques par cœur, mais ils sont incapables de les utiliser de façon pertinente dans une situation donnée ;
- etc.

Pour ces *analphabètes fonctionnels* en particulier, et pour la grande majorité des élèves, l'écart entre leurs acquis *scolaires* et les acquis requis par les situations ne font que s'accroître.

Parallèlement à cette nécessité de répondre de façon opérationnelle et efficace à une situation nouvelle, une des missions essentielles de l'école reste de donner à l'élève, les outils intellectuels et socioaffectifs pour lui permettre de prendre le recul critique nécessaire, vis-à-vis de différentes situations qu'il rencontre, c'est-à-dire de développer une réflexion sur le sens de ce qu'on demande de faire, une réflexion sur la façon dont il répond à ce qu'il lui est demandé de faire.

S'il s'agit de développer des compétences à l'école, il s'agit donc également d'éviter, à travers le développement des compétences, de tomber dans une approche qui soit exclusivement *utilitariste*, c'est-à-dire une approche dans laquelle l'élève apprend à résoudre de façon purement mécanique des situations données. Quoi qu'il en soit, il s'agit d'un équilibre périlleux à trouver.

C'est cet équilibre périlleux que recherche l'approche par compétences qui est à notre avis le cheval de bataille de la lecture. Le constat est clair : nos élèves suivent régulièrement des cours de lecture (méthodique ou suivie) en classe mais se trouvent fort dépourvus lorsqu'il

⁹² T.N. Carraher et A.D. Schliemann, *Mathematics in the streets and in school British journal of developmental psychology*, vol 3. Buckingham, Open University Press, 1995, p. 29

s'agit de lire, c'est-à-dire de construire le sens d'un texte nouveau, ou lorsqu'ils se retrouvent dans un contexte extra scolaire. Ils sont ainsi des analphabètes fonctionnels qui peuvent certes déchiffrer des signes mais incapables de leur donner sens. Ce qui apporte alors une première explication à l'échec scolaire auquel nous faisons actuellement face si tant est vrai qu'être incapable d'apporter du sens à un texte c'est par conséquent être incapable de découvrir, de s'émerveiller, de partager et par là même d'apprendre.

4.1.2 Une nécessité d'efficacité interne, d'efficience et d'équité dans les systèmes éducatifs

L'éducation et la formation coûtent de plus en plus cher. La formation est davantage considérée comme un investissement, dont on attend un retour *Return of Investment (R.O.I)*, et dans lequel l'implication des participants, y compris l'implication financière, ne cesse de croître.

Dans le champ de l'éducation, les gouvernements sont souvent contraints à des réductions importantes du budget de l'éducation. Parallèlement à ces réductions, la qualité des systèmes éducatifs diminue, de même que le crédit des institutions publiques, ce qui favorise le développement des écoles privées. L'accès à une scolarité de base est par conséquent de plus en plus lié aux possibilités financières de familles. Ce double phénomène entraîne une augmentation de l'échec scolaire.

Les problèmes d'efficacité interne⁹³, d'efficience⁹⁴ et d'équité⁹⁵ d'un système éducatif comme le montre De Ketele deviennent dès lors des problématiques indissociables. En effet, l'échec scolaire coûte cher à un système. Le réduire constitue une solution qui augmente à la fois l'efficacité interne et l'efficience du système. Or, une limitation de l'échec passe par une réflexion sur le système d'évaluation, en particulier sur les échecs abusifs. Elle pose la question suivante : quels sont les savoirs indispensables à maîtriser pour passer à la classe supérieure, à un autre cycle ? En étudiant la question de près, on se rend compte que ces savoirs sont en fait, des compétences : être compétent pour lire et donner du sens à un texte simple, être compétent pour résoudre un problème, etc. Ces compétences portent plusieurs noms :

⁹³ Les questions d'efficacité interne se rapportent aux taux de réussite des élèves, tout au long de leur scolarité, et à la qualité de cette réussite.

⁹⁴ Les questions d'efficience tentent d'établir le rapport entre les moyens (humains, financiers...) investis et le résultat obtenu.

⁹⁵ Les questions d'équité posent la question de savoir dans quelle mesure le système éducatif offrent les mêmes chances à tous les élèves.

C'est la raison pour laquelle De Ketele n'hésite pas à poser le problème de l'équité comme un des enjeux majeurs des systèmes éducatifs du XXI^e siècle, un enjeu lié de près à l'efficacité interne et à l'efficience des systèmes éducatifs, dans la mesure où toutes deux influencées positivement par une réduction des redoublements.

Les problèmes d'efficacité interne et d'efficience que pose De Ketele interpellent au premier chef la lecture car cette dernière se trouve au centre de toutes les activités scolaires. En effet, si l'échec s'impose dans les systèmes éducatifs aujourd'hui, c'est parce que celui de la lecture s'est imposé depuis fort longtemps. La lecture est le seul moyen, sinon le moyen d'accès privilégié au savoir scientifique. Dès lors, si l'accès au savoir se fait difficile aujourd'hui, c'est proprement parce que la lecture a échoué.

4.2 LA CONTRIBUTION DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES COMME RÉPONSES À CES DÉFIS

Les évolutions répertoriées dans les paragraphes précédents, de même que les défis qui les accompagnent, peuvent trouver des réponses de plusieurs ordres, selon les orientations prises par les décideurs. Elles vont de la centralisation (du pouvoir, de l'information, des décisions...) à la décentralisation de la gestion des évolutions (comme dans certains régimes totalitaires), à la prise en compte responsable de celles-ci, d'un découpage des problèmes en une approche globale de ceux-ci, de l'approche unidimensionnelle (en termes économiques notamment), à l'approche multidimensionnelle. Ce dernier aspect est particulièrement important : des réponses pertinentes et efficaces ne peuvent en tout cas pas faire l'économie d'un regard pluridisciplinaire, d'autant plus que la marge de manœuvre est très étroite. Ce n'est en effet qu'à travers une pluralité de regards, c'est-à-dire en mettant autour de la table des sociologues, des philosophes, des pédagogues, des psychologues, des économistes, etc., que l'on pourra trouver une réponse pertinente aux défis qui sont posés aux systèmes éducatifs.

Si les réponses qu'il convient d'apporter à ces défis sont spécifiques à chaque contexte, il existe cependant certaines orientations particulières qui aident à apporter une réponse plus efficace. La contribution que nous proposons d'apporter en est une. C'est une contribution de nature essentiellement pédagogique. Elle porte un nom : *l'intégration des acquis scolaires*, avec une de ses pierres angulaires principales qu'est la compétence.

⁹⁶ J. M. De Ketele, N. Stall, *L'Évaluation du rendement des systèmes éducatifs : approche et problématique, mesure et évaluation*, vol 19, n°3, Bruxelles, De Boeck Université, 1997.

4.3 LE CONCEPT DE COMPÉTENCE : DÉBLAYAGE SÉMANTIQUE ET CARACTÉRISTIQUES

Ce qui caractérise en premier lieu la compétence, c'est qu'elle mobilise différentes capacités et différents contenus. De Ketele propose à ce sujet deux exemples : l'un mettant en évidence les compétences mobilisées par une infirmière et l'autre par un enseignant :

Exemple 1

Pour une infirmière, être compétente dans le cadre de soins prodigués à un patient implique par exemple de mobiliser les capacités suivantes :

- Entrer en communication avec le patient, veiller à répondre à ses attentes ;
- observer (l'état du patient, l'environnement) ;
- échanger les informations nécessaires avec les médecins, avec les autres infirmières ;
- se poser des questions sur ce qu'elle fait, évaluer la qualité de son travail ;
- etc.⁹⁷

Cela implique aussi différents contenus en particulier des savoirs (savoir où se trouve l'estomac, savoir quel est l'effet de tel traitement, etc.).

Exemple 2

Pour un enseignant, être compétent pour donner un cours implique, outre les différents savoirs, de mobiliser un grand nombre de capacités :

- Analyser (une situation) ;
 - anticiper (des réactions) ;
 - s'exprimer clairement ;
 - approfondir, si nécessaire, certains contenus ;
 - communiquer avec des collègues sur ce qu'il fait ;
 - se poser des questions sur ce qu'il fait, évaluer la qualité de son travail ;
 - etc.⁹⁸

Une infirmière ou un enseignant peuvent avoir appris toutes ces choses théoriques, mais être incapables de les appliquer quand ils en sont en situation. Une bonne infirmière n'est pas celle qui peut dire comment on fait une piqûre, mais celle qui réagit correctement quand elle doit faire une piqûre à la malade. Un bon enseignant n'est pas celui qui peut dire comment il faut organiser une classe, mais celui qui peut organiser une classe concrètement.

⁹⁷Idem.

⁹⁸Idem.

Si la compétence implique de mobiliser des capacités et des contenus, cette mobilisation ne suffit pas. Elle ne se fait pas non plus gratuitement. Elle doit se faire en situation. Être compétent pour un enseignant, c'est organiser une situation d'apprentissage, ce n'est pas seulement délimiter un contenu-matière et le transmettre, mais c'est aussi vérifier les prérequis, partir des représentations des élèves, différencier un apprentissage, prendre en compte certains aspects affectifs et psychomoteurs de l'apprentissage, évaluer des acquis, aider au transfert de ces acquis, etc.

Toute compétence que doit posséder un professionnel ne peut, dès lors, être envisagée que dans une optique d'intégration. Les compétences ne concernent pas uniquement les professionnels. Elles concernent également les élèves. Ils doivent eux aussi apprendre à mobiliser diverses connaissances et capacités en situation :

- plutôt que d'écrire plusieurs mots l'un à la suite de l'autre, sont-ils capables d'écrire des textes qui ont un sens, pour communiquer avec quelqu'un d'autre ?
- plutôt que d'acquérir un grand nombre de connaissances relatives à leur environnement (en sciences, en géographie...), sont-ils capables d'agir pour le protéger ?
- etc.

On voit que l'exercice d'une compétence se fait nécessairement dans une situation d'intégration significative : répondre à une lettre d'un ami, protéger l'environnement. La situation d'intégration permet à l'élève de montrer qu'il est capable de mobiliser différents acquis de façon efficace, opérationnelle : elle vise par là, à donner du sens aux apprentissages.

Cette caractéristique de la compétence donne d'emblée l'orientation d'un apprentissage en termes de compétence, plutôt que de se contenter de les amener à les mobiliser dans des situations significatives.

4.3.1 Ce qu'est une compétence ?

Le concept de compétence franchit un pas supplémentaire important par rapport au concept d'objectif spécifique. La compétence est un concept intégrateur, en ce sens qu'elle prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités.

Pour tenter une synthèse des réflexions d'autres auteurs, De Ketele définit la compétence comme un

Ensemble intégré de capacités qui permet de manière spontanée d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment. Ou encore un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celle-ci⁹⁹.

⁹⁹De Ketele, *op. Cit.*, p. 106.

Cette définition est intéressante en ceci qu'elle explicite davantage les trois composantes de la compétence à savoir : le contenu, la capacité et la situation. En sorte qu'on peut poser ces équations :

$$\begin{aligned}\text{Compétence} &= (\text{capacité} \times \text{contenus}) \times \text{situations} ; \\ &= (\text{objectifs spécifiques}) \times \text{situations}.\end{aligned}$$

Pour De Ketele, il faut d'abord préciser la famille de situations dans lesquelles doit s'exercer la compétence. Il faut ensuite déterminer les capacités et les contenus à mobiliser, les combiner en objectifs spécifiques, et les combiner entre eux pour les mobiliser dans une situation appartenant à une famille donnée.

Le Boterf définit la compétence comme

un savoir-agir, c'est-à-dire la capacité de savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche¹⁰⁰.

L'intérêt de cette approche réside en la notion de ressources : être compétent, ce n'est pas seulement mobiliser des capacités, des connaissances, mais aussi d'autres types de ressources : des savoirs d'expérience, des automatismes, des raisonnements, des schèmes, etc.

À partir des définitions ci-dessus, nous pouvons donc dire que : la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes. Voici un exemple d'objectif d'intégration en vue de l'élaboration d'une compétence permettant de sauvegarder l'environnement : à partir d'une situation vécue ou d'un dessin qui met en évidence différents problèmes de pollution de l'eau, l'élève devra proposer des solutions appropriées aux différents problèmes qu'il aura identifiés au préalable ; afin de sauvegarder l'environnement.

4.3.2 Les caractéristiques d'une compétence

Une compétence est un ensemble qui fédère cinq caractéristiques essentielles.

4.3.2.1 Caractère intégrateur : mobilisation d'un ensemble de ressources

Tout d'abord, la compétence fait appel à la mobilisation d'un ensemble de ressources. Ces ressources sont diverses : des connaissances, des savoirs d'expérience, des schémas, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents types, des savoir – être, etc. La plupart du temps, ces ressources forment un ensemble à ce point intégré, et elles sont tellement nombreuses, qu'il est difficile d'analyser l'ensemble des ressources mobilisées lors

¹⁰⁰ Le Boterf, *op. cit.*

d'un exercice de compétence. Nous devons distinguer deux grands types de ressources : les ressources liées à la personne et les ressources liées à la situation.

❖ **Les ressources liées à la personne**

Encore appelées ressources internes, les ressources liées à la personne sont propres à l'individu. Aussi distinguera-t-on dans ce sous-groupe : **les ressources cognitives** (ensemble des connaissances que la personne ou l'individu a construites en faisant l'expérience, tout au long de sa vie, d'une diversité plus ou moins étendue de types de situations), **les ressources conatives** (qui concernent tout ce qui relève du savoir-être : l'intérêt de la personne ou sa motivation à s'engager dans une situation, son tempérament, son image d'elle-même, sa disponibilité affective, son attitude, ses valeurs, ses tendances, etc.), les ressources corporelles (qui concernent la coordination de diverses parties corporelles qui sont indispensables à la réalisation de la tâche.).

❖ **Les ressources liées à la situation.**

Aussi connues sous le vocable de ressources externes, ce sont des ressources matérielles et humaines que la situation de vie offre à l'individu. Ainsi, **les ressources matérielles** concerneront les moyens matériels disponibles dans une situation et dont pourra se servir une personne pour traiter une situation. Les ressources humaines quant à elles désignent toutes les personnes susceptibles d'aider ou d'accompagner une personne dans le traitement d'une situation.

4.3.2.2 Caractère combinatoire ou finalisé

La mobilisation des ressources ne se fait pas gratuitement, fortuitement. Elle appelle nécessairement la possibilité d'agir. La compétence est inséparable de la possibilité d'agir.

Selon Bernaerdt :

ces activités décontextualisées n'ont d'efficacité que si elles sont réinvesties dans de nouvelles activités globales en contexte, c'est-à-dire en nouvelles activités fonctionnelles¹⁰¹.

La compétence est donc dite finalisée, lorsqu'elle a une fonction sociale, une utilité sociale du point de vue de l'individu qui la possède. L'expression : *fonction sociale* est ici prise dans le sens large du terme. Elle est synonyme de *porteur de sens* pour l'apprenant. Les ressources diverses sont mobilisées par l'apprenant en vue d'une production, d'une action, de la résolution d'un problème qui se pose dans sa pratique scolaire ou dans sa vie quotidienne, mais qui, en tout état de cause, présente un caractère significatif pour lui. Nous comprenons

¹⁰¹ Bernaerdt, Delory, Génard, Leroy, Paguay, Romanville, Wolfs, *À Ceux qui s'interrogent sur les compétences et sur leur éducation*, forum, mars 1997, p. 21.

donc pourquoi les concepteurs des curricula de L'approche par compétences avec entrée par les situations de vie au Cameroun parlent « *d'agir compétent* ». ¹⁰²

C'est là probablement le caractère limitatif de la compétence dans l'enseignement secondaire et supérieur. C'est que, l'on voit mal comment on pourrait y développer exclusivement des compétences, ce qui déboucherait sans doute sur un enseignement utilitariste, professionnalisant à outrance. Dès lors que l'on accepte une démarche orientée vers les compétences, il convient d'y être attentif. C'est là que se situe l'enjeu majeur d'un équilibre entre, un enseignement *généraliste* essentiellement axé sur l'acquisition de connaissances et de capacités, et un enseignement plus *opérationnel*, basé sur l'acquisition de compétences.

4.3.2.3 Caractère contextuel : lien à une famille de situations

La troisième caractéristique tient au fait que cette mobilisation se fait à propos d'une famille bien déterminée de situations. Une compétence ne peut être comprise qu'en référence aux situations dans lesquelles elle s'exerce. Pour le cas du Cameroun par exemple, les inspecteurs ont opté pour des situations de vie dans l'optique d'amener l'école vers la vie réelle et faire entrer la vie réelle à l'école. Aussi ont-ils fait choix de six familles de situations représentant des problèmes de la vie réelles. Ces familles de situations structurent les modules du curriculum. Ainsi,

Le programme de français se construit autour des six familles de situations ci-après :

- a) Utilisation de la réception/production orale et écrite pour satisfaire les besoins de la vie quotidienne.
- b) Communication relative à la vie socioculturelle.
- c) Communication relative à la citoyenneté et à l'environnement.
- d) Communication relative à la consommation des biens et des services.
- e) Communication relative au bien être et à la santé.
- f) Informations et divertissements offerts par les média. ¹⁰³

Nous comprenons alors que pour développer une compétence, on va restreindre les situations dans lesquelles l'apprenant sera appelé à exercer la compétence. Celui-ci est soumis certes, à une variété de situations, et cette variété est nécessaire, mais il s'agit d'une variété limitée qui se situe à l'intérieur d'une famille donnée de situations.

S'il n'y a avait qu'une situation dans laquelle on exerçait sa compétence, le fait d'exercer sa compétence serait de la reproduction pure et simple. À l'opposé, définir une

¹⁰² Ces curricula ont été validés par le ministre des enseignements secondaires, monsieur Louis Bapes Bapes en août 2014.

¹⁰³ Ministère des enseignements secondaires, *Programme d'études de 6ème, 5ème : Français*, Mbalmayo, août 2014.

compétence à travers un spectre trop large de situations, ne permettrait pas de prononcer la compétence de quelqu'un à un moment donné.

4.3.2.4 Caractère souvent disciplinaire

Cette quatrième caractéristique est liée à la précédente. Elle découle du fait que la compétence est souvent définie à travers une catégorie de situations, correspondant à des problèmes spécifiques liés à la discipline, et dès lors, directement issues des exigences de celle-ci.

Certes, certaines compétences appartenant à des disciplines différentes sont parfois proches l'une de l'autre, et sont dès lors plus facilement transférables.

Par exemple, la compétence de mener une recherche en sciences sociales n'est pas entièrement étrangère à la compétence de mener une recherche en sciences. Les grandes démarches sont les mêmes (élaborer un cadre théorique, faire une revue de la littérature, recueillir des informations,...). Toutefois, les compétences restent bien distinctes : un chercheur en sciences ne peut pas s'improviser chercheur en sciences sociales et vice versa, non seulement parce qu'il faut mobiliser des connaissances spécifiques à la discipline, mais parce que les démarches de recherche elles-mêmes, sont différentes. On ne peut cependant pas généraliser, et affirmer qu'une compétence a toujours un caractère disciplinaire, parce que les démarches de recherche elles-mêmes, sont différentes. On ne peut aussi pas généraliser, et affirmer qu'une compétence a toujours un caractère transdisciplinaire. Mais qu'un plus grand nombre de compétences ont un caractère adisciplinaire, par exemple la compétence de s'exprimer avec aisance et clarté dans la langue contemporaine orale ou écrite.

4.3.2.5 Évaluabilité

Autant une capacité est difficilement évaluable, autant une compétence l'est beaucoup plus facilement, puisqu'elle peut se mesurer à la qualité de l'exécution de la tâche, et à la qualité du résultat. On ne peut cependant pas dire qu'une compétence est totalement évaluable au sens strict du terme, parce qu'on ne l'évalue jamais qu'à travers des situations particulières appartenant à la famille de *situations problèmes*. Il n'en reste pas moins qu'on se situe dans des conditions beaucoup plus favorables que quand on veut s'attaquer à l'évaluation d'une capacité.

On évalue une compétence principalement à travers un produit, une production de l'élève, en se donnant quelques critères : le produit est-il de qualité ? répond-il à ce qui était demandé ? Etc. Mais peut-on également évaluer une compétence en termes de qualité du processus, indépendamment du produit : rapidité du processus, autonomie de l'élève, respect des autres élèves, sont autant de critères selon lesquels on peut se prononcer sur le processus lui-même.

Tableau 3 : Tableau des caractéristiques d'une compétence conçue comme savoir-agir complexe¹⁰⁴

Caractéristiques	Perspectives
Un caractère intégrateur	Chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée.
Un caractère combinatoire	Chaque compétence prend appui sur des orchestrations différenciées de ressources
Un caractère développemental	Chaque compétence se développe tout au long de la vie. La compétence n'est jamais achevée donc les apprentissages pour la maîtrise d'une compétence donnée peuvent s'étaler dans le temps dans une logique de complexification croissante.
Un caractère contextuel	Chaque compétence est mise en œuvre dans des contextes qui orientent l'action. Le caractère contextuel permet d'introduire l'idée cruciale des situations à l'intérieur d'une famille.
Un caractère évolutif	Chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans que sa nature soit compromise.

4.4 APPROCHE PAR COMPÉTENCE ET FORMATION DE LECTEURS AUTONOMES

Comme nous l'avons mentionné supra, l'approche par compétences se fonde sur des enjeux d'ordre personnel et culturel. Lesquels enjeux sont spécifiés selon les disciplines. Pour le cas du français, le curriculum stipule que :

Le français est, en effet, la langue dans laquelle l'élève apprend à exprimer sa personnalité. Ainsi, apprendre à l'apprenant à acquérir progressivement la maîtrise du français, c'est-à-dire à accroître ses compétences de lecture, d'écriture et d'expression, équivaut à lui donner un outil lui permettant non seulement de construire sa personnalité, mais encore d'accéder aux œuvres significatives de sa culture et celles des autres et, ce faisant, de se donner des repères culturels et historiques.¹⁰⁵

Dans ce propos présentant les enjeux de l'enseignement du français en général, on peut lire en filigrane le principe fondamental de l'autonomie : apprendre à apprendre. Ainsi, avec l'approche par compétence, le besoin d'autonomie s'impose aux acteurs de l'éducation comme un impératif catégorique à double direction. Fondement de l'action du facilitateur et

¹⁰⁴ . TARDIF, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Chenelière Éducation, Montréal, 2006, P. 26.

¹⁰⁵ Ministère des enseignements secondaires, Op.cit., p.2.

but visé par l'apprenant, l'autonomie est l'alpha et l'oméga dans un processus d'apprentissage qui se veut fondé sur l'approche par compétences. Il est donc question d'

apprendre à l'apprenant à acquérir progressivement la maîtrise du français »¹⁰⁶

C'est-à-dire de le rendre capable maîtriser la langue par une action personnelle, personnalisante et personnalisée, et non de lui enseigner le français.

Nous référent toujours au propos susmentionné, nous pouvons voir clairement que la lecture est avec l'écriture le fondement de l'apprentissage du français qui, comme nous venons de le démontrer se fonde désormais sur l'autonomie. Par déduction, il s'agit alors d'apprendre à apprendre la lecture, de former des lecteurs autonomes, c'est-à-dire des individus capables de construire du sens par eux-mêmes. Il ne faut pas perdre de vue que cette construction se fait par voie de choix conscients et raisonnés, tant il est vrai que toute sa vie l'individu aura à opérer des choix.

La tâche principale de l'école en général et de l'enseignement du français en particulier, devient donc de préparer l'enfant à sa vie sociale de demain, de l'adapter autant que faire se peut, au milieu dans lequel il devra s'intégrer à sa sortie de l'école, d'en faire un membre efficient du groupe. Le quatrième objectif général de l'enseignement du français au second cycle, précise que :

Afin d'éviter le hiatus entre l'école et la vie, l'enseignement du français doit permettre à l'élève : [...] de comprendre le milieu dans lequel il est appelé à vivre, et de participer ainsi pleinement à la vie de son époque¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Ibidem.

¹⁰⁷ *Programme officiel de langue française et littérature au 2nd cycle*, Édition de juin 1994, p.3.

TROISIÈME PARTIE : PARTIR D'UNE OBSERVATION POUR PRÉPARER LA CLASSE DE LECTURE DU FUTUR

Le développement des techniques de toutes sortes et notamment de communication, font de l'activité de lecture, l'activité essentielle de la vie quotidienne : manger, se faire soigner, prendre le métro, nettoyer ses sols ou ses pulls, tout cela requiert des activités de lecture. Même pour téléphoner, il faut savoir lire, pour se diriger dans la rue, pour faire ses achats, etc. Plus se développent les techniques d'automatisation et plus la nécessité de construire du sens sur des indices écrits est grande. ¹⁰⁸

¹⁰⁸ E. Charmeux, Op.Cit.

CHAPITRE CINQUIÈME : ENQUÊTE SUR LE TERRAIN ANALYSE DES RÉSULTATS

Les procédés d'observation sur le terrain sont fondés sur un contact direct et immédiat du chercheur avec la réalité étudiée. C'est l'observateur qui pour observer le déroulement d'une manifestation descend dans la rue pour voir ce qui s'y passe. C'est le chercheur qui pour étudier un groupe va assister aux activités de ce groupe. Ce type d'observation fait essentiellement appel aux informations que le chercheur retire de l'usage de ses sens, vue et ouïe particulièrement éventuellement complétées par la mise en oeuvre de procédés d'investigation documentaire ou par entretien qui se trouve dans certains cas facilitée par le contact direct du chercheur avec la réalité.¹⁰⁹

¹⁰⁹ J. L. Loubet des Bayle, *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris-Montréal, l'Harmattan, 2000.

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

5.1 PHASE DE PRÉ-ENQUÊTE

La pré-enquête vise à vérifier si les sujets auxquels s'adresse l'enquête disposent des pré-requis nécessaires, à recenser les éventuels problèmes et envisager les palliatifs, à estimer la durée des items et à fixer la taille de l'échantillon.

Dans la pré-enquête, nous indiquons la zone d'étude, la population cible, l'échantillon, et nous testons nos instruments d'enquête et tirons des leçons. A propos de la pré-enquête, nous convenons avec Roger Mucchielli que :

La pré-enquête est une investigation de type qualitatif (interviews semi-directifs, documentation, réflexion) destinée à élaborer les dimensions de l'enquête, les hypothèses, le libellé des questions et des tests¹¹⁰

5.1.1 Zone d'étude, population cible et échantillon

Dans la vérification de la disposition des pré-requis nécessaires pour l'enquête portant sur la formation des lecteurs autonomes et l'usage des TIC en contexte d'approche par compétences, nous avons commencé par délimiter la zone d'étude, définir la population cible et choisi au sein de celle-ci un échantillon.

5.1.1.1 Zone d'étude

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

¹¹⁰ R. Mucchielli, Op.cit.

5.1.1.2 Population cible

Selon Oumar Aktouf la population cible est

l'ensemble indifférencié des éléments parmi lesquels seront choisis ceux sur qui s'effectueront les observations¹¹¹.

Depuis la rentrée scolaire 2014-2015, l'APC, entendue comme Approche Par Compétence est devenue une effectivité dans les classes de sixième au Cameroun. Ainsi, pour mesurer le degré d'autonomie que peuvent acquérir les élèves en lecture en contexte d'Approche par Compétence, notre étude a pris pour cible les acteurs des classes de sixième que sont les élèves et les enseignants pour qui cette nouvelle approche est devenue une effectivité.

5.1.1.3 Constitution de l'échantillon

Dans une étude comme la nôtre dont l'effectif de la population est plutôt élevé (500 élèves), l'idéal serait sans doute, d'étudier toute la population cible recensée ; mais,

il est rare qu'on puisse étudier exhaustivement une population, c'est-à-dire en interroger tous les membres ; ce serait si long et si coûteux que c'est pratiquement impossible¹¹²

Aussi, importe-t-il de choisir un échantillon représentatif du grand ensemble qui est considéré

comme étant une petite quantité d'un produit destiné à en faire connaître les qualités ou à les apprécier ou encore une portion représentative d'ensemble, un spécimen...¹¹³.

En 1985, Dorselaer élabore trois principales méthodes ou techniques de l'échantillon

permettant de déterminer exactement, ou plus ou moins exactement, les personnes qui, dans la population déterminée, doivent effectivement être interrogées¹¹⁴

Ces trois techniques sont les suivantes :

- L'échantillonnage aléatoire ;
- L'échantillonnage stratifié ;
- L'échantillonnage par quota.

Pour mener à bien cette étude, notre choix s'est porté sur l'échantillonnage stratifié, lequel nous a permis d'avoir un échantillon représentatif. Dans son principe, il stipule qu'on mette en exergue

¹¹¹ O. Aktouf, Op.cit.

¹¹² J. GRAVEL, *Guide méthodologique de la recherche*, Québec, PUQ, 1980. P.74.

¹¹³ O. Aktouf, op.cit.

¹¹⁴ J. Dorselaer, *La méthodologie pour réaliser un travail de fin d'études*, p. 54.

certaines caractéristiques propres aux personnes faisant partie de la population ¹¹⁵.

Et elle consiste de façon simple

à choisir d'abord certaines catégories de personnes ayant simultanément plusieurs caractéristiques communes ¹¹⁶

et conformément à l'objet de l'étude. Le choix définitif des différentes personnes dans chacune des catégories retenues pour faire partie de l'échantillon se fait au

hasard à l'intérieur de chacune de ces mêmes catégories dans la population ¹¹⁷

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

- élèves : 100 sujets ont été choisis pour représenter valablement les 500 sujets préciblés, renvoyant aux élèves inscrits dans les classes de sixième au lycée de Biyem-assi courant l'année scolaire 2014-2015. Ce qui nous a permis d'obtenir un taux de représentativité de 20%.
- enseignants : nous avons choisi 15 sujets sur les 23 que comptait le département de français courant l'année scolaire 2014-2015, soit un taux de représentativité de 65,21%

5.1.2 Les pratiques pédagogiques actuelles

Durant le stage pratique auquel nous avons été soumis du mois de janvier au mois de mai 2015, nous avons pu faire un nombre important de remarques liées à l'enseignement de la lecture. Ce sont ces remarques que nous exposons ici en termes de pratiques pédagogiques actuelles.

5.1.2.1 Les supports didactiques

Dans leurs salles de classe, les enseignants fonctionnent suivant les instructions officielles qui définissent quoi et comment enseigner. Ces sur instructions officielles que portent nos premières observations, notamment sur le programme et le guide pédagogique.

¹¹⁵ Ibid.

¹¹⁶ Ibid.

¹¹⁷ Ibid.

5.1.2.1.1 L'extrait du programme

❖ Le profil des élèves au sortir du sous-cycle d'observation

Avec l'approche par compétence désormais en vigueur au sous-cycle d'observation dans les collèges de notre pays, le profil de l'apprenant défini par les programmes met un point d'honneur à l'insertion socio-professionnelle de l'apprenant qui devra au terme de la formation agir de manière compétente face à une situation de la vie courante. Aussi le programme définit-il le profil que doit avoir un élève au sortir du sous-cycle d'observation de la manière suivante :

Le profil de l'apprenant désigne les familles de situations qu'il sera capable de traiter avec compétence dans chaque domaine de vie au terme de la formation qui lui est proposée.¹¹⁸

Il n'est donc plus question d'enseigner le français pour le français, encore moins la lecture pour la lecture. Mais, l'apprentissage de la lecture doit permettre à l'élève de pouvoir agir efficacement et de manière autonome face à un problème auquel il fera face dans la vie courante.

❖ Les compétences à acquérir en réception des textes.

L'apprentissage du français, comme celui de toutes les langues d'ailleurs, se fonde sur deux pôles : le pôle réception grâce auquel l'apprenant entre en contact avec les textes (écrits ou oraux) produits dans la langue à apprendre, et le pôle production par lequel se vérifie l'effectivité de l'apprentissage tant sur le plan de l'oral que de l'écrit. L'activité de lecture qui nous intéresse ici se situe, bien entendu, dans le pôle réception des textes et le programme du sous-cycle d'observation présente les compétences à acquérir en réception suivant les différents domaines de vie¹¹⁹. Aussi avons-nous les compétences suivantes :

- Lire de façon autonome différents types de textes pour se construire une culture et se donner une vision du monde.
- Lire de façon autonome divers textes d'information et de sensibilisation en matière de citoyenneté d'environnement, de bien-être et de la santé.
- Lire de façon autonome différents types de textes relatifs à la vie économique.
- Lire de façon autonome divers textes d'information publique.¹²⁰

Nous constatons que ce profil est rédigé non pas en termes d'objectifs mais en termes de compétence. Plus poignante encore, cette expression qui revient de manière anaphorique

¹¹⁸ Ministère des enseignements secondaires, *Programme d'étude de 6^e et 5^e*, Juillet 2014.

¹¹⁹ Le programme définit six domaines de vie qui gouvernent les six modules : vie familiale et économique, citoyenneté et environnement, bien-être et santé, vie économique, médias et communication.

¹²⁰ Ministère des enseignements secondaires, *Op.cit.*

au début de chaque compétence : « Lire de manière autonome ». C'est donc dire que la tendance est à former un individu autonome qui peut s'insérer sans difficulté dans sa société et lui être pleinement utile, et non pas un inadapté social, incapable de réinvestir son bagage intellectuel lorsqu'il s'agit de faire face à un problème de la vie réelle. Par ailleurs, nous savons que tout programme conçu à l'aide d'un référentiel de compétences permet de limiter l'échec scolaire.

5.1.2.1.2 L'extrait du guide pédagogique

Le guide pédagogique comprend pour l'essentiel les orientations générales la présentation du programme, le commentaire des objectifs visés par le programme, les méthodes d'enseignement-apprentissage, les activités d'apprentissage, les principales phases d'une leçon, l'intégration au terme de la séquence, l'évaluation et la remédiation. Le guide pédagogique présente aussi divers conseils pratiques relatifs à la mise en œuvre du programme d'étude, notamment le modèle de séquence didactique, la fiche de préparation, le modèle de remplissage du cahier de textes.

5.1.2.2 Observation du déroulement des cours

Conduire une séance de lecture consiste à amener les apprenants à atteindre les objectifs préalablement définis. Notre observation de la pratique de la classe montre que la conduite des séances est limitée par le manque de support d'apprentissage, le effectifs pléthorique et la non maîtrise de la conduite d'une leçon de lecture dans la logique de l'Approche Par Compétences.

5.1.2.2.1 La fiche de préparation

Les programmes d'étude mis sur pied par le ministère des enseignements secondaires pour faciliter l'implémentation de l'Approche Par Compétences proposent un modèle de fiche de préparation¹²¹ présentant les différentes étapes d'une leçon avec l'approche sus évoquée. L'étape qui inaugure cette fiche est « la découverte de la situation problème »¹²². Or, dans la démarche proposée par les mêmes programmes, il n'y a pas de situation problème pour les lectures. Les programmes présentent plutôt « la lecture » comme première étape de la lecture méthodique et la « situation de l'extrait à lire » comme première étape de la lecture suivie. Ceci entraîne alors des ambiguïtés dans les fiche de préparation, ce qui est non sans conséquence sur la démarche en classe.

¹²¹ Voir Ministère des enseignements secondaires, *Guide pédagogique du programme d'étude*, Juillet 2014, P.37.

¹²² Ibid.

5.1.2.2.2 Ambigüité dans la méthode d'enseignement.

L'une des conséquences directes de la situation évoquée dans la fiche de préparation est l'ambigüité notée au niveau de la démarche en classe. Pour ce qui est de la lecture méthodique, les programmes proposent les étapes suivantes :

- lecture du texte
- observation du texte et formulation des hypothèses
- choix des axes de lecture
- analyse du texte
- confrontation des résultats
- synthèse.

Ce pendant, nous avons remarqué que certains enseignants procédaient à la formulation des hypothèses avant même d'avoir lu le texte. On est donc en droit de se demander sur la base de quoi. De surcroît, l'hypothèse de lecture ou hypothèse de sens est sensée être une perception a priori dont l'analyse du texte permettra la validation ou non. Or, certains enseignants obligent littéralement les élèves à donner le sens exact du texte, ce qui nous replonge dans la logique du sens unique, cette aberration éminemment saussurienne si vivement reprochée à la lecture expliquée.

5.1.2.2.3 Le manque de support didactique

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

❖ Le manque de support d'apprentissage en lecture méthodique

Les manuels scolaires font cruellement défaut dans les classes. Ce défaut prive le professeur de la source de documentation indispensable et l'apprenant d'un appui d'apprentissage et de contact avec les textes et par ricochet avec la pensée de l'autre.

Pour pallier ce manque, le professeur a recours soit à la photocopie des textes à étudier avec les élèves. Cette initiative louable a priori présente pourtant deux désavantages majeurs. Pour l'enseignant, ceci peut être la cause de mésententes diverses avec les parents, les élèves et même l'administration de l'établissement. En effet, l'enseignant qui photocopie les textes attend d'être remboursé par les élèves, ce qui n'est pas toujours vu d'un bon œil. Pour l'élève, la photocopie le prive du plaisir de feuilleter un livre et l'amène à normaliser cette pratique qui pourtant est un délit. De surcroît, l'apprenant, une fois le texte étudié s'en sépare et, ceux

qui soucieux de voir leur évolution, se trouve face à un obstacle, le cahier prend du volume et se désagrège à la fin.

Il ne faut non plus perdre de vue qu'une telle pratique réduit le temps de lecture et constitue en fin de compte un handicap à l'apprentissage en lecture méthodique. La situation en lecture suivie et dirigée paraît plus déplorable qu'en lecture méthodique.

❖ **Le manque de support d'apprentissage en lecture suivie**

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

En plus du manque de manuels, les effectifs pléthoriques rendent difficile l'évolution du cours.

5.1.2.2.4 Des effectifs difficiles à gérer.

Au lycée de Biyem-assi, les classes de sixième comportent en moyenne soixante-quinze (75) élèves, ce qui s'avère énorme lorsqu'on se situe dans une logique d'Approche par compétences. En effet, cette approche qui se veut essentiellement puéro-centrée privilégie l'interaction de l'apprenant avec ses pairs et avec l'enseignant. Il faudrait alors que chaque élève puisse prendre une part active à l'activité menée et que l'enseignant, devenu un guide, mieux, un facilitateur, puisse accorder le maximum de temps possible à chaque élève. Or, avec des effectifs comme ceux que nous avons observés dans les classes du lycée de Biyem-assi, l'activité de lecture au cours de laquelle chaque élève doit construire le sens du texte en confrontant permanemment son opinion celles des autres, s'en trouve quelque peu handicapée.

5.2 PHASE D'ENQUÊTE ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Après avoir observé les pratiques pédagogiques liées à la lecture telles qu'elles se présentent sur le terrain actuellement, nous avons formulé des hypothèses dont la vérification nécessitait une enquête auprès des acteurs de la classe de lecture que sont les enseignants et les apprenants. Nous faisons dans cette partie un compte rendu de cette recherche de la conception des outils qui l'ont rendue possible à aux résultats auxquels elle a permis d'aboutir en passant par la manière dont elle été menée sur le terrain.

5.2.1 Phase d'enquête

À ce niveau, nous faisons état de nos recherches sur le terrain en partant de la conception des outils d'enquête à la validation des hypothèses en passant par l'administration du questionnaire et l'interprétation des données statistiques.

5.2.1.1 élaboration des questionnaires

Le questionnaire est constitué par la liste des questions qui seront posées aux sujets désignés par l'échantillonnage. Selon Jean Louis Loubet Del Bayle

ce questionnaire est soigneusement élaboré avant le début de l'enquête et sera posé sous une forme identique à tous les sujets interrogés ¹²³.

Au regard de nos hypothèses de travail et des objectifs à atteindre, il nous a paru nécessaire d'interroger les principaux concernés (les élèves des classes de sixième et les enseignants du lycée de Biyem-assi) au moyen d'un questionnaire de 40 items dont 5 étaient réservés à l'identification de l'enquêté.

Questionnaire repart en trois (03) thèmes majeurs.

- **La stimulation en classe du besoin de compétence en lecture chez l'élève**
- **la stimulation en classe du besoin d'autonomie en lecture chez l'élève**
- **la stimulation en classe de lecture de l'usage des TIC par les élèves.**

Les enquêtés avaient à répondre à plusieurs types de questions. Nous avons donc voulu un questionnaire simple et sans ambiguïté permettant aux enquêtés de faire un choix facile ou d'émettre une opinion aisée. Nous avons prioritairement des questions fermées avec le choix entre cinq réponses possibles

5.2.1.2 Echelle utilisée : échelle de Likert

Mise au point aux U.S.A. en 1929, elle consiste à sélectionner des propositions ou des questions relatives à un même objet (des items), à les soumettre ensuite aux enquêtés avec le choix entre cinq réponses possibles cotées de 5 à 1, de l'approbation totale à la réprobation totale, avec un point d'indifférence. En additionnant les cotes correspondant aux réponses à chaque question, on obtient le score du sujet, la mesure de son opinion. Dans notre cas, nous avons demandé aux sujets d'exprimer leur jugement sur les propositions en répondant (1) Jamais, (2) rarement, (3) difficile à dire, (4) assez souvent, (5) toujours.

¹²³ J.-L. Loubet des Bayle, *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris-Montréal, l'Harmattan, 2000, P. 108

5.2.1.3 Administration du questionnaire

Il est question de montrer comment nous avons procédé à l'administration des différents questionnaires.

L'administration du questionnaire s'est faite sans difficultés majeures, le tableau ci-après présente l'état de la distribution des questionnaires aux élèves et aux enseignants du lycée de Biyem-assi.

Tableau 4 : Etat des distributions des questionnaires aux enseignants et aux élèves du lycée de Biyem-assi

N° d'ordre	Qualité	Effectif	Echantillon	Questionnaires distribués	Questionnaires récupérés	Questionnaires valides	Pourcentage
1	élèves	500	100	120	102	100	98,03%
2	enseignants	23	15	20	17	15	88 ,23%

Au total 115 questionnaires ont été validés.

Procédé d'analyse des données

Une analyse statistique à l'aide du logiciel SPSS version 16.0 nous a permis de clarifier les hypothèses exprimées à l'avance avant de faire d'exposer nos idées sur la formation des lecteurs autonomes et l'usage des TIC au collège en contexte d'approche par les compétences .

5.2.2 Analyse des résultats

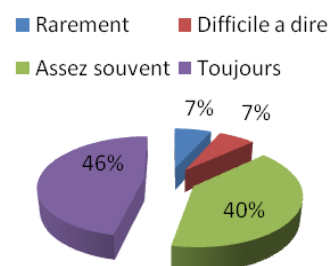
Afin de valider les hypothèses que nous avons émises, hypothèses en fonction desquelles nous envisageons quelques suggestions, tel que l'exige tout travail scientifique universitaire, il sera question dans cette partie, de présenter, analyser et interpréter les résultats de l'enquête que nous avons menée à travers deux questionnaires adressés aux élèves et enseignants du lycée de Biyem-Assi.

5.2.2.1 Analyse des résultats liés au questionnaire adressé aux enseignants.

Tableau 5 : identification des idées essentielles du texte

	Observed N	Expected N	Residual
Rarement	1	3.8	-2.8
Difficile a dire	1	3.8	-2.8
Assez souvent	6	3.8	2.2
Toujours	7	3.8	3.2
Total	15		

Pourcentages

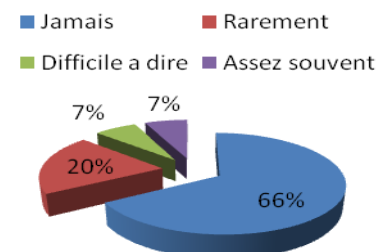


S'il est vrai que le travail de compréhension du sens d'un texte se fait en classe vu que 6 enseignants disent faire assez souvent identifier les idées essentielles d'un texte aux élèves et 7 enseignants le font toujours, il n'en demeure pas moins qu'il plane quelques inquiétude au sujet de la méthode car ils fonctionnent alors comme si le sens était immanent au texte.

Tableau 6 : étude des textes en groupes

	Observed N	Expected N	Residual
Assez souvent	1	3.8	-2.8
Difficile a dire	1	3.8	-2.8
Rarement	3	3.8	-.8
Jamais	10	3.8	6.2
Total	15		

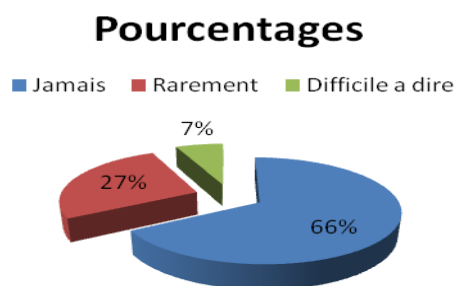
Pourcentages



Nous voyons bien partant de ce tableau que les élèves ne sont pas initiés au travail en groupe, lequel permettait pourtant à certain de mieux apprendre à lire sous la guidance d'autres.

Tableau 7 : Temps de lecture accordé aux élèves selon leurs difficultés

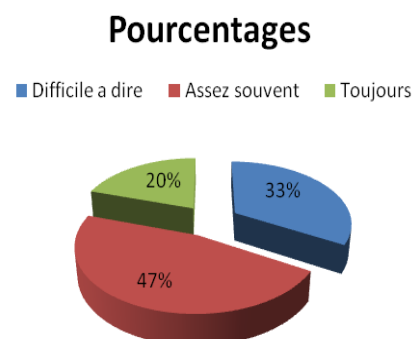
j'accorde un temps de lecture suffisant à chaque élève, selon ses difficultés			
Difficile a dire	Observed N	Expected N	Residual
	1	5.0	5.0
Rarement	4	5.0	-1.0
Jamais	10	5.0	-4.0
Total	15		



Cette série statistique nous donne de voir qu'il n'est pas accordé assez de temps de lecture à chaque élève en classe. Situation tout à fait normale car l'enseignant se doit de gérer plus de 70 élèves en 50 minutes. Il s'avère donc impératif de faire sortir la lecture de la classe pour résoudre ce problème. Ce constat vient corroborer notre hypothèse de recherche No 4 selon laquelle **l'environnement scolaire aujourd'hui n'est pas propice pour un apprentissage autonome de la lecture.**

Tableau 8 : non directivité de la lecture des élèves

J'évite de donner des directives de lecture aux élèves			
	Observed N	Expected N	Residual
Toujours	3	5.0	-2.0
Difficile a dire	5	5.0	.0
Assez souvent	7	5.0	2.0
Total	15		

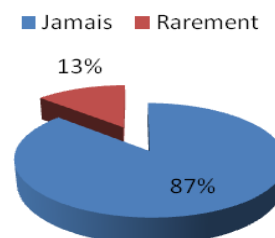


Parmi les enseignants enquêtés, 46,67% reconnaissent donner assez souvent des directives de lecture aux élèves, 20% le font toujours et 33,33% sont dubitatifs. Cela nous pousse à croire que la méthode d'enseignement de la lecture adoptée par les enseignants, qui serait celle proposée par les programmes, n'est pas adéquate pour un apprentissage autonome de la lecture. Ce qui nous permet de valider l'hypothèse de recherche N° 3 selon laquelle **l'enseignement actuel de la lecture ne stimule pas assez le besoin d'autonomie de lecture.**

Tableau 9 : utilisation des TIC pour l'enseignement de la lecture

<i>J'utilise en classe des outils TIC pour dispenser mes leçons de lecture</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Rarement	2	7.5	5.5
Jamais	13	7.5	-5.5
Total	15		

Pourcentages

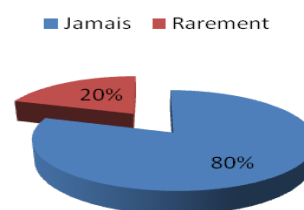


80,67% de l'échantillon est concordant sur le fait qu'ils n'utilisent jamais les TIC dans leurs classes pour dispenser les leçons de lecture alors que 13, 33% ne le font que rarement.

Tableau 10 : incitation des élèves à l'utilisation des TIC.

<i>Je les amène à utiliser des outils TIC dans leurs comptes rendus de lecture</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Rarement	3	7.5	4.5
Jamais	12	7.5	-4.5
Total	15		

Pourcentages

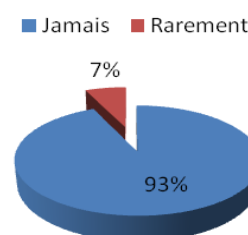


Tout comme à la question précédente, la plupart des enseignants, soit 80% de ceux qui ont été enquêtés reconnaissent ne jamais amener les élèves à utiliser des outils TIC dans leurs comptes rendus de lecture. Pourtant, comme nous l'avons vu avec Marc Prensky, les enfants qui peuplent nos lycées et collèges aujourd'hui sont des « digital natives » qui sont habitués à manipuler les outils TIC et le fait qu'ils soient exclus de l'école en général et de l'apprentissage de la lecture en particulier est un facteur de démotivation.

Tableau 11 : Motivation des élèves à lire comme l'enseignant

<i>Je suscite en eux l'envie de lire comme moi</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Assez souvent	1	7.5	-6.5
Toujours	14	7.5	6.5
Total	15		

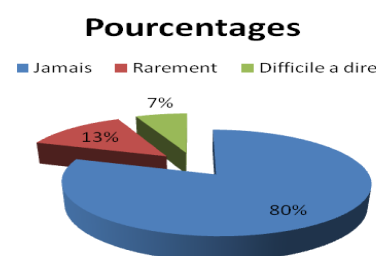
Pourcentages



Les résultats de cette série statistique nous permettent de voir que les enseignants suscitent chez leurs élèves l'envie de lire comme eux. Cela se trouve donc être un avantage dans la mesure où l'enseignant est pour l'élève un modèle auquel il ressemble.

Tableau 12 : lecture en bibliothèque

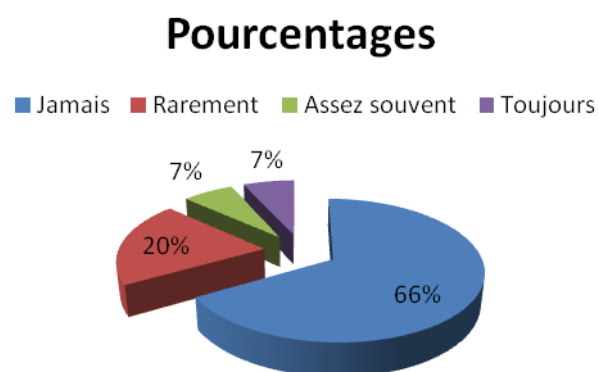
<i>Je les amène à la bibliothèque</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Difficile a dire	1	5.0	-4.0
Rarement	2	5.0	7.0
Jamais	12	5.0	-3.0
Total	15		



Nous pouvons constater partant de ce tableau que la plupart des enseignants n'amènent jamais les élèves à la bibliothèque. Les raisons avancées par les enquêtés sont l'inexistence des bibliothèques dans les lycées, la pauvreté de celles-ci lorsqu'elles existent ou encore le manque de temps car les projets pédagogiques ne prévoient jamais de descente en bibliothèque.

Tableau 13 : Possibilité aux élèves de choisir des textes

<i>je laisse à chaque élève la possibilité de choisir parmi plusieurs textes celui qui présente un défi pour lui.</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Toujours	1	3.8	-2.8
Assez souvent	1	3.8	-2.8
Rarement	3	3.8	-.8
Jamais	10	3.8	6.2
Total	15		

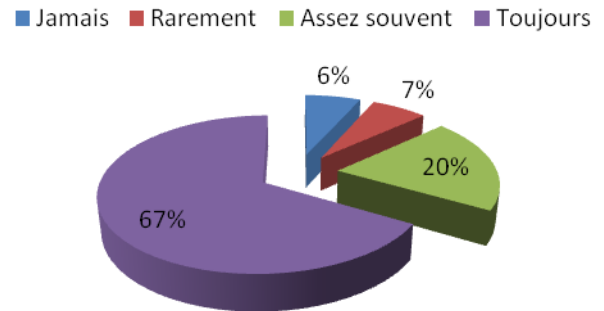


Cette série statistique donne à constater que la majorité des enseignants imposent des textes aux élèves vu que 10 sur les 15 enseignants enquêtés ne laissent pas la possibilité aux élèves de pouvoir choisir parmi plusieurs textes. Ainsi, la notion de défi personnel qui, à notre sens devrait gouverner l'activité de lecture se trouve.

Tableau 14 : définition des objectifs par les élèves

<i>j'amène chaque élève à se fixer des objectifs de lecture à atteindre.</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Rarement	1	3.8	-2.8
Difficile a dire	1	3.8	-2.8
Assez souvent	3	3.8	-.8
Toujours	10	3.8	6.2
Total	15		

Pourcentages

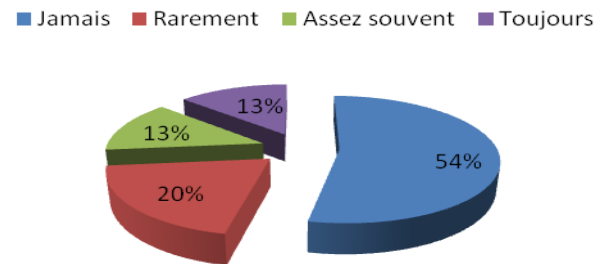


Nous déduisons de l'observation de ce tableau que les enseignants amènent les élèves à se fixer des objectifs de lecture. Ce qui est une bonne chose car ils préparent déjà petit à petit à se prendre en main, à s'autogérer.

Tableau 15 : proposition des exercices suivant les difficultés des élèves

<i>je propose à chaque élève des exercices de lecture adaptés à ses difficultés.</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Assez souvent	2	3.8	-1.8
Difficile a dire	2	3.8	-1.8
Rarement	3	3.8	-.8
Jamais	8	3.8	4.2
Total	15		

Pourcentages

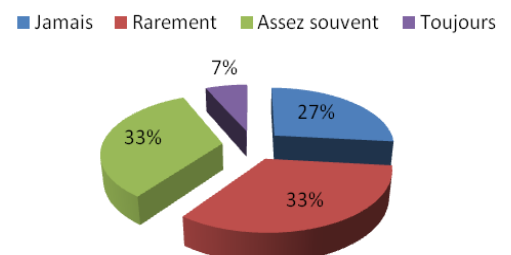


S'il est vrai que les élèves sont amenés à se fixer des objectifs de lecture, comme nous l'a démontré le tableau précédent, la présente série statistique montre clairement que les difficultés individuelles ne sont pas prises en compte. La lecture serait-elle alors conçue comme une activité collective qui nécessite une médiation collective ? quoiqu'il en soit, l'élève se lit c'est vrai, mais il se retrouve avec les mêmes problèmes de lecture qu'au départ.

Tableau 16 : de présenter oralement à la classe le compte-rendu de sa lecture.

	Observed N	Expected N	Residual
Assez souvent	1	3.8	1.2
Jamais	4	3.8	.2
Difficile a dire	5	3.8	1.2
Rarement	5	3.8	-2.8
Total	15		

Pourcentages



Concernant les comptes-rendus oraux en classe, la plupart des enseignants reconnaissent donner l'opportunité aux élèves d'en faire après leurs lectures. Ce qui permet déjà aux élèves d'apprendre à justifier leurs choix.

Tableau 17 : identification de la source du plaisir de lecture

<i>de dire ce qui lui a plu ou pas plu dans le texte.</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Difficile a dire	2	3.8	-1.8
Assez souvent	3	3.8	-.8
Jamais	3	3.8	-.8
Rarement	7	3.8	3.2
Total	15		

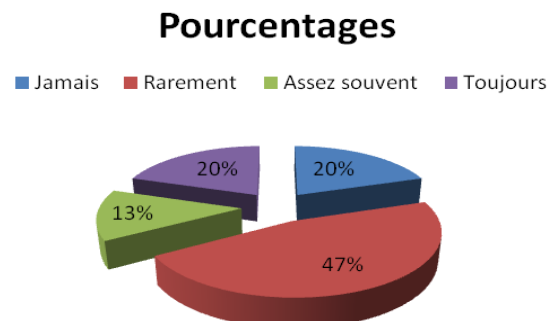
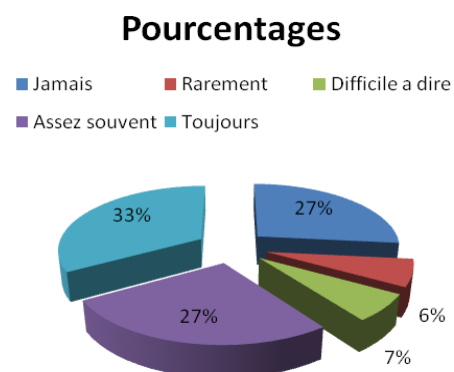


Tableau nous permet de voir que possibilité est donnée aux élèves de dire ce qui leur a plu ou pas dans un texte lu. Cela leur permet ainsi de s'exprimer et à exprimer un point de vu sur un texte lu.

Tableau 18 : formulation d'un point de vu à la suite d'un texte lu par les élèves.

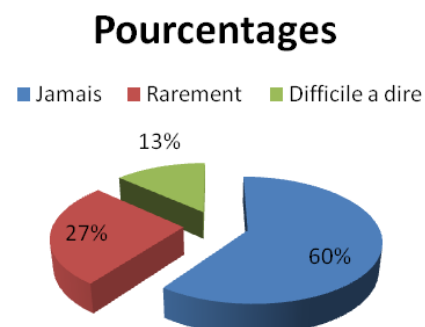
<i>de donner son point de vue sur le problème posé dans le texte.</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Difficile a dire	1	3.0	1.0
Rarement	1	3.0	-2.0
Assez souvent	4	3.0	1.0
Jamais	4	3.0	-2.0
Toujours	5	3.0	2.0
Total	15		



Comme à la question précédente, nous constatons ici que les élèves ont l'opportunité d'exprimer leur point de vue sur un problème soulevé par le texte. Cela permet alors à l'enseignant de voir l'élève a compris le texte et s'il peut justifier sa position en se fondant sur le texte ou en opposant des contre-arguments au texte.

Tableau 19 : organisation des concours de meilleur lecteur

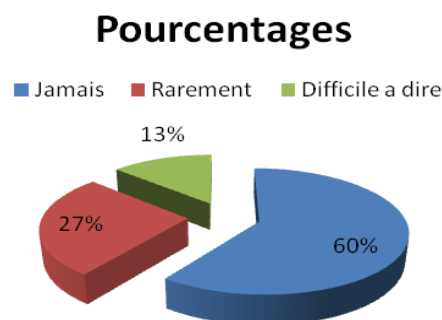
<i>J'organise des concours de meilleur lecteur</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Difficile a dire	2	5.0	-3.0
Rarement	4	5.0	4.0
Jamais	9	5.0	-1.0
Total	15		



9 enseignants sur les 15 enquêtés reconnaissent ne jamais organiser des concours de meilleur lecteur. Ce qui pourrait alors justifier le peu d'intérêt que témoignent les élèves vis-à-vis de cette activité car la classe ne représente pas pour eux un enjeu, l'émulation étant quasi absente.

Tableau 20 : Organisation en classe du concours de la meilleure production écrite au sujet du texte lu

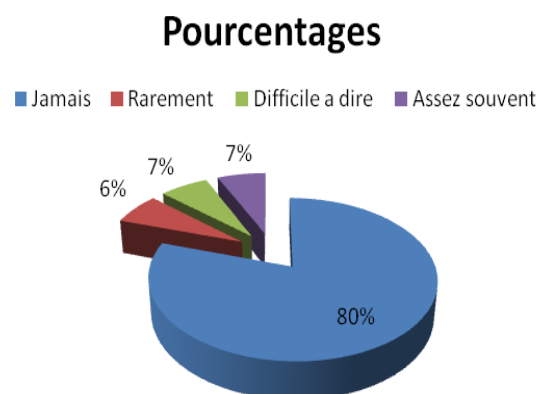
<i>J'organise le concours de la meilleure production écrite au sujet d'un texte lu.</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Difficile a dire	2	5.0	4.0
Rarement	4	5.0	-1.0
Jamais	9	5.0	-3.0
Total	15		



60% des enseignants enquêtés reconnaissent n'avoir jamais organisé un concours de lecture dans leurs classes respectives. Or, le fait de mettre les élèves en compétition est un facteur de motivation dans la mesure où cela suscite une saine émulation entre les élèves, les amenant ainsi à travailler toujours.

Tableau 21 : organisation des jeux de construction des phrases avec des mots croisés.

<i>J'organise des jeux de construction des phrases avec des mots en désordre.</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Assez souvent	1	3.8	-2.8
Rarement	1	3.8	-2.8
Difficile à dire	1	3.8	-2.8
Jamais	12	3.8	8.2
Total	15		

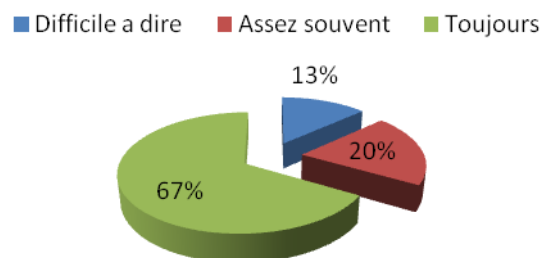


La lecture étant l'un des pôles du binôme lecture-écriture, le fait que 80% des enseignants disent ne pas faire déboucher la lecture sur l'écriture en plus d'handicaper le processus peut aussi être l'une des explications à apporter aux problèmes de démotivation notés plus haut.

Tableau 22 : information des élèves au sujet de leur niveau de lecture

<i>J'informe chaque élève sur son niveau de lecture par rapport à celui des autres.</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Difficile a dire	2	5.0	-3.0
Assez souvent	3	5.0	-2.0
Toujours	10	5.0	5.0
Total	15		

Pourcentages

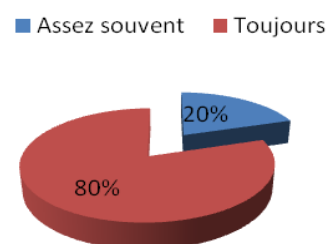


Les enseignants enquêtés sont concordants sur le fait qu'informer les élèves sur leur niveau de lecture par rapport à celui des autres et d'une importance capitale. Aussi disent-il le faire dans leurs classes comme nous le démontre la série statistique y afférente.

Tableau 23 : Explication de l'importance de la lecture pour la résolution des problèmes quotidiens

<i>pour la résolution des problèmes quotidiens</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Assez souvent	3	7.5	-4.5
Toujours	12	7.5	4.5
Total	15		

Pourcentages

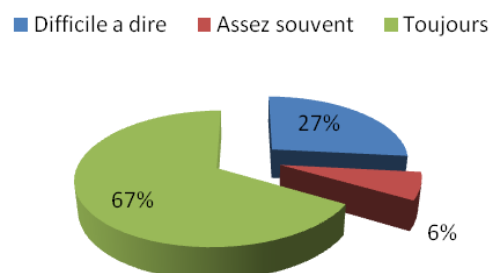


Que ce soit pour étudier les autres disciplines ou pour résoudre les problèmes de la vie, la lecture s'avère être un élément incontournable. C'est la raison pour laquelle les enseignants affirment rappeler cette importance aux élèves en permanence.

Tableau 24 : explication de l'importance de la lecture pour l'épanouissement personnel

<i>pour l'épanouissement personnel</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Assez souvent	1	5.0	-4.0
Difficile à dire	4	5.0	-1.0
Toujours	10	5.0	5.0
Total	15		

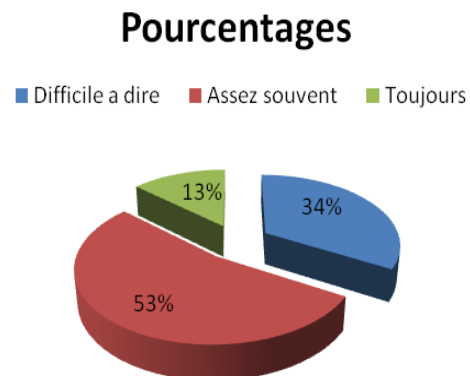
Pourcentages



66% d'enseignants assertent présenter toujours aux élèves l'importance de la lecture pour l'épanouissement personnel. On peut donc y voir un début de solution pour la motivation des élèves à un apprentissage autonome de la lecture.

Tableau 25 : comparaison/opposition des outils grammaticaux dans les textes.

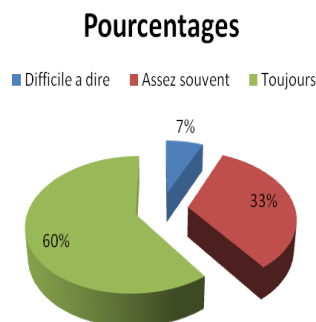
<i>Je fais comparer/ opposer des temps verbaux ou autre outil grammatical à chacun d'eux</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Difficile à dire	2	5.0	-3.0
Jamais	5	5.0	.0
Rarement	8	5.0	3.0
Total	15		



La majorité des enseignants (53% de ceux interrogés) disent ne pas amener les élèves à faire une étude des temps verbaux dans le texte. Ce qui est bien dommage car les temps verbaux se révèlent être une entrée de lecture capitale pour les élèves, surtout ceux du collège.

Tableau 26 : découverte du sens des mots inconnus

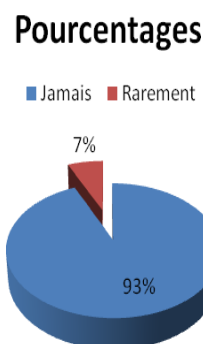
<i>je leur fait découvrir le sens des mots inconnus et construire des champs lexicaux.</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Difficile a dire	1	5.0	-4.0
Assez souvent	5	5.0	.0
Toujours	9	5.0	4.0
Total	15		



Nous comprenons par une observation de ce tableau que les enseignants, pour la plupart amènent les élèves à découvrir le sens mots inconnus dans les textes.

Tableau 27 : organisation des saynètes

<i>Je leur fait jouer des saynètes</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Rarement	14	7.5	6.5
Jamais	1	7.5	-6.5
Total	15		

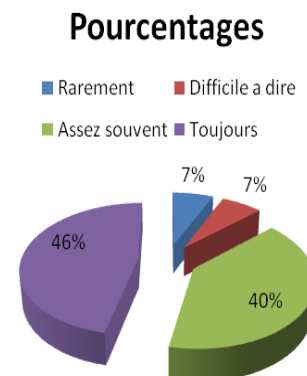


Nous comprenons à l'observation de ce tableau que les enseignants n'amènent pas les élèves à exprimer par leur corps, les sentiments et les émotions qui se dégageraient d'un texte

lu car l'initiation à la dramatisation qui devrait permettre aux élèves de vivre le texte n'est faite que très rarement par un seul enseignant sur quinze.

Tableau 28 : identification des idées essentielles d'un texte.

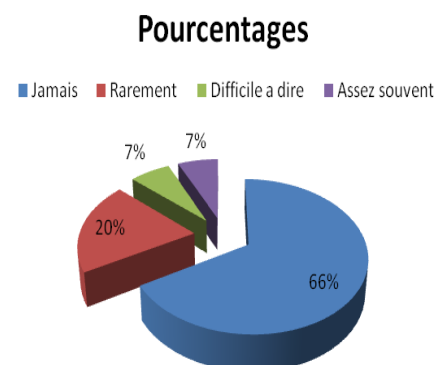
<i>Je leur fait identifier les idées essentielles du texte</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Rarement	1	3.8	-2.8
Difficile a dire	1	3.8	-2.8
Assez souvent	6	3.8	2.2
Toujours	7	3.8	3.2
Total	15		



S'il est vrai que le travail de compréhension du sens d'un texte se fait en classe vu que 6 enseignants disent faire assez souvent identifier les idées essentielles d'un texte aux élèves et 7 enseignants le font toujours, il n'en demeure pas moins qu'il plane quelques inquiétude au sujet de la méthode car ils fonctionnent alors comme si le sens était immanent au texte.

Tableau 29 : étude des textes en groupes

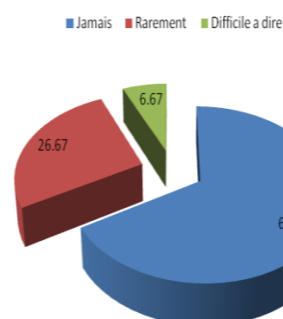
<i>Je leur fait étudier les textes en groupes</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Assez souvent	1	3.8	-2.8
Difficile a dire	1	3.8	-2.8
Rarement	3	3.8	-.8
Jamais	10	3.8	6.2
Total	15		



Nous voyons bien partant de ce tableau que les élèves ne sont pas initiés au travail en groupe, lequel permettait pourtant à certain de mieux apprendre à lire sous la guidance d'autres.

Tableau 30 : temps de lecture accordé aux élèves

<i>j'accorde un temps de lecture suffisant à chaque élève, selon ses difficultés</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Difficile a dire	1	5.0	-4.0
Rarement	4	5.0	-1.0
Jamais	10	5.0	5.0
Total	15		

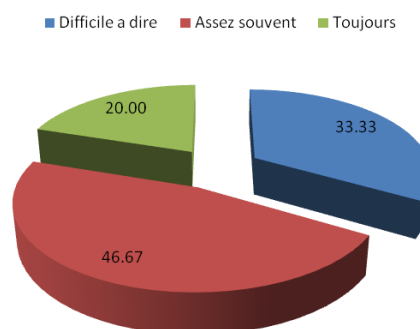


Cette série statistique nous donne de voir qu'il n'est pas accordé assez de temps de lecture à chaque élève en classe. Situation tout à fait normale car l'enseignant se doit de gérer plus de 70 élèves en 50 minutes. Il s'avère donc impératif de faire sortir la lecture de la classe pour résoudre ce problème. Ce constat vient corroborer notre hypothèse de recherche No 4

selon laquelle l'environnement scolaire aujourd'hui n'est pas propice pour un apprentissage autonome de la lecture.

Tableau 31 : non-directivité des activités de lecture

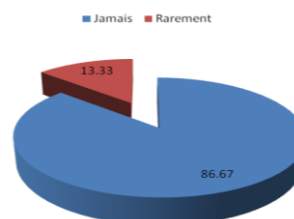
<i>j'évite de donner les directives de lecture aux élèves</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Toujours	3	5.0	-2.0
Difficile a dire	5	5.0	.0
Assez souvent	7	5.0	2.0
Total	15		



Parmi les enseignants enquêtés, 46,67% reconnaissent donner assez souvent des directives de lecture aux élèves, 20% le font toujours et 33,33% sont dubitatifs. Cela nous pousse à croire que la méthode d'enseignement de la lecture adoptée par les enseignants, qui serait celle proposée par les programmes, n'est pas adéquate pour un apprentissage autonome de la lecture. Ce qui nous permet de valider l'hypothèse de recherche N° 3 selon laquelle l'enseignement actuel de la lecture ne stimule pas assez le besoin d'autonomie de lecture.

Tableau 32 : utilisation des TIC par l'enseignant lors des leçons de lecture

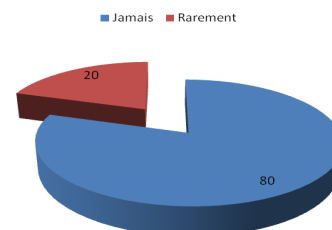
<i>J'utilise en classe des outils TIC pour dispenser mes leçons de lecture</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Rarement	2	7.5	-5.5
Jamais	13	7.5	5.5
Total	15		



80,67% de l'échantillon est concordant sur le fait qu'ils n'utilisent jamais les TIC dans leurs classes pour dispenser les leçons de lecture alors que 13, 33% ne le font que rarement.

Tableau 33 : Utilisation des TIC dans les comptes rendus.

<i>Je les amène à utiliser des outils TIC dans leurs comptes rendus de lecture.</i>			
	Observed N	Expected N	Residual
Rarement	3	7.5	-4.5
Jamais	12	7.5	4.5
Total	15		



Tout comme à la question précédente, la plupart des enseignants, soit 80% de ceux qui ont été enquêtés reconnaissent ne jamais amener les élèves à utiliser des outils TIC dans leurs comptes rendus de lecture. Pourtant, comme nous l'avons vu avec Marc Prensky, les enfants qui peuplent nos lycées et collèges aujourd'hui sont des « digital natives » qui sont habitués à manipuler les outils TIC et le fait qu'ils soient exclus de l'école en général et de l'apprentissage de la lecture en particulier est un facteur de démotivation.

5.1.1.1 Analyse des résultats liés au questionnaire adressé aux élèves

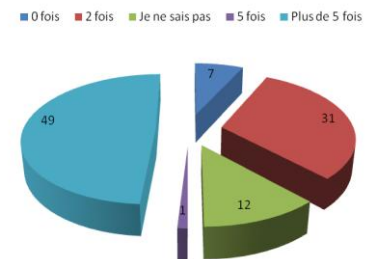
Tableau 34 : nombre de lectures faites par les élèves depuis le début de l'année.

	Observed N	Expected N	Residual
Je ne sais pas	5	20.0	-15.0
5 fois	10	20.0	-10.0
2 fois	20	20.0	.0
0 fois	22	20.0	2.0
Plus de fois	43	20.0	23.0
Total	100		

Selon ce diagramme, nous pouvons constater que 43% des élèves enquêtés disent avoir déjà lu plus de cinq fois, soit une fois par séquence. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que le même diagramme nous fait savoir que 22% des élèves n'ont jamais lu depuis le début de l'année ce qui représente un constat inquiétant quand on sait que ces élèves se sentent exclus de la classe de lecture et développent par conséquent une démotivation vis-à-vis de cette activité.

Tableau 35 : proposition des documents autres que ceux au programme par l'enseignant.

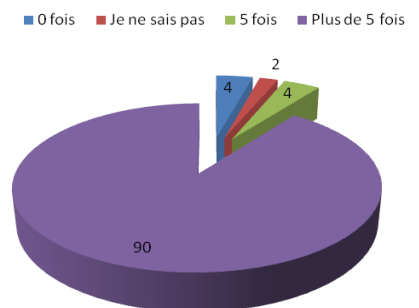
	Observed N	Expected N	Residual
5 fois	1	20.0	-19.0
0 fois	7	20.0	-13.0
Je ne sais pas	12	20.0	-8.0
2 fois	31	20.0	11.0
Plus de 5 fois	49	20.0	29.0
Total	100		



Nous constatons ici que 49% des enquêtés disent avoir déjà reçu plus de cinq fois des documents de lecture autres que ceux au programme. Ce qui montre que les enseignants ont la volonté de développer la culture de la lecture chez leur apprenants.

Tableau 36 : Nombre de fois où les élèves ont eu envi de lire comme le professeur.

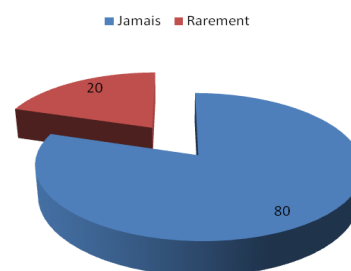
	Observed N	Expected N	Residual
0 fois	4	25.0	-21.0
Je ne sais pas	2	25.0	-23.0
5 fois	4	25.0	-21.0
Plus de 5 fois	90	25.0	65.0
Total	100		



90% des élèves disent avoir déjà eu plus de cinq fois l'envie de lire comme leur enseignant. Ce qui nous amène à penser que si ces enseignants sont pour eux des modèles, c'est certainement parcequ'ils ont été bien formé et que le problème n'émane pas d'eux.

Tableau 37 : choix des textes à lire par les élèves.

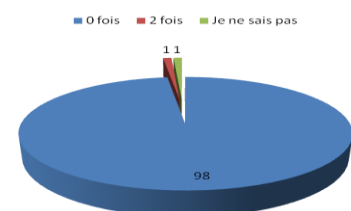
	Observed N	Expected N	Residual
Je ne sais pas	4	50.0	-46.0
0 fois	96	50.0	46.0
Total	100		



S'il est vrai que des séances de lecture de lecture ont effectivement lieu dans nos salles de classe, le présent diagramme nous fait comprendre que les élèves y sont plus passifs qu'actifs vu que 96% disent n'avoir jamais eu la latitude de choisir eux-mêmes un texte à lire.

Tableau 38 : Orientation des buts de lecture des élèves par l'enseignant

	Observed N	Expected N	Residual
2 fois	1	33.3	-32.3
Je ne sais pas	1	33.3	-32.3
0 fois	98	33.3	64.7
Total	100		



98% des élèves affirment que les enseignants ne les ont jamais aidé à se donner des objectifs à atteindre dans l'apprentissage de la lecture. Ce qui nous permet de valider l'hypothèse selon laquelle **l'enseignement actuel de la lecture ne stimule pas assez le besoin de compétence en lecture.**

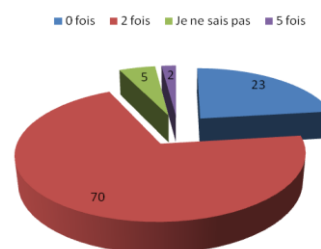
Tableau 39 : Propositions des exercices aux élèves suivant leurs difficultés en lecture

	Observed N	Expected N	Residual
5 fois	5	20.0	-15.0
2 fois	6	20.0	-14.0
0 fois	14	20.0	-6.0
Je ne sais pas	19	20.0	-1.0
Plus de 5 fois	56	20.0	36.0
Total	100		

La lecture de ce diagramme nous permet de voir que les enseignants proposent des exercices aux élèves suivant leurs difficultés en lecture puisque 56% des élèves interrogés le reconnaissent.

Tableau 40 : Présentation des comptes rendus de lecture par les élèves.

	Observed N	Expected N	Residual
5 fois	2	25.0	-23.0
Je ne sais pas	5	25.0	-20.0
0 fois	23	25.0	-2.0
2 fois	70	25.0	45.0
Total	100		



La lecture est tout d'abord un exercice oral au cours duquel l'élève doit être amené à s'exprimer. Malheureusement, nous nous rendons compte que cet aspect est très négligé vu que 70% reconnaissent n'avoir fait de compte-rendu que deux fois alors 23% n'en jamais fait.

Tableau 41 : Combien de fois le professeur vous a déjà demandé de dire ce qui vous a plu ou ce qui ne vous a pas plu dans le texte que vous avez lu ?

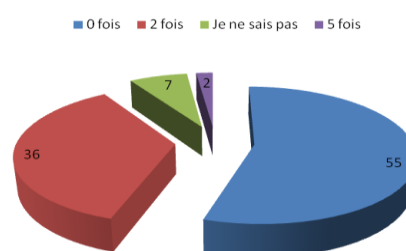
	Observed N	Expected N	Residual
Je ne sais pas	1	33.3	-32.3
2 fois	2	33.3	-31.3
0 fois	97	33.3	63.7
Total	100		



Apprendre à lire c'est aussi développer une sensibilité littéraire. Or, la présente série statistique nous donne de voir que 97% des individus de notre échantillon n'ont jamais eu l'opportunité de dire ce qui leur a plu ou pas dans un texte lu.

Tableau 42 : formulation d'une opinion sur un texte lu

	Observed N	Expected N	Residual
5 fois	2	25.0	-23.0
Je ne sais pas	7	25.0	-18.0
2 fois	36	25.0	11.0
0 fois	55	25.0	30.0
Total	100		



55% de notre échantillon sont concordants sur le fait que le professeur ne leur a jamais demandé de donner leur point de vue sur un problème posé dans le texte qu'ils ont lu. Comment l'élève pourra-t-il alors se forger une opinion de lecture si l'occasion ne lui est jamais donnée ?

Tableau 43 : Organisation du concours du meilleur lecteur par le professeur

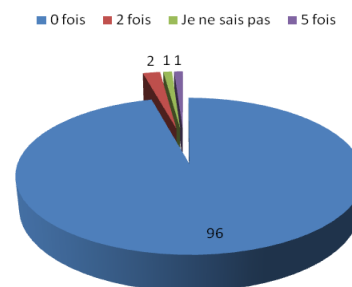
	Observed N	Expected N	Residual
2 fois	1	33.3	-32.3
Je ne sais pas	1	33.3	-32.3
0 fois	98	33.3	64.7
Total	100		



Partant de ce diagramme, nous pouvons déduire que les enseignants ne suscitent pas assez la motivation des élèves pour la lecture car 98% d'élèves affirment que leurs enseignants n'ont jamais organisé le concours de meilleur lecteur dans leur classe.

Tableau 44 : organisation par le professeur du concours de la meilleure production écrite sur un texte lu

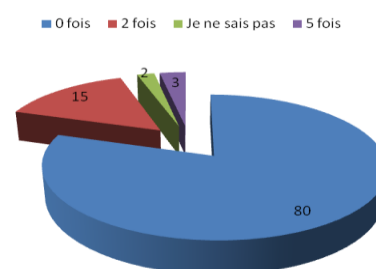
	Observed N	Expected N	Residual
Je ne sais pas	1	25.0	-24.0
5 fois	1	25.0	-24.0
2 fois	2	25.0	-23.0
0 fois	96	25.0	71.0
Total	100		



Ce tableau nous donne de constater que la lecture n'est pas complétée par l'écrit dans nos salles de classes.

Tableau 45 : information des élèves sur leur niveau en lecture.

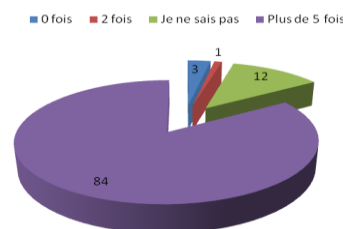
	Observed N	Expected N	Residual
Je ne sais pas	2	25.0	-23.0
5 fois	3	25.0	-22.0
2 fois	15	25.0	-10.0
0 fois	80	25.0	55.0
Total	100		



80% des élèves disent n'avoir jamais été informé de niveau de lecture par rapport à celui des autres. Cela nous porte à croire que les élèves ne sont pas suivis dans leurs évolutions en matière de lecture.

Tableau 46 : Explication de l'importance de lecture pour apprendre les autres disciplines

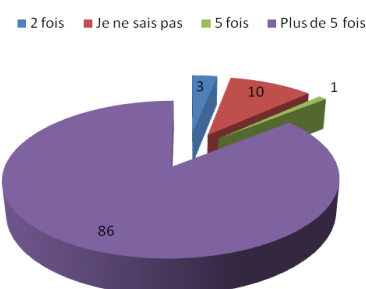
	Observed N	Expected N	Residual
2 fois	1	25.0	-24.0
0 fois	3	25.0	-22.0
Je ne sais pas	12	25.0	-13.0
Plus de 5 fois	84	25.0	59.0
Total	100		



84% des élèves enquêtés sont concordants sur le fait que les enseignants leur ont déjà expliqué en classe l'importance de la lecture pour étudier les autres leçons. Cela peut être un facteur de motivation extrinsèque, d'autant plus que la lecture tient une place importante dans notre système éducatif.

Tableau 47: Explication de l'importance de la lecture pour la vie quotidienne.

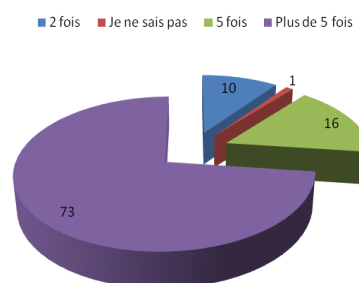
	Observed N	Expected N	Residual
5 fois	1	25.0	-24.0
2 fois	3	25.0	-22.0
Je ne sais pas	10	25.0	-15.0
Plus de 5 fois	86	25.0	61.0
Total	100		



La majorité des élèves disent être informés sur l'importance de la lecture dans la vie quotidienne, ce qui est un facteur de motivation.

Tableau 48 : Comparaison des outils de la langue dans les textes lus.

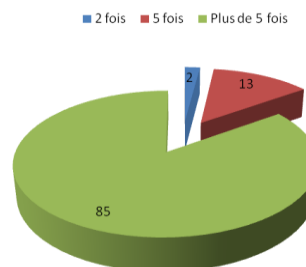
	Observed N	Expected N	Residual
Je ne sais pas	1	25.0	-24.0
2 fois	10	25.0	-15.0
5 fois	16	25.0	-9.0
Plus de 5 fois	73	25.0	48.0
Total	100		



Une lecture de ce diagramme nous permet de voir que 73% des élèves reconnaissent avoir été initiés à l'analyse des temps verbaux et autres outils grammaticaux, porte d'accès à l'étude des textes.

Tableau 49 : Construction des champs lexicaux dans les textes lus.

	Observed N	Expected N	Residual
2 fois	2	33.3	-31.3
5 fois	13	33.3	-20.3
Plus de 5 fois	85	33.3	51.7
Total	100		



Nous comprenons par l'observation de ce tableau que les élèves sont initiés à la construction du sens d'un texte en partant des outils de langue qui s'y trouvent.

Tableau 50 : Jeu des saynètes en classe.

	Observed N	Expected N	Residual
2 fois	2	33.3	-31.3
Je ne sais pas	8	33.3	-25.3
0 fois	90	33.3	56.7
Total	100		



Lorsque nous analysons ce diagramme, nous comprenons que les élèves ne sont pas initiés à l'art de la dramatisation qui peut pourtant s'avérer un véritable levier pour l'autonomisation de l'apprentissage de la lecture. C'est ainsi que 90% de notre échantillon disent n'avoir jamais fait des saynètes sous l'impulsion de leur enseignants.

Tableau 51 : identification des idées essentielles dans un texte.

	Observed N	Expected N	Residual
0 fois	2	25.0	-23.0
2 fois	9	25.0	-16.0
Plus de 5 fois	21	25.0	-4.0
Je ne sais pas	68	25.0	43.0
Total	100		



Tableau 52 : Combien de fois le professeur vous a déjà donné suffisamment de temps en classe pour lire?

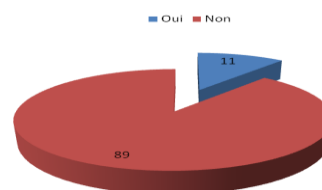
	Observed N	Expected N	Residual
2 fois	1	25.0	-24.0
5 fois	1	25.0	-24.0
Je ne sais pas	10	25.0	-15.0
0 fois	88	25.0	63.0
Total	100		



Une analyse de ce tableau nous amène à comprendre que le temps de lecture accordé en classe n'est pas suffisant.

Tableau 53 : existence d'une bibliothèque au domicile des élèves

	Observed N	Expected N	Residual
Oui	11	50.0	-39.0
Non	89	50.0	39.0
Total	100		



L'environnement familial n'est pas favorable à l'apprentissage autonome de la lecture car la plupart des élèves disent vivre dans des maisons où il n'existe pas de bibliothèque. La famille, dès le bas âge semble donc ne pas cultiver chez l'enfant l'envie de lire.

Tableau 54 : existence d'une bibliothèque dans les quartiers des élèves

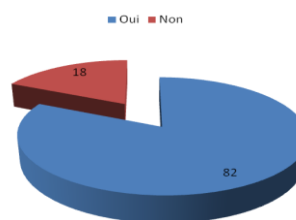
	Observed N	Expected N	Residual
Oui	2	50.0	-48.0
Non	98	50.0	48.0
Total	100		



Si à la question précédente c'est l'environnement familial qui ne favorisait pas l'apprentissage de la lecture, ici c'est le milieu social qui s'avère ne pas être propice à la lecture traditionnelle.

Tableau 55 : présence d'un ordinateur à la maison

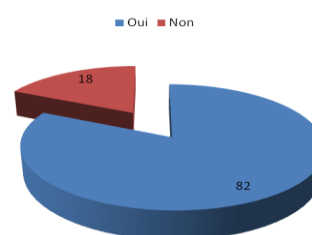
	Observed N	Expected N	Residual
Non	18	50.0	-32.0
Oui	82	50.0	32.0
Total	100		



Nous comprenons que les élèves vivent dans un environnement fortement influencé par l'ordinateur, ce qui est un atout pour la formation des lecteurs autonomes grâce aux TIC

Tableau 56 : utilisation de l'ordinateur par les élèves

	Observed N	Expected N	Residual
Non	18	50.0	-32.0
Oui	82	50.0	32.0
Total	100		



5.2.3 Interprétation des résultats et validation des hypothèses

Pour mener à bien notre recherche, nous avons fait choix du questionnaire parmi la kyrielle d'outils de collectes de données que la recherche en sciences sociales mettait à notre disposition. Nous avons ainsi organisé ledit questionnaire autour de trois axes. A la lumière des résultats statistiques obtenus après dépouillement des différents questionnaires, il convient de faire une vérification des hypothèses. L'hypothèse étant perçue comme une

affirmation provisoire que l'on se propose de vérifier par le recours aux procédés d'analyses. C'est une supposition dont l'origine est l'intuition et qui reste en suspens tant qu'elle n'a pas été soumise à l'épreuve des données sûres¹²⁴.

Nous procédons donc dès à présent à la vérification des hypothèses formulées au départ en nous fondant sur les trois axes autour desquels se construisaient nos questionnaires.

Concernant le premier axe qui portait sur la stimulation du besoin de compétence en lecture, les différentes interprétations que nous avons eues à l'issue des analyses montrent que les enseignants et les élèves sont concordants sur un fait : **les séances de lecture en classe ne stimulent pas assez le besoin de compétence en lecture chez les élèves**, ce qui nous permet ainsi de valider notre première hypothèse de recherche (H.R.1). Nous comprenons alors qu'il

¹²⁴ O. AKTOUF, Op.cit.

important de revoir afin de les améliorer, les pratiques pédagogiques actuelles liées à l'activité de lecture.

Pour ce qui est du deuxième, il portait sur la stimulation en classe du besoin d'autonomie de lecture. Tout comme dans le cas précédent, les interprétations, fruit des analyses nous donnent de constater que l'enseignement de la lecture dans nos lycées et collèges reste fortement conditionné par des textes officiels trop restrictifs qui ne laissent pas une grande marge de manœuvre à l'enseignant. Or, si les enseignants eux-mêmes ne sont pas autonomes, comment le seront leurs apprenants ? Ceci nous permet de valider noter deuxième hypothèse de recherche (H.R.2) selon laquelle **les séances de lecture en classe ne stimulent pas assez le besoin d'autonomie de lecture chez les élèves.**

Quant au troisième axe, il s'articulait autour de l'utilisation des TIC en classe de français en général et de lecture en particulier. A ce sujet, les réponses des enquêtés nous donnent de voir les TIC ne sont pas utilisés en classe de lecture pourtant les enseignants tout comme les élèves qui sont des « digital natives » pour parler comme Mac Prensky¹²⁵, sont d'accord sur le fait que les TIC présentent un très grand atout pour l'apprentissage autonome de la lecture. Cela nous permet ainsi de valider nos deux dernières hypothèses de recherche : la troisième hypothèse de recherche (HR 3) selon laquelle **'environnement scolaire aujourd'hui n'est pas propice pour un apprentissage autonome de la lecture**, et la quatrième hypothèse de recherche (HR 4) qui stipule que **les NTIC sont indissociables de l'approche par les compétences.**

¹²⁵ M. Prensky, Op.Cit.

CHAPITRE SIXIÈME : VERS UNE FORMATION DES LECTEURS AUTONOMES GRÂCE AUX TIC

"L'illettré de demain ne sera pas celui qui n'a pas appris à lire.
Ce sera celui qui n'a pas appris à apprendre"¹²⁶

¹²⁶ Expression du psychologue Herbert Gerjuoy, cité par Alvin Toffler dans "Le choc du Futur"

Dans ce chapitre, nous présentons notre vision de la méthode qui en notre sens pourrait permettre de former des lecteurs autonomes au collège. Aussi commençons-nous par proposer quelques outils sur lesquels peuvent s'appuyer les enseignants pour mener apprendre aux élèves à apprendre à lire de manière autonome. Il s'agit notamment de notre dispositif d'apprentissage, un exemple de projet pédagogique et de fiche de préparation. Nous faisons ensuite quelques suggestions aux différents acteurs impliqués dans l'apprentissage.

6.1 NOTRE DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE

6.1.1 La notion de dispositif

Depuis les années 90, la notion de *dispositif* occupe une place importante dans le contexte de l'apprentissage des langues, suite au développement des technologies de l'information et de la communication (TIC). L'intégration des TIC en didactique et apprentissage des langues a ainsi permis de nouveaux modes de travail. Ces technologies ont reconfiguré l'enseignement/apprentissage des langues en modifiant le rapport au savoir, en facilitant l'individualisation de l'apprentissage et surtout en plaçant l'apprenant au cœur de l'apprentissage. Le terme dispositif présente des variations au niveau des définitions et des interprétations en didactique des langues. Pour G. Holtzer le dispositif est :

Un ensemble organisé de structures, de ressources et de moyens mis en place en fonction d'un projet pédagogique. Un dispositif de formation en LE combine des espaces d'apprentissage pluriels (salles de cours, centre de ressources, espaces de conversation...), chaque espace donnant lieu à des modalités d'apprentissage différentes (apprentissage collectif, en petits groupes, en binôme, individuel) et ayant une fonction pédagogique spécifique (enseignement, auto-apprentissage, apprentissage collaboratif, tutorat...¹²⁷

Vu sous cet angle, trois caractéristiques du dispositif se dégagent : le caractère intégré des éléments qui forment le dispositif, la cohérence pédagogique et l'interrelation entre les espaces d'apprentissage en vue d'aboutir au but visé. Ici, les apprenants s'approprient effectivement la langue étudiée. A ces trois premières caractéristiques viennent s'ajouter deux autres que nous livre la définition de Pothier.

M. Pothier définit le dispositif comme

un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers¹²⁸.

¹²⁷G. HOLTZER, « S'approprier une langue étrangère dans des situations et des dispositifs pluriels ». In *Appropriation des langues au Centre de la Recherche*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2002, p. 14.

Cette définition, même si elle semble plus générale, souligne l'idée d'ensemble construit, organisé autour d'un public et d'objectifs d'apprentissage.

Partant de ces deux définitions, nous pouvons considérer que le dispositif a les caractéristiques suivantes : c'est un système pédagogique complexe et cohérent faisant appel aux technologies, chaque composante du système étant conçue en complémentarité avec les autres pour un projet de formation efficace. L'aspect intégré du système est essentiel.

6.1.2 Description du dispositif lecteur autonome

Lecteur autonome est un dispositif "hybride" qui combine un auto apprentissage individualisé qui se fait de manière asynchrone et des séances en apprentissage collaboratif en présentiel (les regroupements avec le tuteur et d'autres apprenants). Avec *lecteur autonome*, l'apprentissage de la lecture se déroule dans un environnement multimédia, c'est-à-dire dans une situation nouvelle pour l'apprenant habitué à apprendre à lire en présentiel uniquement, avec un enseignant et un groupe physiquement présents. Rappelons que par environnement multimédia il faut entendre

un dispositif de formation dans son ensemble qui prend en compte, non seulement le ou les logiciels utilisés, mais aussi les structures mises en place, le soutien aux apprenants en présentiel ou à distance ¹²⁹.

Ainsi, les structures organisationnelles et pédagogiques, les outils multimédias pour l'apprentissage de la lecture, sont les structures qui composent l'environnement *lecteur autonome*. Comme l'écrivent Basque et Dore, l'environnement multimédia

implique un ensemble de sous-systèmes ou composantes, des individus interagissant dans un but commun. Cette façon de voir un système sous-entend une collaboration entre les individus ¹³⁰.

6.1.2.1 Modalités d'apprentissage

Le dispositif *lecteur autonome* offre les modalités d'apprentissage suivantes:

- **Auto-apprentissage** : L'apprenant apprend la lecture seul à l'aide des modules en ligne et du support audio-visuel qui sont des ressources élaborées par le tuteur, ingénieur du savoir.

¹²⁹ F., BLIN, « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia », IN *Études de Linguistique Appliquée*, n°110, 1998, p. 216.

¹³⁰ J. BASQUE, S. DORE, « Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé », *Revue de l'éducation à distance*, vol. 13, n°1, 1998, p.56.

L'apprenant apprend à lire librement grâce à la portabilité¹³¹ qu'offrent les ressources, choisit les lieux où il apprend à lire en fonction de ses besoins et du temps disponible.

• **Apprentissage collaboratif en présentiel** : Le regroupement avec le tuteur et d'autres apprenants permet un apprentissage collaboratif et social et aussi la pratique orale de la langue. Cet apprentissage collaboratif en présentiel est, dans notre logique, le point de départ et le point d'aboutissement des activités d'apprentissage. Il se fait suivant trois séquences. La première séquence a un double objectif : d'une part, elle permet au tuteur d'expliquer la démarche et l'importance même de la lecture autonome (à l'école et dans la vie active) ; d'autre part, elle est le moment où le tuteur recense les différents objectifs que les apprenants assignent à la lecture afin de pouvoir construire le projet pédagogique. La deuxième séquence est destinée à la constitution des portfolios des groupes d'apprenants rassemblés autour d'un objectif précis et à l'enrichissement desdits portfolios. La troisième séquence quant à elle est réservée aux différents exposés de groupes qui serviront aussi d'auto-évaluation.

Les caractéristiques du dispositif sont les suivantes :

- apprentissage individualisé et modulaire
- interaction synchrone avec le tuteur
- apprentissage, collaboratif et coopératif en temps réel pendant les regroupements
- apprentissage, collectif en temps réel pendant les plénières.

Chaque espace d'apprentissage assume une fonction pédagogique tout en donnant lieu à des modalités d'apprentissage différent.

6.1.2.2 Ressources

Les ressources de *lecteur autonome* comprennent des ressources humaines et d'apprentissage.

6.1.2.2.1 Ressources humaines

Les ressources humaines renvoient d'une part au tuteur. C'est lui qui est chargé de recueillir les différents objectifs de lecture des élèves ; objectifs à partir desquels il construit un projet pédagogique devant servir de boussole au groupe. En plus, il anime les séances en présentiel et assure les fonctions de soutien, d'accompagnement. D'autre part, les co-

¹³¹Par portabilité, il faut considérer les deux aspects suivants : aptitude (d'un équipement) à être transporté facilement et aptitude (d'un programme) à être utilisé sur des systèmes informatiques de types différents.

apprenants sont également une ressource humaine dans la mesure où ils contribuent à différents échelons à l'atteinte de l'objectif de l'un de leurs pairs.

6.1.2.2 Ressources d'apprentissage

D'après Henri Holec, les ressources d'apprentissage sont l'

ensemble des moyens (documents et tâches) utilisés par un apprenant de langue pour réaliser les acquisitions définies par les objectifs qu'il s'est fixés ¹³².

Dans le cas de *lecture autonome*, les ressources sont des matériels construits par le tuteur en fonction d'objectifs pré-fixés par le public cible. Sont donc mis à la disposition de chaque apprenant un didacticiel de lecture audio-visuel lui fournissant un large éventail d'outils de la langue à partir desquels il pourra lire des textes, un journal d'apprentissage individuel et un canevas d'auto-évaluation.

6.1.2.3 Types d'apprentissage visés

L'un des outils de notre dispositif est le didacticiel *DIDACTOM* (didacticiel de lecture autonome) qui vise la compréhension écrite et orale d'une part, l'expression écrite et orale d'autre part. Avec le texte écrit, l'apprenant pratique l'aspect écrit de la langue (compréhension et expression). La liseuse associée au texte écrit a comme objectif l'écoute et la répétition orale. Quant aux rencontres en présentiel (en groupes ou en plénière), elles permettent la médiation humaine, les échanges entre les apprenants et la socialisation, d'une part, et la pratique de l'aspect oral (lecture, expression orale) d'autre part.

Le dispositif *lecteur autonome* propose deux types d'évaluation : au cours de l'apprentissage intervient une auto-évaluation, à la fin d'une séquence et en fin de projet une évaluation sommative qui, bien entendu, prendra en compte les différents objectifs fixés au départ.

En résumé, *lecteur autonome* est un dispositif complexe avec des espaces d'apprentissage différents, des modalités d'apprentissage diverses et des systèmes permettant l'interactivité, l'accompagnement et les contacts humains.

6.1.3. Accompagnement et apprentissage collaboratif

Après la définition des objectifs et la description générale du cadre d'apprentissage, les apprenants reçoivent le matériel pédagogique (didacticiel, journal d'apprentissage). Ils sont

¹³² H. HOLEC, « A propos de l'autonomie, quelques éléments de réflexion », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 41, 1981, p. 7-23.

ensuite répartis en groupes suivant leurs objectifs respectifs et chaque groupe reçoit un portfolio qui devra être enrichi par les journaux individuel d'apprentissage.

L'objectif de la séquence introductive est de présenter le dispositif *lecteur autonome* en expliquant les modalités de travail aux apprenants. Cette présentation faite, le tuteur recense les objectifs des apprenants et regroupe ces derniers suivant leurs objectifs en prenant le soin d'éviter les regroupements primaires (basés sur le sexe, l'appartenance ethnique ou encore la religion).

Dans cette même séquence, Le tuteur présente le matériel pédagogique et son utilisation, explique les modalités de travail (en particulier les séances d'auto-apprentissage qui sont une grande nouveauté pour ces enfants nouvellement inscrits au collège.), expose le calendrier à respecter. Est fixé le contrat pédagogique qui précise le rôle de chacun, celui de l'apprenant et celui du tuteur. En résumé, l'accompagnement se présente à plusieurs niveaux : institutionnel, matériel et humain

En ce qui concerne l'accompagnement humain, il s'agit de l'implication de la multimédiation humaine qui aide l'apprenant dans l'apprentissage de la lecture. Le choix du terme « multimédiation » a comme visée de montrer son aspect pluriel, étant donné que l'apprenant reçoit la médiation de ses pairs et du tuteur.

Dans un premier temps, c'est le tuteur qui se charge de la conception pédagogique du contenu d'apprentissage et de la didactisation de ce contenu. Il joue ensuite le rôle de guide, accompagnateur et évaluateur. Pendant les regroupements en présentiel, le tuteur assure le suivi pédagogique des apprenants tout en leur fournissant une assistance psychologique et méthodologique. Le dispositif comprend ainsi trois formes de médiation.

Dans un dispositif qui se veut un dispositif « hybride », l'apprenant assume une grande responsabilité par rapport à l'apprentissage qui se ferait uniquement en présentiel et où l'enseignant joue un rôle important. Toutefois, il ne faut perdre de vue que dans notre dispositif, la médiation humaine (l'accompagnement et l'apprentissage collaboratif) occupe également une place primordiale. La collaboration sert de moyen d'apprendre à partir de la notion clé de partage des compétences¹³³.

Personne n'est auto-suffisant, personne ne sait tout ; l'apprentissage coopératif est nécessaire. Cette interdépendance favorise une atmosphère de responsabilité conjointe, de respect mutuel et un sens de l'identité de groupe¹³⁴.

¹³³B. Sadiq, « Le dispositif *French Online* : apprentissage collaboratif et accompagnement à distance », In *Mélanges CRAPEL*, n° 32.

¹³⁴A. BROWN, J. CAMPIONE, « Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques », *Revue Française de Pédagogie*, n°111, avril-juin1995, p. 11-33.

Le regroupement en présentiel est le lieu privilégié d'apprentissage collaboratif. L'analyse du journal d'apprentissage et les entretiens démontrent le rôle de la médiation humaine.

6.2. DES SEQUENCES DIDACTIQUES ET DES FICHES DE PREPARATION

6.2.1. Des séquences didactiques

Élément indispensable du projet pédagogique, la séquence didactique est un ensemble cohérent d'heures de cours, de séances sous-tendues par un objectif pédagogique dit séquentiel. Comme le dit si bien J. DOLZ

Une séquence didactique s'inscrit dans un projet général (...) ayant un sens pour les élèves et comportant toute une série articulée d'exercices collectifs et individuels d'observation, de manipulation et de production de texte. Elle suppose la délimitation des objectifs d'apprentissage limités (...) et une articulation systématique des éléments enseignés.¹³⁵

Par ailleurs, l'on peut proposer une définition de la séquence didactique à partir des instructions officielles. C'est certainement dans ce sens que les auteurs de *La Séquence didactique en français* reconnaissent qu'

Une séquence est une suite ordonnée et finie d'opérations orientées vers des objectifs précis, tout faisant référence, à un ensemble plus important dans lequel elle s'insère [le projet pédagogique]¹³⁶. C'est en effet seulement au terme d'un véritable « montage » au sens cinématographique du mot, qu'une séquence, mise en relation avec d'autres prend toute sa valeur et son efficacité.¹³⁷

La séquence didactique renvoie finalement à une cohérence interne, elle est l'espace privilégié du traitement didactique des savoirs. Ainsi, nous dénombrons quatre types de séquences didactiques : les séquences notion, les séquences situation de classe, les séquences situation de référence et les séquences libres. Seuls les trois premiers types retiendront notre attention.

➤ Une séquence notions

La séquence notion est celle qui ouvre le projet pédagogique. Elle vise prioritairement l'acquisition des notions fondamentales qui deviendront plus tard des savoirs opératoires. En effet, les savoirs que présente cette séquence sont des savoirs sans lesquels l'apprentissage d'autre ne peut être possible. Ce sont donc ces savoirs qui, présentés, seront réinvestis par les apprenants pour comprendre les notions à venir. Dans notre logique, qui est celle de l'apprentissage autonome de la lecture grâce aux TIC, la séquence notions consistera en la présentation par l'enseignant de la démarche d'apprentissage et la constitution des groupes de travail.

¹³⁵ J.DOLZ et alii, « Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes », In *Le Français aujourd'hui*, 93, Pp. 37-47

¹³⁶ C'est nous

¹³⁷ A.ARMAND et alii, *La Séquence didactique en français*, Toulouse, classe de lycée-CAPES-Agrégation, col « DIDACTIQUE », coédition Bertrand-Lacoste/C.R.D.P., Mai 1992, P. 17

Tableau 57 : Séquence notion			
<u>Séquence N°1 : séquence notion</u>			classes : 6^e
Enveloppe horaire : 2 h			
<u>Compétence attendue</u> : mettre en place un dispositif d'apprentissage autonome de la lecture.			
Semaines	Etapes	Activité d'apprentissage	Durée
1	Découverte de la démarche d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'enseignant présente aux élèves les modalités d'un apprentissage autonome de la lecture : l'auto-apprentissage et l'apprentissage collaboratif en présentiel. ➤ Les différents types de ressources devant être mises à contribution sont présentés aux apprenants : les ressources humaines (enseignants, parents, pairs...) et les ressources d'apprentissage (didacticiel, plate forme collaborative) ➤ Le dispositif <i>lecteur autonome</i> propose deux types d'évaluation : au cours de l'apprentissage intervient une auto-évaluation, à la fin d'une séquence et en fin de projet une évaluation sommative qui, bien entendu, prendra en compte les différents objectifs fixés au départ. 	1h
2	Constitution des groupes de besoin	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expliquer l'importance de savoir se fixer soi-même des objectifs, ➤ Faire découvrir la nécessité de se donner les moyens d'atteindre ces objectifs. ➤ Montrer l'importance d'interagir avec l'autre pour pouvoir atteindre efficacement ses objectifs personnels. ➤ Ouvrir des portfolios pour chaque apprenant et pour chaque groupe d'apprenants. 	

➤ **Une séquence situation de classe**

Il s'agit ici de ce type de séquence qui sert à l'instrumentalisation ou à l'enrichissement des notions clés présentées par la séquence notions. Il s'agira donc, dans notre perspective, de la mobilisation des ressources linguistiques et technologiques nécessaires à l'apprentissage autonome de la lecture.

Tableau 58 : Séquence situation de classe			
<u>Séquence N°2 : séquence situation de classe</u>			classes :6°
Enveloppe horaire : 2 h			
<u>Compétence attendue</u> : mobiliser les ressources nécessaires à l'apprentissage autonome de la lecture.			
semaine	Étapes	Activités d'apprentissage	Durée
	Choix des entrées de lecture	<p>Aidés par l'enseignant qui reste un accompagnateur, les élèves choisissent les différentes entrées grâce auxquelles ils pourront étudier leurs textes. Ces différents outils constituent ainsi un référentiel dans lequel chaque apprenant pourra, pour un texte donné, prendre une entrée qu'il jugera pertinente pour son texte. Il s'agira par exemple pour la classe de 6° des :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personnages - Indicateurs spatio-temporels - Degrés de signification de l'adjectif qualificatif. - Temps verbaux - Types de phrases - Champs lexicaux - etc. 	
	Découverte du fonctionnement du didacticiel	L'enseignant présente le didacticiel aux apprenants et leur explique son mode de fonctionnement via une projection par laquelle il simule une activité d'apprentissage de la lecture avec le didacticiel <i>Lecteur autonome</i> .	

➤ **Une séquence situation de référence**

La séquence situation de référence est consacrée

à la maîtrise des situations dites de référence, c'est-à-dire des situations qui font l'objet d'une définition rigoureuse et de critères d'appréciation précis¹³⁸.

Il s'agit donc ici de la pratique réelle d'activités d'intégration. C'est le lieu où les savoirs essentiels acquis d'une part et enrichis d'autre part sont investis dans des situations pratiques.

¹³⁸ Idem, p. 24.

Tableau 59 : situation de référence

Séquence N°2 : séquence situation de référence		classes :6^c
Enveloppe horaire : 3 h		
OPS2 : enrichir les portfolios individuels.		
semaines	Etapas	Activités d'apprentissage
	Discussions de groupes	Regroupés autour d'un texte se fondant sur leurs objectifs communs, les élèves mettent ensemble leurs différents travaux sous le contrôle et la médiation de l'enseignant qui peut se permettre d'orienter les points de vue des élèves.
	Discussions en plénière	<i>Séance 1</i> : Deux groupes soumettent à l'appréciation de la classe le fruit de leur travail collaboratif par le biais d'un exposé oral qui suit le schéma canonique d'une lecture méthodique ¹³⁹ .
	Discussions en plénière	<i>Séance 2</i>
	Discussions en plénière	<i>Séance 3</i>

¹³⁹Le schéma de la lecture méthodique figurera parmi les ressources mises à la disposition des élèves.

6.2.2 De la fiche de préparation

Dans notre perspective qui épouse parfaitement celle de l'approche par compétences, la fiche de préparation devient un conducteur d'entretien modulable qui ne saurait avoir un schéma unique, monologique ou stéréotypé. Nous proposons à présent des fiches de préparation relatives aux différentes séquences sus-présentées.

6.2.2.1 Fiche d'une discussion de groupe

Pour la discussion de groupe, nous ferons appel à la technique du Philips 6X6. Les élèves auront donc été préalablement répartis en six groupes de six élèves chacun.

Module : bien-être et santé

Classe : 6^e 1

Nature de la leçon : Lecture méthodique

Titre de la leçon : discussion de groupe

Durée : 55 min

Compétence attendue : étant donné un texte mettant en exergue un problème de santé, l'élève sera capable de montrer la pertinence de l'outil choisi pour bâtir une lecture méthodique en faisant appel aux technologies de l'information et de la communication.

No	Etapes de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
1	Découverte de la situation problème	5 min	Formulation des hypothèses	Texte	Chaque élève propose au moins une hypothèse de lecture du texte à étudier.
2	Traitement de la situation problème	10 min	Justification des divers outils choisis	Texte	Chaque élève soumet à son groupe le fruit de son travail personnel et ceux-ci sont examinés par l'ensemble du groupe
3	Confrontation et synthèse	15 min		<ul style="list-style-type: none"> - texte - Travaux personnels 	Les différents outils proposés par les membres d'un groupe sont confrontés et ne sont retenus que les plus pertinents.
4	Formulation de la	10	Construction de la lecture méthodique	- texte	De manière consensuelle, les

	règle	min	du groupe	<ul style="list-style-type: none"> - Consigne d'observation, - Travaux collaboratifs et/ personnels 	membres du groupe valident les outils retenus et améliorent l'étude qui en a été faite par les individus les ayant proposés.
5	synthèse	15 min	Formulation du sujet de réflexion.		Mise en commun des différents sujets de réflexion émanant du texte lu

6.2.2.1 un exemple de discussion de classe

Les discussions de classes se font essentiellement sous forme d'exposés oraux au cours desquels les élèves viennent présenter à la classe le fruit de leurs recherches personnelles et de leurs travaux de groupes.

Module : bien-être et santé

Classe : 6^e 1

Nature de la leçon : Lecture méthodique

Titre de la leçon : discussion de classe

Durée : 55 min

Compétence attendue : étant donné un texte portant sur des problèmes de santé, l'élève sera capable de présenter un exposé oral sur ledit en faisant appel aux technologies de l'information et de la communication et à la lecture méthodique.

Corpus :

Tableau 60 : Exemple de fiche de préparation

No	Étapes de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
1	Découverte de la situation problème	5 min			Un groupe d'élèves, sous la conduite d'un rapporteur, présente le problème de la vie réelle que vise à résoudre leur travail.
2	Traitement de la situation problème	10 min	Exposé		Le groupe rend compte de ses lectures et de ses travaux sous forme d'exposé oral.

3	Confrontation et synthèse	15 min		-texte -Consigne d'observation, -Travaux collaboratifs et/ personnels.	Sur la base d'une grille d'observation fournie par l'enseignant, les autres groupes réagissent aux analyses faites par le groupe des exposants.
4	Formulation de la règle	10 min		- texte - Consigne d'observation, - Travaux collaboratifs et/ personnels.	En composant l'outil de langue utilisé par le groupe-exposant et ceux utilisés par les autres groupes, la classe construit de manière consensuelle le sens du texte.
5	Synthèse	15 min			Prolongement : le groupe exposant propose un sujet de réflexion émanant du texte étudié. La question est ensuite débattue en plénière.

6.3 QUELQUES SUGGESTIONS

6.3.1 Aux enseignants : tuer la conscience effrayée

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

6.3.1.1 Motivation des élèves

En considérant que les enseignants font largement face aujourd'hui aux mêmes problèmes et aux mêmes élèves et n'exercent plus des métiers tellement différents, l'accent doit être mis sur des pratiques novatrices, donc des compétences émergentes. Etant donné que les élèves sont attirés par les nouvelles technologies, l'enseignant devrait trouver des

stratégies pour motiver ces derniers à les utiliser non seulement dans le cadre de l'apprentissage, mais aussi dans la formation ou culture personnelle.

En tant que modèle pour les élèves, pour la société et surtout en tant qu'éducateur, les enseignants sont conviés à une lourde charge qui les interpelle non pas à être des réceptacles de la facilité offerte par les TIC, mais plutôt à cultiver l'ardeur au travail bien fait. Josette FROIS, convie les enseignants à se comporter non pas comme de simples consommateurs des TIC, mais ils doivent bien les gérer pour mieux les adapter.

Dans l'optique de parvenir à la motivation chez les élèves pour la lecture personnelle, les enseignants de français doivent être autonomes en étant eux- mêmes des modèles de lecture voire des ouvrages en ligne. De ces lectures tant de la part des enseignants que des élèves dépendront l'accroissement des performances scolaires.

6.3.1.2 Implication des élèves dans leur apprentissage

Je ne peux rien pour lui, s'il ne veut pas se soigner, dira aujourd'hui un médecin désespéré par manque de coopération avec son patient. Je ne peux rien pour lui, s'il ne veut pas s'instruire, dira ou pensera aussi un enseignant qui manque de collaboration avec son élève¹⁴⁰.

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

Enseigner se résume donc à l'ère moderne marquée par l'avancée technologique au fait de stimuler le désir de savoir. Etant donné qu'on ne peut désirer savoir lire que si l'on voit l'autre à l'œuvre ou qu'on se présente certains acquis et usages.

6.3.1.3 Le savoir-faire didactique

Avec la mise en place d'un système d'autonomie et le recours aux technologies de l'information et de la communication, l'enseignant se trouve dépossédé de son rôle¹⁴¹ de « prof » avec tout ce que cela peut véhiculer. Il se doit de devenir un conseiller ; cela s'impose à lui aujourd'hui comme un impératif catégorique. Il doit laisser que ce soit l'élève qui fasse

¹⁴⁰ P.PERRENOUD ; *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 5eme édition, 2006, p. 15

¹⁴⁰ M. POTHIER, *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris : Ophrys, 2003.

¹⁴¹ Rôle s'oppose à statut, avec lequel, donc, il est complémentaire. Un rôle tenu est toujours une manière personnelle d'interpréter un statut Jean-Pierre CUQ (dir.), 2003, Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde, p. 216.

recours à lui. Dans un cours où l'enseignant impose moins de contraintes et accorde plus de liberté, les apprenants prennent conscience qu'ils peuvent exiger de l'enseignant qu'il leur fournisse des tâches différentes. L'apprenant considère alors qu'il peut s'approprier temporairement l'enseignant dans sa qualité de concepteur de matériaux.

Toutefois, pour que l'apprenant puisse travailler sur des documents de son choix, l'enseignant doit être en mesure d'apporter une pédagogie différenciée, et c'est la liberté apportée par l'environnement multimédia qui le lui impose.

L'enseignant doit en conséquence travailler sur la différenciation des contenus, des objectifs, des supports, des tâches, de la méthodologie, de l'évaluation, de la gestion du temps et du groupe-classe, et de la remédiation.¹⁴²

La pédagogie différenciée, parce qu'elle est pédagogie, redonne au maître de langue toute son importance. Ce n'est plus un maître qui sait et qui déverse ses connaissances dans un enseignement frontal, mais celui qui guide et qui conseille, et qui se trouve être d'autant plus disponible qu'il n'a plus en charge, au même moment, l'ensemble de la classe. C'est le médiateur qui facilite l'accès aux connaissances et aide chacun, dans son travail d'élève, à construire ses compétences. (N. Gannac, 2001: 26)

Nos apprenants ont des expériences antérieures d'apprentissage, voire d'apprentissage des langues. Le multimédia ayant été pour nous un révélateur des capacités de l'apprenant à réfléchir sur son apprentissage, le rôle de l'enseignant est d'amener l'apprenant à expliciter ses façons de fonctionner dans son apprentissage et, pourquoi pas, partant du fonctionnement de l'apprenant, de lui apporter des façons d'apprendre différentes ou complémentaires, ce avec des supports et des tâches adaptées, afin de rendre son apprentissage plus efficace.

6.3.2 Aux élèves

L'omniprésence des TIC dans la vie quotidienne implique une nécessaire adaptation du monde éducatif, surtout de la part des apprenants avec la nouvelle approche pédagogique puero- centrée qui se définit comme l'approche par compétence. Avec cette approche, les élèves doivent contribuer à leur réussite, précisément avec l'opportunité qu'offrent les TIC des nos jours, sans oublier l'ouverture au monde qu'elles impliquent. Nous rejoignons dans cette prospective Robert BIDEAU¹⁴³ qui considère que

Les ressources numériques pour l'éducation correspondent à l'ensemble des services en ligne, des logiciels de gestion, d'édition et communication (logiciels, plates- formes de formation, moteur de recherche, applications éducatives) ainsi qu'aux données (statistiques, géographiques, sociologiques, démographiques, etc.) aux informations (articles de journaux, émissions de télévision, séquence audio, etc.) utiles à l'apprenant dans le cadre d'une activité d'enseignement ou d'apprentissage.

¹⁴²Voir Christian Puren, « Observation, conception et mise en oeuvre de séquences de pédagogie différenciée ». *Les Langues Modernes*, 95/4, p. 10-25.

¹⁴³ Robert BIDEAU, « les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. » Epinet 2008

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

6.3.2.1 Formation et autonomie d'apprentissage

La maîtrise des TIC et notamment de l'ordinateur est nécessaire pour les apprenants de nos jours. Les pré-requis indispensables à la manipulation de l'outil informatique sont une nécessité. L'initiation voire la connaissance de l'outil est une variable importante dans l'utilisation des TIC dans l'apprentissage.

Depuis la fin des années 1990, l'EAO s'est énormément développé et nombreuses expériences pédagogiques ont été menées. Certaines technologies informatiques, notamment internet, favorisent l'EAO par la capitalisation des connaissances, le partage des ressources et la facilité d'accès à des contenus sur différentes matières. Ainsi est-il devenu possible d'avoir accès via internet soit à des sites personnels où l'auteur diffuse ses connaissances sur un domaine précis, soit à de véritables universités et écoles virtuelles.

Les TIC offrent de nos jours l'opportunité à tout apprenant d'être autonome, de faire lui-même des recherches sans avoir besoin de la présence effective de l'enseignant. C'est ce qui justifie d'ailleurs l'apprentissage en ligne. Nos recommandations visent ici à inciter les apprenants, surtout ceux du premier cycle à consulter régulièrement les ouvrages en ligne afin d'améliorer leur.

6.3.2.2 Entraide et coopération

L'enseignant ayant pour rôle d'orienter le travail des élèves peut organiser des activités d'apprentissage et les soumettre à ces derniers. Elles peuvent dès lors être des moments d'interaction entre les apprenants au cours desquels ils sont appelés à échanger leurs expériences. Ces activités peuvent être pour les autres les occasions de découvrir et de reconnaître les ressemblances ou les dissemblances ou altérité. Cela peut les amener à réfléchir sur la relativité des modèles culturels. Ils pourront ainsi sauvegarder leur autonomie en respectant l'identité de l'autre.

6.3.3 Aux administrateurs

Ce volet concerne surtout les inspecteurs nationaux qui assurent la bonne marche de la pédagogie sur l'ensemble du territoire national.

6.3.3.1 Rôle des inspecteurs nationaux : choix des technologies

Les inspecteurs nationaux ont un rôle déterminant dans le système éducatif. Ils ont pour fonction de concevoir, d'élaborer et d'adapter les programmes et les manuels scolaires. Ils ont également pour rôle d'évaluer et d'inventorier les besoins de chaque établissement scolaire en ce qui concerne l'équipement, le contrôle et l'application des méthodes et programmes. C'est pourquoi nous suggérons à ces décideurs de procéder au choix des technologies adaptées pouvant aider efficacement à l'amélioration des performances en lecture.

Nous suggérons l'éclectisme comme solution aux décideurs de l'éducation à l'ère de la mondialisation. Il s'agit de l'association de la méthode traditionnelle à la méthode d'enseignement dite moderne avec les TIC comme allié privilégié. Nous savons qu'avec la méthode moderne, l'accent est mis sur la nouvelle approche pédagogique ; c'est-à-dire l'approche par compétence.

6.3.3.2 Rôle des animateurs pédagogiques

L'animateur pédagogique dans son établissement doit amener l'administration ainsi que ses collègues enseignants à mettre sur pied des centres de ressources multimédia en organisant des rencontres dans les salles informatiques tout en invitant surtout les professeurs de français à participer au forum sur internet. Ils doivent aussi assurer le suivi des enseignants et des élèves en apprenant aux élèves à faire la part des choses. Ils pourront amener les élèves à comprendre que l'enseignement par internet est nécessaire, mais il serait mieux de ne pas se laisser dominer par certains services.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Depuis leur avènement il ya bientôt sept décennies, les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont sans cesse influencé l'évolution du monde. Elles laissent encore en perspective de si profonds changements que s'interroger sur le devenir de l'homme s'impose désormais à nous comme un impératif catégorique. Les mutations sociales qui résultent des avancées technologiques obligent l'homme à faire une constante remise en question de ses pratiques. Les pratiques pédagogiques n'étant pas exclues de ce postulat, les systèmes éducatifs qui tardent à intégrer les prouesses de la techno-sciences sont taxés de désuets, d'obsolètes.

Dans notre pays, l'expansion des TIC a donné naissance, comme partout dans le monde, à une nouvelle génération d'hommes dits « digital natives » ou natifs numériques. Cependant, le système éducatif, mieux, les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques, tardent à intégrer ces TIC, toute chose qui a pour conséquence la croissance de l'échec scolaire et la démotivation des élèves. Ainsi se lèvent désormais parmi les millions de Camerounais des voix qui récriment contre la baisse des rendements scolaires, particulièrement en lecture qui aliment désormais tous les débats en éducation si bien que l'échec de son enseignement est perçu comme celui de la scolarité toute entière. Le constat est donc clair : la classe de français (particulièrement celle de lecture) au Cameroun aujourd'hui n'est pas assez outillée pour former les jeunes Camerounais d'aujourd'hui. C'est donc cette situation qui nous a motivé à axer notre travail sur la formation des lecteurs autonomes au collège et l'usage des TIC en contexte d'approche par compétences.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons fait appel à une théorie didactique d'inspiration socio-constructiviste : l'autonomie de l'apprenant dont la démarche nous offre aujourd'hui un cadre explicatif pour un apprentissage autonome de la lecture. De surcroît, nous avons jeté notre dévolu sur cette théorie car elle intègre allégrement les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans sa démarche, ce qui peut faciliter la marche vers cette classe de lecture du futur.

Sur le plan méthodologique, nous sommes parti de la méthode empirique dont M. GRAWITZ présente le cheminement. Parmi la kyrielle de méthodes qui se présentaient à nous, notre choix s'est porté sur la méthode empirique car elle permet de rendre compte d'une réalité que le chercheur a touchée du doigt. Le compte rendu de cette recherche qui constitue la trame de fond de notre mémoire s'articulait autour de trois grandes parties composées chacune de deux chapitres.

D'abord, dans la première partie qui s'intitulait : de l'enseignement à l'apprentissage autonome de la lecture ; les contours de deux concepts clés en éducation aujourd'hui, nous avons fait une approche conceptuelle des notions de lecture et d'autonomie. C'est ainsi que dans le premier chapitre de cette partie, après avoir fait un déblayage sémantique autour de la notion de lecture, nous avons présenté les difficultés liées à cette activité. Par la suite, nous avons montré les conséquences entraînées par ces difficultés en dictée, en rédaction (expression écrite) en expression orale et dans quelques matières dispensées en français. Dans le second chapitre de cette partie qui s'articulait autour de l'autonomie en didactique : un paradigme novateur, nous avons fait un exposé sur cette théorie didactique qu'est l'autonomie des apprentissages, de ses origines aux travaux qui en sont issus en passant par ses grands théoriciens et sa méthode.

Ensuite la deuxième partie de notre travail, constituée aussi de deux chapitres s'intitulait : les nouvelles technologies de l'information et de la communication, nécessité pour une véritable approche par compétences. Nous y avons présenté, dans le troisième chapitre, quelques outils issus des nouvelles technologies de l'information et de la communication pouvant servir pour un apprentissage autonome de la lecture. Le quatrième chapitre quant à lui a été consacré à l'approche par compétences comme réponse efficace aux enjeux actuels de la lecture.

Enfin, la troisième partie intitulée : Partir d'une observation pour préparer la classe de lecture du futur a permis de rendre compte, en cinquième chapitre, de notre investigation sur le terrain dans le cadre de l'enquête. Aussi y avons-nous présenté tour à tour la phase de pré-enquête, l'enquête de terrain proprement dite, les résultats qui en ont découlés. Le dernier chapitre dont le titre était : vers une formation de lecteurs autonomes à partir des TIC a fait une économie de nos suggestions sur l'apprentissage autonome de la lecture au collège ; des suggestions qui sont à la fois théoriques, méthodologiques et pratiques.

Tout compte fait, l'hypothèse générale selon laquelle, la classe de français au Cameroun aujourd'hui n'est pas assez outillée pour former les jeunes Camerounais d'aujourd'hui s'est avérée ainsi que les quatre hypothèses de recherche qui en étaient des émanations. Fort de cela, nous tirons la sonnette d'alarme car, pendant que les technologies évoluent à une vitesse exponentielle, entraînant avec elles de profondes mutations sociales, leur utilisation dans notre système éducatif, malgré les efforts louables des pouvoirs publics, se fait de manière logarithmique.

Toutefois, nous ne saurions avoir la prétention d'avoir exploré toutes les pistes de recherche qu'offre la formation des lecteurs autonomes et l'usage des TIC en contexte d'approche par compétences. De nouvelles perspectives s'offrent toujours étant donné que le travail de recherche que nous avons mené permet juste de déblayer le chemin en se limant à ce qu'il serait convenu d'appeler un état des lieux. Certes, nous proposons quelques outils pour aboutir au résultat escompté mais la formation des lecteurs autonomes nécessite des outils beaucoup plus pointus dont la conception fera inéluctablement appel à une collaboration, à un travail inter, sinon transdisciplinaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A) Ouvrages

1) Ouvrages généraux

- BARON G.-L., BRUILLARD E., *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris, PUF, 1996.
- BENVENISTE, ÉMILE, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966.
- FLICHY P., *Le sacre de l'amateur. Sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique*. Paris, Seuil, 2010.
- FODOR JERRY, *La modularité de l'esprit*, Paris, Minuit, 1986.
- GIROD DE L'AIN M., *2010 futur virtuel*, Paris M2 Editions, 2005, P.9.
- GREVISSE, MAURICE, *Le Bon usage, grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, Paris, P.U.F., 1980.
- GUIRAUD, PIERRE, *Essai de stylistique*, Paris, Edition Klincksieck, 1969.
- Inspection générale de pédagogie pour l'enseignement secondaire général, *Textes de référence pour le professeur de français au second cycle des lycées*, Tome II, Yaoundé, 1999.
- LABOV, WILLIAM, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit, 1976.
- MOESHLER JACQUES ET AUCHLIN ANTOINE, *Introduction à la linguistique cotemoraine*, Paris, Armand Collin, 1998.
- SMITH ET DECHEANT, *Psychology in teaching reading*, Kaus. Univ., USA, 1961.
- Sperber D. & Wilson D., *La pertinence. Communication et cognition*, Paris, Minuit, 1989.
- TADJE EONE MICHEL, *L'Afrique dans le temps global de la communication, du local au planétaire.*, Yaoundé, Clé, 2012.
- TAYLOR R.P., (dir.) *The Computer in the School: tutor, tool, tutee*. Columbia University, Teacher's, 1980.

2) Ouvrages spécifiques

- BESSE, HENRI, *Traduction interlinéaire et enseignement des langues*, Paris, Seuil, 1996.
- FOUCAMBERT, JEAN, *Question de lecture*, Paris, Retz, 1989.
- GUMPERZ, JEAN, *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, P.U.F., 1989.

- MENDO ZE, GERVAIS, *Une Crise dans les crises. Le français en Afrique Noire francophone : le cas du Cameroun*, Paris, ABC, 1990.
- RICHAUDEAU, FRANÇOIS ET GAUQUELIN, FRANÇOIS, *La Lecture rapide*, Paris, Retz (CEPL), 1980.
- ROEGIERS, XAVIER, *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Louvain-La-neuve, De Boeck université, 1997.
- ROEGIERS, XAVIER, DE KETELE JEAN MARIE, *Une Pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.
- WARNANT, LEON, *Dictionnaire de la prononciation française dans sa norme actuelle*, Paris, Duclot, 1987.
- ZANG ZANG, PAUL, *Le Français en Afrique : normes, tendances évolutives, dialectisation*, Munich, Lincon, Europe, 1998.

3) Ouvrages didactiques

- CHARMEUX EVELINE, *Savoir lire au collège*, Paris, CEDIC, 1985.
- CHARMEUX, ÉVELINE, *La Lecture à l'école*, Paris, Édition CEDIC., 1975.
- CHEVALIER BERNARD, *Bien lire au collège : textes et exercices d'entraînement progressifs (avec leurs corrigés)*, Paris, Nathan, 1985.
- CHEVALLARD, YVES, *La Transposition didactique du savoir savant*, Paris, Nathan, 2001.
- CHISS, JEAN LOUIS, DAVID, JEAN, REUTER, YVES, *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan, 1995.
- GREMER, BERNARD ET WEISS, MARIE, *Lire : apprendre à lire*, Paris, Armand Collin, 1990.
- MUCCHIELLI A., *L'enseignement par ordinateur*. Paris, PUF, 1987.
- PERRENOUD P.; *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 5eme édition, 2006, p. 15
- PICARD M., BRAUN G., *Les logiciels éducatifs*. Paris, PUF, 1987.
- SCHMITT M. P., A. VIALA, *Savoir lire*, Paris, Didier, 1991,
- Une équipe d'auteurs africains, *Le Français en 6^e*, Collection Indigo, Paris, groupe Hatier international, 2001.
- VILLE PONTOUX, Louis, *Aider les enfants en difficulté à l'école : l'apprentissage du lire-écrire*, Paris, Éditions de Boeck et Larcier, 1997.

4) Ouvrages méthodologiques

- AKTOUF, OMAR, *Méthode de la science sociale et approche qualitative des organisations*, Québec, P.U.G., 1985.
- BEAUD, MICHEL, *L'Art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA de Maîtrise ou de tout autre travail universitaire*, Paris, la découverte, 1988.
- CARLONI, JEAN CLAUDE, *La Critique littéraire*, Paris, P.U.F. « Que sais-je », 1969.
- DORSELAERJ., *La méthodologie pour réaliser un travail de fin d'études*,
- FREUD, SIGMUND, *Essai de psychanalyse*, Paris, Fayot. 1923.
- GRAWITZ, MADELEINE, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz. 1990.
- LOUBET DES BAYLEJEAN-LOUIS, *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris-Montréal, l'Harmattan, 2000.
- MACE, GERARD, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, P.U.G., 1998.
- OWONA NDOUGUESSA, François Xavier, *Comprendre la méthodologie de la recherche littéraire*, Yaoundé, P.U.C., 1991.

B) Mémoires

- DONGMO, FEUDJEU SYLVIE, *L'Enseignement de l'orthographe au cycle d'éveil*, Yaoundé, É.N.S., 2009.
- EKEUDJI, BEATRICE ANNIE, *Le Vocabulaire chez les élèves du cycle d'orientation : le cas du C.E.S. de Ngoa-ékellé*, Yaoundé, É.N.S., 2006.
- MENDOUGA, OLIVIER, *Les Interaction lecture-écriture en quatrième*, É.N.S., 2007.
- NDIMBA, F.J., *Intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement du français : cas de la recherche documentaire sur internet en classe de 2nde*, Mémoire de DIPESII, ENS Yaoundé 2005, Inédit.
- NDONMO TSAMO, Térance, *L'Apport de l'activité de lecture dans l'enseignement apprentissage de l'écrit au premier cycle du secondaire : cas de la classe de quatrième*, Yaoundé, É.N.S., 2009.

C) Articles

- ALAIN, G. « Réseaux et Multimédia dans l'éducation » in www.senat.fr/senateur/gerard_alain/multinet/mono.html
- ALBERO Brigitte, "Autoformation et contextes institutionnels d'éducation et de formation : une approche sociohistorique", dans B. Albero (coord. par), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Science. 2003.
- ATIBAKWA, Édima, « Vernacularisation et pidginisation du vernaculaire », in *Le Français en Afrique*, 1998.
- BAILLY Sophie, « La formation de conseiller ». *Mélanges*, 22, CRAPEL, Université Nancy 2, 1995.
- BASQUE J., DORE S., « Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé », *Revue de l'éducation à distance*, vol. 13, n°1, 1998.
- BIDEAU Robert, « les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. » Epinet 2008.
- BLIN Françoise, « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia », IN *Études de Linguistique Appliquée*, n°110, 1998.
- BLIN, Françoise. (1998). "Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia". Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dir), "Hypermédia et apprentissage des langues", *études de linguistique appliquée (éla)*, 110. 215-226.
- BROWN A., J. CAMPIONE, « Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques », *Revue Française de Pédagogie*, n°111, avril-juin1995.
- CASTRONOVA Evan, *Virtual worlds : A first hand account of Market and society on the cyberian frontier*, Editeur bepress, décembre 2001.
- CLÉMENT J., « L'informatique à l'école primaire : tout reste à faire. » In *Les Sciences de l'Education pour l'Ère Nouvelle*, No3, 1991.
- CROOKALL, D., COLEMAN, D. W., & OXFORD, R. L. (1992). "Computer-mediated language learning environments - Prolegomenon to a research framework". *Computer Assisted Language Learning*, 5(1-2). pp. 93-120.
- GLIKMAN, Viviane, « Nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et la formation à distance, table ronde », in *Dialogues et cultures* No 46.
- GRAND PIERRE, Dominique, « Tests de lecture en sixième : confusion et ambigüité ». 2007

- GREMMO Marie-José, Philip RILEY, « autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée » In *SYSTEM*, Vol. 23, n°2, 1995.
- GREMMO Marie-José., « Conseiller n'est pas enseigner: Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil ». In H. HOLEC, *Autonomie et Apprentissage des Langues Etrangère*, Strasbourg, Hatier, 1979.
- HARDING E., « Counselling for language learning at the University of Cambridge: Progress report on an experiment ». *Mélanges*, 12, CRAPEL, Université Nancy 2, 1981.
- HOLEC Henri, « A propos de l'autonomie, quelques éléments de réflexion », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 41, 1981.
- HOLEC Henri, « *Le CRAPEL à travers les âges* », In *Mélanges*, 25, Université de Nancy 2, 1995.
- HOLTZER G., « S'approprier une langue étrangère dans des situations et des dispositifs pluriels ». In *Appropriation des langues au Centre de la Recherche*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2002.
- HUFSCMITT B., « Choix pédagogiques en usage en EAO. » In *Bulletin de l'EPI*, No 53, 1989.
- LEMEUNIER, Valérie, « Les nouvelles technologies au service de la motivation », in *Dialogues et cultures*, N° 46.
- LEVY M., (1996). "Integrating CALL: the tutor and the tool". In Gimeno A. (dir.). *Proceedings Eurocall 95* -
- MARQUET P., « Pour passer vraiment des NTC aux NTE. » In *Cahiers Pédagogiques*, No 53, 1998.
- ONGUENE ESSONO : « Les NTIC dans la formation de la jeunesse camerounaise : bilan et perspective » in *Langue et communication*, Yaoundé, Clé, 2002.
- ONGUENE ESSONO, Louis Martin, « *Les Statuts du français au Cameroun, essai de description des situations réelles du français au Cameroun* », in Mendo Ze, Gervais, (éd.) *Le Français langue africaine. Enjeux et atouts pour la francophonie*, Paris, Publisud, 1999.
- PORTINE Henri, « L'autonomie de l'apprenant en questions », In *ALSIC* N° 1, Vol 1.
- POTHIER Maguy, *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris : Ophrys, 2003.
- PUREN Christian, « Observation, conception et mise en oeuvre de séquences de pédagogie différenciée ». *Les Langues Modernes*, 95/4.

- SADIQ Bushra, « Le dispositif *French Online* : apprentissage collaboratif et accompagnement à distance », In *Mélanges CRAPEL*, n° 32.
- TREBBI Turid, « Apprentissage autodirigé et enseignement secondaire : un centre de ressources au collège » In *Mélanges CRAPEL no 22*, Université de Nancy 2, 1995.
- WOLFF, D. “Computers and New Technologies: will they change language learning and teaching?”. In Kohn J., Rüschoff B. & Wolff D. (dirs.). *New Horizons in CALL - Proceedings of EUROCALL 96*. Szombathely.

D) Textes officiels

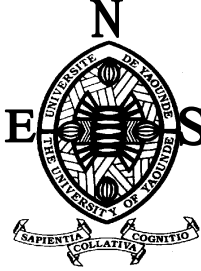
- « *Guide pédagogique du programme d'étude de 6^e et 5^e* », Juillet 2014, P.37.
- « *La loi d'orientation de l'éducation au Cameroun* » n°/98/004 du 14 avril 1988.
- « *Programmes d'études de 6^e et 5^e : Français* », Yaoundé, 13 août 2014.
- « *Programmes officiels de l'enseignement du français au premier cycle des lycées et collèges* ».
- « *Programmes officiels de langue française et littérature au second cycle des lycées, Edition de juin 1994* »

E) Sitographie

- [http://meiriere.com:\(tests de lecture en 6^e: confusion et ambiguïté consulté le 22 février 2014 à 13 h 20 min.](http://meiriere.com:(tests de lecture en 6^e: confusion et ambiguïté consulté le 22 février 2014 à 13 h 20 min.)
- <http://wdiscip.crdp.gc-caen.fr/lettres/six/remediation.htm> remédiation sixième: lecture-écriture: public concerné, élèves de sixième en grande difficulté) consulté le 25 février 2015 à 14 h 35 min.
- <http://www.apprentissage-lecture.com/lamethodedelecture.htm> (la méthode de lecture) consulté le 11 mars 2015 à 15 h 15 min.
- <http://www.se.unsa.org/spip.php?page,article-imprim.id-article1933.printer1> (surmonter mes difficultés de lecture-écriture en 6^e) consulté le 11 mars 2015 à 19 h 50 min.
- <http://www.sudlangues.sn/sudlangues@refer.sn> (interlangue ou interférence et enseignement du français langue étrangère) consulté le 11 mars 2015 à 21 h 05 min.

ANNEXES

UNIVERSITE DE YAOUNDE I



Ecole normale supérieure

Département de français

**FORMATION DES LECTEURS AUTONOMES AU COLLEGE ET L'USAGE DES TIC EN CONTEXTE D'APPROCHE PAR LES COMPETENCES :
QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS DU LYCEE DE BIYEM-ASSI**

Présentation du projet

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de DIPES II à l'École Normale Supérieure de Yaoundé, nous menons une étude sur le thème « **formation des lecteurs autonomes au collège et usage des TIC en contexte d'approche par les compétences** ». Pour cela, nous sollicitons votre coopération en **vous priant de répondre sincèrement** aux questions ci-après, afin d'identifier l'apport potentiel des TIC dans la formation des lecteurs autonomes au collège.

N.B. La confidentialité de vos réponses est garantie, conformément à la loi N° 91/023 sur les recensements et enquêtes statistiques au Cameroun.

Consigne :

- a) Le questionnaire est individuel, les réponses personnelles ;
- b) Cochez **une seule case** correspondant à la réponse de votre choix dans **chaque ligne** du tableau;
- c) Utilisez uniquement un crayon à bille (**Bic**) pour répondre aux questions.

SECTION 1 : La stimulation en classe du besoin de compétence en lecture chez l'élève

Pour les propositions S1P1 à S1P12, veuillez cocher l'option de réponse qui reflète le mieux vos actions

N°	Propositions	Modalités				
		Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
	<i>Dans ma salle de classe, pour inciter chacun de mes élèves à prendre des initiatives de lecture :</i>					
S1P1	Je les fais lire en classe					
S1P2	En dehors des livres au programme, je mets d'autres documents à leur disposition					
S1P3	Je leur fait lire des textes au programme					
S1P4	Je suscite en eux l'envie de lire comme moi					
S1P5	Je les amène à la bibliothèque					

N°	Propositions	Modalités				
		Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
	<i>Dans ma salle de classe :</i>					
S1P5	je laisse à chaque élève la possibilité de choisir parmi plusieurs textes celui qui					

	présente un défi pour lui.					
S1P6	j'amène chaque élève à se fixer des objectifs de lecture à atteindre.					
S1P7	je propose à chaque élève des exercices de lecture adaptés à ses difficultés.					

N°	Propositions	Modalités				
	<i>Dans ma salle de classe, pour accompagner chacun de mes élèves dans l'élaboration de son raisonnement à la suite d'une lecture, je demande à chaque élève:</i>	Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
S1P8	de présenter oralement à la classe le compte-rendu de sa lecture.					
S1P9	de dire ce qui lui a plu ou pas plu dans le texte.					
S1P10	de donner son point de vue sur le problème posé dans le texte.					

N°	Propositions	Modalités				
	<i>Dans ma salle de classe, pour encourager mes élèves à se faire des défis de lecture :</i>	Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
S1P11	J'organise des concours de meilleur lecteur					
S1P12	J'organise le concours de la meilleure production écrite au sujet d'un texte lu.					
S1P13	J'organise des jeux de construction des phrases avec des mots en désordre.					
S1P14	J'informe chaque élève sur son niveau de lecture par rapport à celui des autres.					

S1Q1 : Pensez-vous que si l'enseignant met véritablement en œuvre toutes les actions ci-dessus il va effectivement stimuler le besoin de compétence de lecture chez l'élève? -----

Justifiez votre réponse : -----

Section 2 : la stimulation en classe du besoin d'autonomie en lecture chez l'élève

Pour les propositions S2P1 à S2P16, veuillez cocher l'option de réponse qui reflète le mieux vos actions

N°	Propositions	Modalités				
	<i>Dans ma classe, pour susciter l'intérêt de l'apprentissage de la lecture chez mes élèves je leur explique l'importance de cette discipline:</i>	Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
S2P1	pour étudier les autres disciplines					
S2P2	pour la résolution des problèmes quotidiens					
S2P3	pour l'épanouissement personnel					

N°	Propositions	Modalités				
		Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
	<i>Dans ma salle de classe, pour encourager les efforts et les réussites de mes élèves dans l'apprentissage de la lecture :</i>					
S2P9	j'informe chacun d'eux de ses progrès					
S2P10	je félicite les réussites de chacun d'entre eux					
S2P11	je construis un port folio à chacun d'eux					
N°	Propositions	Modalités				
		Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
	<i>Dans ma classe, pour offrir différentes possibilités d'apprentissage de la lecture à mes élèves :</i>					
S2P4	Je fais comparer/ opposer des temps verbaux ou autre outil grammatical à chacun d'eux					
S2P5	je leur fait découvrir le sens des mots inconnus et construire des champs lexicaux.					
S2P6	Je leur fait jouer des saynètes					
S2P7	Je leur fait identifier les idées essentielles du texte					
S2P8	je leur fait rapporter par écrit certaines informations auprès de leurs parents.					

N°	Propositions	Modalités				
		Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
	<i>Dans ma classe, pour soutenir chaque élève dans son engagement à lire :</i>					
S2P12	J'aménage un espace où chaque élève peut librement lire et/ou écrire					
S2P13	Je leur fait étudier les textes en groupes					
S2P14	j'accorde un temps de lecture suffisant à chaque élève, selon ses difficultés					
S2P15	j'évite de donner les directives de lecture aux élèves.					

S2Q2 : selon vous si l'enseignant met en œuvre toutes les actions ci-dessus, va-t-il véritablement stimuler le besoin d'autonomie chez l'élève vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture ? -----

Justifiez votre réponse : -----

SECTION 3 : La stimulation en classe de lecture de l'usage des TIC par les élèves.

Pour les propositions S3P1 à S3P6, veuillez cocher l'option de réponse qui reflète le mieux vos actions

N°	Propositions	Modalités				
		Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
	<i>Dans ma classe, pour inciter mes élèves à utiliser les TIC dans leurs lectures</i>					
S3P1	Je leur propose des textes sur supports électroniques					
S3P2	J'utilise en classe des outils TIC pour dispenser mes leçons de lecture					

S3P3	Je conçois une plateforme virtuelle pour discuter des activités de lecture					
S3P4	Je me sers de la boîte e-mail de chacun pour l'informer sur ses progrès					
S3P5	Je mets à leur disposition un didacticiel de lecture					
S3P6	Je les amène à utiliser des outils TIC dans leurs comptes rendus de lecture.					

S2Q2 : A votre avis si l'enseignant peut-il mettre en œuvre toutes les actions ci-dessus pour stimuler le besoin d'utilisation des TIC chez l'élève dans l'apprentissage de la lecture ? -----
--

Justifiez votre réponse :-----

S2Q2 : A votre avis si l'enseignant met en œuvre toutes les actions ci-dessus, va-t-il véritablement stimuler le besoin d'utilisation des TIC chez l'élève dans l'apprentissage de la lecture ? -----

Justifiez votre réponse :-----

Section 4 : Ce groupe de question est relatif à votre identification

Pour les questions S4Q1, S4Q2 et S4Q3, veuillez cocher uniquement les cases correspondant à vos coordonnées identitaires

S4Q1 : Votre sexe est Masculin Féminin

S4Q2 : Au collège vous êtes chargé de la classe de : 6^e 5^e 4^e 3^e

S4Q3 : Vous appartenez à la tranche d'âge 20 – 25 ans 25 – 30 ans
30 – 35 ans 35 – 40 ans 40 – 45 ans 45 – 50 ans
50 – 55 ans 55 – 60 ans

S4Q4 : Votre statut comme enseignant est PLEG .PCEG E.V

S4Q5 : Votre ancienneté sur le terrain est de ----- ans.

Soyez remercié(e) pour votre franche collaboration.

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

Ecole normale supérieure



Département de français

**FORMATION DES LECTEURS AUTONOMES AU COLLEGE ET USAGE DES TIC EN
CONTEXTE D'APPROCHE PAR LES COMPETENCES.
QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES DU LYCEE DE BIYEM-ASSI.**

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de DIPES II à l'École Normale Supérieure de Yaoundé, nous menons une étude sur le thème « formation des lecteurs autonomes au collège et usage des TIC en contexte d'approche par les compétences». Pour cela, nous sollicitons votre coopération en vous priant de répondre sincèrement aux questions ci-après, afin d'identifier l'apport potentiel des TIC dans la formation des lecteurs autonomes au collège.

N.B. La confidentialité de vos réponses est garantie, conformément à la loi N° 91/023 sur les recensements et enquêtes statistiques au Cameroun.

Consigne :

- a) Le questionnaire est individuel, les réponses personnelles ;
- b) Utilisez uniquement un crayon à bille (**stylo**) pour répondre aux questions ;
- c) Cochez une seule case correspondant à votre réponse.

SECTION 1 : La stimulation en classe du besoin de compétence en lecture chez l'élève

N°	Question	Réponses				
		0 fois	2 fois	Je ne sais pas	5 fois	Plus de 5 fois
S1Q1	Combien de fois avez-vous déjà lu en classe depuis le début de l'année ?					
S1Q2	Combien de fois le professeur vous a déjà proposé des documents de lecture autres que ceux au programme ?					
S1Q4	Combien de fois avez-vous eu envie de lire comme le professeur ?					
S1Q5	Combien de fois le professeur vous a déjà laissé choisir un texte que vous voulez lire ?					
S1Q6	Combien de fois le professeur vous a déjà aidé à vous donner des buts à atteindre dans l'apprentissage de la lecture ?					
S1Q7	Combien de fois le professeur vous a déjà proposé des exercices de lecture en se basant sur vos difficultés ?					
S1Q8	Combien de fois le professeur vous a déjà demandé de présenter oralement à la					

	classe le compte-rendu d'un document que vous avez lu ?					
S1Q9	Combien de fois le professeur vous a déjà demandé de dire ce qui vous a plu ou ce qui ne vous a pas plu dans le texte que vous avez lu ?					
S1Q10	Combien de fois le professeur vous a déjà demandé de donner votre point de vue sur le problème posé dans le texte que vous avez lu ?					
S1Q11	Combien de fois le professeur a déjà organisé le concours de meilleur lecteur en classe ?					
S1Q12	Combien de fois le professeur a déjà organisé le concours de la meilleure production écrite en classe ?					
S1Q13	Combien de fois le professeur vous a déjà informé de votre niveau de lecture par rapport à celui de vos camarades ?					

SECTION 2 : La stimulation en classe du besoin d'autonomie chez l'élève

N°	Questions	Modalités				
		0 fois	2 fois	Je ne sais pas	5 fois	Plus de 5 fois
S2Q1	Combien de fois le professeur a déjà expliqué en classe l'importance de la lecture pour étudier les autres leçons ?					
S2Q2	Combien de fois le professeur a déjà expliqué en classe l'importance de la lecture pour résoudre les problèmes qu'on rencontre dans la vie de tous les jours ?					
S2Q3	Combien de fois le professeur a déjà expliqué en classe l'importance de la lecture pour être fier et heureux de soi-même?					
S2Q4	Combien de fois le professeur vous déjà fait comparer ou opposer des temps verbaux ou autre outil grammatical dans un texte ?					
S2Q5	Combien de fois le professeur vous a déjà fait découvrir le sens des mots, construire des champs lexicaux dans un texte?					
S2Q6	Combien de fois le professeur vous a déjà fait jouer des saynètes en classe ?					
S2Q7	Combien de fois le professeur vous a déjà fait reconnaître les idées essentielles d'un texte ?					
S2Q11	Combien de fois le professeur vous a déjà donné suffisamment de temps en classe pour lire?					

S2Q14	Combien de fois le professeur vous a déjà imposé une façon de lire ?					
--------------	--	--	--	--	--	--

Section 3 : Environnement social des élèves

- S3Q1** : avez-vous une bibliothèque à la maison ? Oui Non
- S3Q2** : y a-t-il un espace réservé à la lecture dans votre quartier ? Oui Non
- S3Q3** : y a-t-il l'un de ces appareils chez vous ? Oui Non
- Ordinateur Oui Non
- Téléviseur Oui Non
- Poste-radio Oui Non
- S3Q4** : savez-vous utiliser un ordinateur ? Oui Non
- S3Q5** : savez-vous utiliser un téléphone multimédia ? Oui Non
- S3Q5** : préférez-vous lire à partir d'un ordinateur ou d'un livre physique ?

.....
 Pourquoi ?.....

Section 4 : Identification

- S4Q1** : vous êtes : un garçon une fille
- S4Q2** : votre âge est : ----- ans.
- S4Q3** : vous habitez :
- S4Q4** : votre langue maternelle est :

Merci pour votre bonne collaboration!

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

Ecole normale supérieure



Département de français

FORMATION DES LECTEURS AUTONOMES AU COLLEGE ET USAGE DES TIC EN
CONTEXTE D'APPROCHE PAR LES COMPETENCES.
QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES DU LYCEE DE BIYEM-ASSI.

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de DIPES II à l'École Normale Supérieure de Yaoundé, nous menons une étude sur le thème « formation des lecteurs autonomes au collège et usage des TIC en contexte d'approche par les compétences ». Pour cela, nous sollicitons votre coopération en vous priant de répondre sincèrement aux questions ci-après, afin d'identifier l'apport potentiel des TIC dans la formation des lecteurs autonomes au collège.

N.B. La confidentialité de vos réponses est garantie, conformément à la loi N° 91/023 sur les recensements et enquêtes statistiques au Cameroun.

Consigne :

- a) Le questionnaire est individuel, les réponses personnelles ;
- b) Utilisez uniquement un crayon à bille (**stylo**) pour répondre aux questions ;
- c) Cochez une seule case correspondant à votre réponse.

SECTION 1 : La stimulation en classe du besoin de compétence en lecture chez l'élève

N°	Question	Réponses				
		0 fois	2 fois	Je ne sais pas	5 fois	Plus de 5 fois
S1Q1	Combien de fois avez-vous déjà lu en classe depuis le début de l'année ?	X				
S1Q2	Combien de fois le professeur vous a déjà proposé des documents de lecture autres que ceux au programme ?		X			
S1Q4	Combien de fois avez-vous eu envie de lire comme le professeur ?	X				
S1Q5	Combien de fois le professeur vous a déjà laissé choisir un texte que vous voulez lire ?	X				
S1Q6	Combien de fois le professeur vous a déjà aidé à vous donner des buts à atteindre dans l'apprentissage de la lecture ?	X				
S1Q7	Combien de fois le professeur vous a déjà proposé des exercices de lecture en se basant sur vos difficultés ?	X				
S1Q8	Combien de fois le professeur vous a déjà demandé de présenter oralement à la classe le compte-rendu d'un document que vous avez lu ?	X				
S1Q9	Combien de fois le professeur vous a					

	déjà demandé de dire ce qui vous a plu ou ce qui ne vous a pas plu dans le texte que vous avez lu ?	X				
S1Q10	Combien de fois le professeur vous a déjà demandé de donner votre point de vue sur le problème posé dans le texte que vous avez lu ?	X				
S1Q11	Combien de fois le professeur a déjà organisé le concours de meilleur lecteur en classe ?	X				
S1Q12	Combien de fois le professeur a déjà organisé le concours de la meilleure production écrite en classe ?	X				
S1Q13	Combien de fois le professeur vous a déjà informé de votre niveau de lecture par rapport à celui de vos camarades ?	X				

SECTION 2 : La stimulation en classe du besoin d'autonomie chez l'élève

N°	Questions	Modalités				
		0 fois	2 fois	Je ne sais pas	5 fois	Plus de 5 fois
S2Q1	Combien de fois le professeur a déjà expliqué en classe l'importance de la lecture pour étudier les autres leçons ?					X
S2Q2	Combien de fois le professeur a déjà expliqué en classe l'importance de la lecture pour résoudre les problèmes qu'on rencontre dans la vie de tous les jours ?					X
S2Q3	Combien de fois le professeur a déjà expliqué en classe l'importance de la lecture pour être fier et heureux de soi-même ?	X				
S2Q4	Combien de fois le professeur vous a déjà fait comparer ou opposer des temps verbaux ou autre outil grammatical dans un texte ?			X		
S2Q5	Combien de fois le professeur vous a déjà fait découvrir le sens des mots, construire des champs lexicaux dans un texte ?					X
S2Q6	Combien de fois le professeur vous a déjà fait jouer des saynètes en classe ?	X				
S2Q7	Combien de fois le professeur vous a déjà fait reconnaître les idées essentielles d'un texte ?	X				
S2Q11	Combien de fois le professeur vous a déjà donné suffisamment de temps en classe pour lire ?					X
S2Q14	Combien de fois le professeur vous a déjà imposé une façon de lire ?	X				

Section 3 : Environnement social des élèves

- S3Q1 : avez-vous une bibliothèque à la maison ? Oui Non
- S3Q2 : y a-t-il un espace réservé à la lecture dans votre quartier ? Oui Non
- S3Q3 : y a-t-il l'un de ces appareils chez vous ?
- | | | | | |
|-------------|-----|-------------------------------------|-----|--------------------------|
| Ordinateur | Oui | <input checked="" type="checkbox"/> | Non | <input type="checkbox"/> |
| Téléviseur | Oui | <input checked="" type="checkbox"/> | Non | <input type="checkbox"/> |
| Poste-radio | Oui | <input checked="" type="checkbox"/> | Non | <input type="checkbox"/> |
- S3Q4 : savez-vous utiliser un ordinateur ? Oui Non
- S3Q5 : savez-vous utiliser un téléphone multimédia ? Oui Non

S3Q5 : préférez-vous lire à partir d'un ordinateur ou d'un livre physique ?

..... *a partir d'un ordinateur; parce que j'aime*

Pourquoi ? *manipule l'ordinateur*

Section 4 : Identification

S4Q1 : vous êtes : un garçon une fille

S4Q2 : votre âge est : *11* ans.

S4Q3 : vous habitez : *au carrefour caméni*

S4Q4 : votre langue maternelle est : *le Dschang*

Merci pour votre bonne collaboration!

UNIVERSITE DE YAOUNDE I



Ecole normale supérieure

Département de français

FORMATION DES LECTEURS AUTONOMES AU COLLEGE ET L'USAGE DES TIC EN CONTEXTE
D'APPROCHE PAR LES COMPETENCES :
QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS DU LYCEE DE BIYEM-ASSI

Présentation du projet

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de DIPES II à l'École Normale Supérieure de Yaoundé, nous menons une étude sur le thème « formation des lecteurs autonomes au collège et usage des TIC en contexte d'approche par les compétences ». Pour cela, nous sollicitons votre coopération en vous priant de répondre sincèrement aux questions ci-après, afin d'identifier l'apport potentiel des TIC dans la formation des lecteurs autonomes au collège.

N.B. La confidentialité de vos réponses est garantie, conformément à la loi N° 91/023 sur les recensements et enquêtes statistiques au Cameroun.

Consigne :

- Le questionnaire est individuel, les réponses personnelles ;
- Cochez **une seule case** correspondant à la réponse de votre choix dans **chaque ligne** du tableau;
- Utilisez uniquement un crayon à bille (Bic) pour répondre aux questions.

SECTION 1 : La stimulation en classe du besoin de compétence en lecture chez l'élève

Pour les propositions S1P1 à S1P12, veuillez cocher l'option de réponse qui reflète le mieux vos actions

N°	Propositions	Modalités				
		Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
	<i>Dans ma salle de classe, pour inciter chacun de mes élèves à prendre des initiatives de lecture :</i>					
S1P1	Je les fais lire en classe					X
S1P2	En dehors des livres au programme, je mets d'autres documents à leur disposition		X			
S1P3	Je leur fait lire des textes au programme					X
S1P4	Je suscite en eux l'envie de lire comme moi				X	
S1P5	Je les amène à la bibliothèque	X				

N°	Propositions	Modalités				
		Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
	<i>Dans ma salle de classe :</i>					

S1P5	je laisse à chaque élève la possibilité de choisir parmi plusieurs textes celui qui présente un défi pour lui.		X			
S1P6	J'amène chaque élève à se fixer des objectifs de lecture à atteindre.				X	
S1P7	je propose à chaque élève des exercices de lecture adaptés à ses difficultés.	X				

N°	Propositions	Modalités				
		Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
	<i>Dans ma salle de classe, pour accompagner chacun de mes élèves dans l'élaboration de son raisonnement à la suite d'une lecture, je demande à chaque élève:</i>					
S1P8	de présenter oralement à la classe le compte-rendu de sa lecture.	X				
S1P9	de dire ce qui lui a plu ou pas plu dans le texte.					X
S1P10	de donner son point de vue sur le problème posé dans le texte.					X

N°	Propositions	Modalités				
		Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
	<i>Dans ma salle de classe, pour encourager mes élèves à se faire des défis de lecture :</i>					
S1P11	J'organise des concours de meilleur lecteur	X				
S1P12	J'organise le concours de la meilleure production écrite au sujet d'un texte lu.	X				
S1P13	J'organise des jeux de construction des phrases avec des mots en désordre.	X				
S1P14	J'informe chaque élève sur son niveau de lecture par rapport à celui des autres.	X				

S1Q1 : Pensez-vous que si l'enseignant met véritablement en œuvre toutes les actions ci-dessus il va effectivement stimuler le besoin de compétence de lecture chez l'élève? -----

Justifiez votre réponse : *Si ces actions sont effectuées, l'élève éprouvera le désir d'enrichir son expression écrite et orale.*

Section 2 : la stimulation en classe du besoin d'autonomie en lecture chez l'élève

Pour les propositions S2P1 à S2P16, veuillez cocher l'option de réponse qui reflète le mieux vos actions

N°	Propositions	Modalités				
		Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
	<i>Dans ma classe, pour susciter l'intérêt de l'apprentissage de la lecture chez mes élèves je leur explique l'importance de cette discipline:</i>					
S2P1	pour étudier les autres disciplines				X	
S2P2	pour la résolution des problèmes quotidiens				X	
S2P3	pour l'épanouissement personnel				X	

N°	Propositions	Modalités				
----	--------------	-----------	--	--	--	--

S1P5	je laisse à chaque élève la possibilité de choisir parmi plusieurs textes celui qui présente un défi pour lui.		X			
S1P6	j'amène chaque élève à se fixer des objectifs de lecture à atteindre.				X	
S1P7	je propose à chaque élève des exercices de lecture adaptés à ses difficultés.	X				

N°	Propositions	Modalités				
		Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
	<i>Dans ma salle de classe, pour accompagner chacun de mes élèves dans l'élaboration de son raisonnement à la suite d'une lecture, je demande à chaque élève:</i>					
S1P8	de présenter oralement à la classe le compte-rendu de sa lecture.	X				
S1P9	de dire ce qui lui a plu ou pas plu dans le texte.					X
S1P10	de donner son point de vue sur le problème posé dans le texte.					X

N°	Propositions	Modalités				
		Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
	<i>Dans ma salle de classe, pour encourager mes élèves à se faire des défis de lecture :</i>					
S1P11	J'organise des concours de meilleur lecteur	X				
S1P12	J'organise le concours de la meilleure production écrite au sujet d'un texte lu.	X				
S1P13	J'organise des jeux de construction des phrases avec des mots en désordre.	X				
S1P14	J'informe chaque élève sur son niveau de lecture par rapport à celui des autres.	X				

S1Q1 : Pensez-vous que si l'enseignant met véritablement en œuvre toutes les actions ci-dessus il va effectivement stimuler le besoin de compétence de lecture chez l'élève? -----

Justifiez votre réponse : *Si ces actions sont effectuées, l'élève travaillera de plus en plus de lire et pourra développer son expression écrite oralement.*

Section 2 : la stimulation en classe du besoin d'autonomie en lecture chez l'élève

Pour les propositions S2P1 à S2P16, veuillez cocher l'option de réponse qui reflète le mieux vos actions

N°	Propositions	Modalités				
		Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
	<i>Dans ma classe, pour susciter l'intérêt de l'apprentissage de la lecture chez mes élèves je leur explique l'importance de cette discipline:</i>					
S2P1	pour étudier les autres disciplines				X	
S2P2	pour la résolution des problèmes quotidiens				X	
S2P3	pour l'épanouissement personnel				X	

N°	Propositions	Modalités				
----	--------------	-----------	--	--	--	--

N°	Propositions	Modalités				
		Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
	<i>Dans ma salle de classe, pour encourager les efforts et les réussites de mes élèves dans l'apprentissage de la lecture :</i>					
S2P9	j'informe chacun d'eux de ses progrès	X				
S2P10	je félicite les réussites de chacun d'entre eux		X			
S2P11	je construis un port folio à chacun d'eux	X				
	<i>Dans ma classe, pour offrir différentes possibilités d'apprentissage de la lecture à mes élèves :</i>					
S2P4	Je fais comparer/ opposer des temps verbaux ou autre outil grammatical à chacun d'eux				X	
S2P5	je leur fait découvrir le sens des mots inconnus et construire des champs lexicaux.				X	
S2P6	Je leur fait jouer des saynètes	X				
S2P7	Je leur fait identifier les idées essentielles du texte				X	
S2P8	je leur fait rapporter par écrit certaines informations auprès de leurs parents.	X				

N°	Propositions	Modalités				
		Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
	<i>Dans ma classe, pour soutenir chaque élève dans son engagement à lire :</i>					
S2P12	J'aménage un espace où chaque élève peut librement lire et/ou écrire	X				
S2P13	Je leur fait étudier les textes en groupes				X	
S2P14	j'accorde un temps de lecture suffisant à chaque élève, selon ses difficultés		X			
S2P15	j'évite de donner les directives de lecture aux élèves.	X				

S2Q2 : selon vous si l'enseignant met en œuvre toutes les actions ci-dessus, va-t-il véritablement stimuler le besoin d'autonomie chez l'élève vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture ? -----

Justifiez votre réponse : le fait de s'intéresser particulièrement à un élève peut le motiver à être autonome et à prendre du temps pour mener les activités

SECTION 3 : La stimulation en classe de lecture de l'usage des TIC par les élèves.

Pour les propositions S3P1 à S3P6, veuillez cocher l'option de réponse qui reflète le mieux vos actions

N°	Propositions	Modalités				
		Jamais	Rarement	Difficile à dire	Assez souvent	Toujours
	<i>Dans ma classe, pour inciter mes élèves à utiliser les TIC dans leurs lectures</i>					
S3P1	Je leur propose des textes sur supports électroniques	X				
S3P2	J'utilise en classe des outils TIC pour dispenser mes leçons de lecture	X				
S3P3	Je conçois une plateforme virtuelle pour discuter des activités de lecture	X				
S3P4	Je me sers de la boîte e-mail de chacun pour l'informer sur ses progrès	X				
S3P5	Je mets à leur disposition un didacticiel de lecture	X				

S3P6	Je les amène à utiliser des outils TIC dans leurs comptes rendus de lecture.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
------	--	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

S2Q2 : A votre avis si l'enseignant peut-il mettre en œuvre toutes les actions ci-dessus pour stimuler le besoin d'utilisation des TIC chez l'élève dans l'apprentissage de la lecture ? -----

Justifiez votre réponse : *C'est pas évident pour l'enseignant de mettre en œuvre ces actions pour le besoin d'utilisation des TIC à cause du manque de moyens, de machines, matériels.*

S2Q2 : A votre avis si l'enseignant met en œuvre toutes les actions ci-dessus, va-t-il véritablement stimuler le besoin d'utilisation des TIC chez l'élève dans l'apprentissage de la lecture ? -----

Justifiez votre réponse : *Si ces actions sont mises en œuvre, l'élève pourra effectivement utiliser TIC pour améliorer son apprentissage de la lecture car les activités sont attrayantes ludiques et l'outil informatique est à l'ère de la mondialisation.*

Section 4 : Ce groupe de question est relatif à votre identification

Pour les questions S4Q1, S4Q2 et S4Q3, veuillez cocher uniquement les cases correspondant à vos coordonnées identitaires

S4Q1 : Votre sexe est Masculin Féminin

S4Q2 : Au collège vous êtes chargé de la classe de : 6^e 5^e 4^e 3^e

S4Q3 : Vous appartenez à la tranche d'âge 20 – 25 ans 25 – 30 ans

30 – 35 ans 35 – 40 ans 40 – 45 ans 45 – 50 ans

50 – 55 ans 55 – 60 ans

S4Q4 : Votre statut comme enseignant est PLEG .PEG E.V

S4Q5 : Votre ancienneté sur le terrain est de *5* ans.

Soyez remercié(e) pour votre franche collaboration.

TABLE DES MATIERES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ.....	iii
ABSTRACT	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES SCHEMAS.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES.....	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : DE L'ENSEIGNEMENT À L'APPRENTISSAGE AUTONOME DE LA LECTURE ; LES CONTOURS DE DEUX CONCEPTS CLÉS EN ÉDUCATION AUJOURD'HUI.....	14
CHAPITRE PREMIER : DE LA LECTURE	15
1.1 DÉFINITION ET OBJECTIFS DE LA LECTURE.....	16
1.1.1 Essai de définition	16
1.1.1.1. La lecture est-elle déchiffrage ?.....	16
1.1.1.2 La lecture comme construction du sens : éclairage de la pragmatique linguistique.....	17
1.1.1.3 La lecture comme acte de communication : rencontre entre l'auteur et le lecteur	19
1.1.2 Pour une pédagogie efficace de la lecture	20
1.1.2.1 Objectifs de la lecture.....	20
1.1.2.2 Composantes de l'acte de lire.....	20
1.2 TYPOLOGIES DES SITUATIONS DE LECTURE	21
1.2.1 Les situations dites fonctionnelles.....	22
1.2.2 Les situations de lecture « littéraires », « poétiques » dites « de plaisir » ou de « fiction ».....	22
1.2.2.1 Entre lecture et plaisir de lire.....	22
1.3 DES DIFFICULTÉS LIÉES À L'ACTIVITÉ DE LECTURE	23
1.3.1 Des difficultés phonologiques	23
1.3.2 Des difficultés liées à l'environnement socioculturel.....	25
1.3.2.1 L'influence d'un environnement multimédia	25
1.3.2.2 Le développement du camfranglais	25
1.3.3 Des problèmes psychologiques	26
1.3.3.1 La notion de lexique mental	26
1.3.3.2 Des problèmes de démotivation pour la lecture	26
1.4 ENJEUX DE LA LECTURE	27
1.4.1 Importance actuelle de la lecture	27
1.4.1.1 Dans le domaine scolaire.....	27
1.4.1.2 Dans la vie aujourd'hui	28
1.4.1.2 Pédagogie actuelle de la lecture	28
1.4.2. La lecture oubliée	28
1.4.3 Conséquences sur les performances scolaires des apprenants.....	29
1.4.4 Conséquences en expression écrite	29
1.4.5 Conséquences en expression orale	30
1.4.6 Conséquences dans les autres disciplines se servant du français	31
CHAPITRE DEUXIÈME : DE L'AUTONOMIE EN DIDACTIQUE ; UN PARADIGME NOVATEUR.....	32
2.1 QU'EST-CE QUE L'AUTONOMIE DES APPRENTISSAGES ?	33
2.1.1 Essais de définition.....	33
2.1.2 Les deux pôles d'une dichotomie idéologique.....	34
2.1.3 L'autonomie : une action collective	35
2.1.4 Autonomie ou indépendance ?	36

2.2 L'autonomie des apprentissages : les bases d'une théorie	37
2.2.1 Des déterminants de cette approche	37
2.2.1.1. L'émergence des mouvements minoritaires et la défense du consommateur	37
2.2.1.2 Apports de la psychologie cognitive et de la formation permanente.....	38
2.2.1.3 Développement des sciences du langage et demande de formation en langue étrangère..	39
2.2.1.4 La démocratisation de l'enseignement et le développement des technologies nouvelles ..	40
2.2.2 Aux origines de la théorie : le CRAPEL	40
2.2.2.1 Naissance du CRAPEL.....	40
2.3 L'AUTONOMIE DES APPRENTISSAGES : LA CLASSE REVISITÉE	41
2.3.1 Conditions pour une autonomie des apprentissages	41
2.3.1.1 L'organisation spatiale	41
2.3.1.2 L'organisation temporelle	42
2.3.1.3 Les contenus : le déroulement se fait par étapes	43
2.4 DES MÉTIERS D'ENSEIGNANT ET D'APPRENANT : TUER LA CONSCIENCE EFFRAYÉE.....	44
2.4.1 L'enseignant comme ingénieur du savoir pédagogique	44
2.4.2 L'apprenant, principal agent de la construction de son savoir	46
2.5 QUAND LA CLASSE SORT DE LA CLASSE.....	46
DEUXIÈME PARTIE : LES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION, NÉCESSITÉ POUR UNE VÉRITABLE APPROCHE PAR COMPÉTENCES	48
CHAPITRE TROISIEME : DES OUTILS TIC AU SERVICE DE L'EDUCATION	49
3.1 DE LA MULTIPLICITE DES OUTILS TIC.....	50
3.1.1 Une plateforme de travail collaboratif : Moodle	50
3.1.2 Des bibliothèques virtuelles, des livres numériques et de liseuses.....	51
3.1.2.1 Des bibliothèques virtuelles	51
3.1.2.2 Des livres numériques	51
3.1.2.3 Des liseuses	52
3.2 TIC : DES MUTATIONS SOCIALES À LA RÉVOLUTION DE LA CLASSE	52
3.2.1 Des mutations sociales dues aux TIC.....	53
3.2.1.1 Une nouvelle planète.....	53
3.2.1.2 Des « digital natives »	54
3.2.1.3 L'ère de la communication.....	55
3.3 LES TIC À L'ÉCOLE : PEUVENT-ELLES AMÉLIORER L'ÉDUCATION ?	56
3.3.1 Panorama des usages pédagogiques courants et des outils disponibles	56
3.3.1.1 Informatique outil d'enseignement/ informatique objet d'enseignement.....	56
3.3.1.2 Logiciels à vocation éducative et des logiciels non éducatifs	56
3.3.1.3 Un usage suivant les courants pédagogiques.....	57
3.3.1.4 Rôle des outils TIC dans une situation d'enseignement-apprentissage.....	57
3.3.1.5 Fonctions pédagogiques assignées aux logiciels	58
3.4 ENVIRONNEMENTS MULTIMÉDIA ET AUTONOMISATION DE L'APPRENANT	59
3.4.1 Environnement multimédia, une nécessité pour l'autonomisation de l'apprenant.....	59
3.4.2 Quel environnement multimédia pour quelle autonomie ?	60
CHAPITRE QUATRIÈME : L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : UNE RÉPONSE EFFICACE AUX DÉFIS ACTUELS DE LA LECTURE	63
4.1 UN TRIPLE DÉFI POSÉ AUX SYSTÈMES ÉDUCATIFS	64
4.1.1 Une nécessité de donner du sens aux apprentissages	64
4.1.2 Une nécessité d'efficacité interne, d'efficience et d'équité dans les systèmes éducatifs	66
4.2 LA CONTRIBUTION DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES COMME RÉPONSES À CES DÉFIS	67
4.3 LE CONCEPT DE COMPÉTENCE : DÉBLAYAGE SÉMANTIQUE ET CARACTÉRISTIQUES	68
4.3.1 Ce qu'est une compétence ?	69
4.3.2 Les caractéristiques d'une compétence	70

4.3.2.1 Caractère intégrateur : mobilisation d'un ensemble de ressources.....	70
4.3.2.2 Caractère combinatoire ou finalisé.....	71
4.3.2.3 Caractère contextuel : lien à une famille de situations.....	72
4.3.2.4 Caractère souvent disciplinaire.....	73
4.3.2.5 Évaluabilité.....	73
4.4 APPROCHE PAR COMPÉTENCE ET FORMATION DE LECTEURS AUTONOMES.....	74

TROISIÈME PARTIE : PARTIR D'UNE OBSERVATION POUR PRÉPARER LA CLASSE DE LECTURE DU FUTUR..... 76

CHAPITRE CINQUIÈME : ENQUÊTE SUR LE TERRAIN ANALYSE DES RÉSULTATS.. 77

5.1 PHASE DE PRÉ-ENQUÊTE.....	78
5.1.1 Zone d'étude, population cible et échantillon.....	78
5.1.1.1 Zone d'étude.....	78
5.1.1.2 Population cible.....	79
5.1.1.3 Constitution de l'échantillon.....	79
5.1.2 Les pratiques pédagogiques actuelles.....	80
5.1.2.1 Les supports didactiques.....	80
5.1.2.1.1 L'extrait du programme.....	81
5.1.2.1.2 L'extrait du guide pédagogique.....	82
5.1.2.2 Observation du déroulement des cours.....	82
5.1.2.2.1 La fiche de préparation.....	82
5.1.2.2.2 Ambiguïté dans la méthode d'enseignement.....	83
5.1.2.2.3 Le manque de support didactique.....	83
5.1.2.2.4 Des effectifs difficiles à gérer.....	84
5.2 PHASE D'ENQUÊTE ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	84
5.2.1 Phase d'enquête.....	85
5.2.1.1 élaboration des questionnaires.....	85
5.2.1.2 Echelle utilisée : échelle de Likert.....	85
5.2.1.3 Administration du questionnaire.....	86
5.2.2 Analyse des résultats.....	86
5.2.2.1 Analyse des résultats liés au questionnaire adressé aux enseignants.....	87
5.2.3 Interprétation des résultats et validation des hypothèses.....	105

CHAPITRE SIXIÈME : VERS UNE FORMATION DES LECTEURS AUTONOMES GRÂCE AUX TIC 107

6.1 NOTRE DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE.....	108
6.1.1 La notion de dispositif.....	108
6.1.2 Description du dispositif lecteur autonome.....	109
6.1.2.1 Modalités d'apprentissage.....	109
6.1.2.2 Ressources.....	110
6.1.2.2.1 Ressources humaines.....	110
6.1.2.2.2 Ressources d'apprentissage.....	111
6.1.2.2.3 Types d'apprentissage visés.....	111
6.1.3. Accompagnement et apprentissage collaboratif.....	111
6.2. DES SEQUENCES DIDACTIQUES ET DES FICHES DE PREPARATION.....	113
6.2.1. Des séquences didactiques.....	113
6.2.2 De la fiche de préparation.....	119
6.2.2.1 un exemple de discussion de classe.....	120
6.3 QUELQUES SUGGESTIONS.....	121
6.3.1 Aux enseignants : tuer la conscience effrayée.....	121
6.3.1.1 Motivation des élèves.....	121
6.3.1.2 Implication des élèves dans leur apprentissage.....	122
6.3.1.3 Le savoir-faire didactique.....	122
6.3.2 Aux élèves.....	123
6.3.2.1 Formation et autonomie d'apprentissage.....	124
6.3.2.2 Entraide et coopération.....	124

6.3.3 Aux administrateurs	124
6.3.3.1 Rôle des inspecteurs nationaux : choix des technologies	125
6.3.3.2 Rôle des animateurs pédagogiques	125
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	126
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	130
ANNEXES	136