

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGÉNIERIE

ÉDUCATIVE

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION DOCTORALE EN

SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET

ÉDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL

ENGINEERING

POST COORDINATE SCHOOL

FOR THE SOCIAL AND

EDUCATIONAL SCIENCES

**APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES ET THÉORISATION
D'UN MODÈLE ADAPTÉ D'ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AU CYCLE
D'OBSERVATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE :
POUR UN MODÈLE DE LECTURE ACTION**

Mémoire rédigé en vue de l'obtention du diplôme de Master en
didactique des langues

Par : **Mélanie H.-L. NJIKE**
Licence È s Lettres Bilingues

Sous la direction de
M. Alexi-Bienvenu BELIBI
Maître de conférences

Année Académique : 2016-2017



À notre époux, Guy Raoul Kake Kamga, et à nos enfants, Marie Claude, Ann - Olivia et
Philippe Emmanuel

REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont à l'endroit du Professeur Alexi-Bienvenu Belibi, notre directeur de recherche, pour son soutien depuis notre admission en Master. Sans ses encouragements, son apport logistique et ses multiples conseils, le présent travail n'aurait jamais pris forme. Nous tenons également à remercier tous nos enseignants pour leur encadrement tout au long de cette formation. Plus particulièrement, nous exprimons notre gratitude à l'endroit du Professeur Pierre Fonkoua, notre Chef d'unité de formation. Il a toujours été à l'écoute de nos doléances et son apport logistique nous a été énormément bénéfique. Nous exprimons aussi notre gratitude à l'endroit du Professeur Belinga Bessala pour ses conseils et son soutien logistique, ainsi qu'au Docteur Marie-Thérèse Betoko Ambassa qui a été pour nous une source d'encouragement. Nous n'oublions pas tous ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce travail et que nous n'avons pas pu citer ici.

LISTE DES TABLEAUX, SCHÉMAS ET GRAPHIQUES

Liste des tableaux

- Tableau 1 : *tableau récapitulatif des instruments d'analyse*
- Tableau 2 : *tableau synoptique des variables adapté de Chauchat (1995).*
- Tableau 3 : *échantillon d'enseignants interrogés par établissements*
- Tableau 4 : *échantillon des élèves ayant participé à l'enquête*
- Tableau 5 : *répartition des élèves selon leur pratique de la lecture*
- Tableau 6 : *répartition des apprenants selon leur amour pour la lecture en classe*
- Tableau 7 : *présentation des motivations de l'amour de la lecture*
- Tableau 8 : *présentation des motivations du désamour de la lecture*
- Tableau 9 : *du type de lecture préférée*
- Tableau 10 : *des buts recherchés par l'activité de lecture*
- Tableau 11 : *de l'impact des textes sur le quotidien*
- Tableau 12 : *du rôle de la lecture dans la résolution des problèmes concrets*
- Tableau 13 : *de l'évaluation de la lecture*
- Tableau 14 : *Des ressources utilisées pour répondre aux questions sur les textes*
- Tableau 15 : *De la définition de l'objet de la lecture méthodique*
- Tableau 16 : *De la démarche de la lecture méthodique*
- Tableau 17 : *de l'impact de la LM sur la vie réelle*
- Tableau 19 : *des finalités de l'enseignement-apprentissage selon l'APC*
- Tableau 20 : *de l'impact de la lecture sur les buts de l'enseignement-apprentissage selon l'APC*
- Tableau 21 : *des limites de la lecture méthodique*
- Tableau 22 : *de l'adaptation de la lecture méthodique à tout type de texte*
- Tableau 23 : *de l'appropriation de la lecture méthodique pour les classes du cycle d'observation*
- Tableau 24 : *du profil de sortie des apprenants*
- Tableau 25 : *de l'appropriation de la lecture méthodique pour les classes anglophones*
- Tableau 26 : *fiche didactique 1*
- Tableau 27 : *fiche didactique 2*
- Tableau 28 : *fiche didactique 3*
- Tableau 29 : *fiche didactique 4*
- Tableau 30 : *fiche didactique 5*

Liste des graphiques

- Graphique 1 : *répartition des élèves selon leur pratique de la lecture*
- Graphique 2 : *répartition des apprenants selon leur amour pour la lecture en classe*
- Graphique 3 : *présentation des motivations de l'amour de la lecture*
- Graphique 4 : *présentation des motivations du désamour de la lecture*
- Graphique 5 : *du type de lecture préférée*
- Graphique 6 : *des buts recherchés par l'activité de lecture*
- Graphique 7 : *de l'impact des textes sur le quotidien*
- Graphique 8 : *du rôle de la lecture dans la résolution des problèmes concrets*
- Graphique 9 : *de l'évaluation de la lecture*
- Graphique 10 : *Des ressources utilisées pour répondre aux questions sur les textes*
- Graphique 11 : *De la définition de l'objet de la lecture méthodique*
- Graphique 12 : *de la démarche de la lecture méthodique*
- Graphique 13 : *de l'impact de la LM sur la vie réelle*
- Graphique 14 : *des étapes de la lecture méthodique permettant aux apprenants de réaliser des actions quotidiennes*
- Graphique 15 : *des finalités de l'enseignement-apprentissage selon l'APC*
- Graphique 16 : *de l'impact de la lecture sur les buts de l'enseignement-apprentissage selon l'APC*
- Graphique 17 : *des limites de la lecture méthodique*
- Graphique 18 : *de l'adaptation de la lecture méthodique à tout type de texte*
- Graphique 19 : *de l'appropriation de la lecture méthodique pour les classes du cycle d'observation*
- Graphique 20 : *du profil de sortie des apprenants*
- Graphique 21 : *de l'appropriation de la lecture méthodique pour les classes anglophones*

Liste des schémas

- Schéma 1 : *schéma de la communication de Roman Jakobson*

LISTE DE SIGLES ET ABRÉVIATIONS

SLIPEC : situation, lecture, idée générale, plan, explication détaillée, conclusion

APC : Approche par les compétences

APC/ESV : Approche par les compétences avec entrée par les situations de vie

APO : Approche par objectifs

CECR : Cadre européen commun de référence

CECRL: Cadre européen commun de référence pour les langues

Dir. / Dirs : Directeur(s)

Éd. / Édts : éditeur(s)

Ibid. : *Ibidem*

IPC : interview papier et crayon

LM: Lecture méthodique

Op. cit. : *Opera citato*

RÉSUMÉ

Depuis plus de trois années, l'approche par les compétences (APC) est en exécution au cycle d'observation de l'enseignement secondaire au Cameroun. Aussi avec son introduction, de nombreuses réformes de l'enseignement se sont-elles imposées, d'où l'introduction de la lecture méthodique au premier cycle comme activité principale d'enseignement-apprentissage de la réception de textes. Au regard des difficultés observées dans la pratique de cette activité, nous avons été poussée à nous interroger sur le degré d'adéquation entre ce système de lecture et l'APC et mieux, s'il était possible, partant des manques observables dans la pratique de ce système de lecture, de théoriser un autre modèle de lecture plus proche des principes et buts de l'APC. Ainsi, à travers une étude empirique menée par voie de questionnaires adressés aux apprenants et aux enseignants, nous avons pu établir que malgré son lien avec l'APC, la lecture méthodique présente quelques défaillances par rapport aux visées de la nouvelle approche, du fait de sa nature un peu trop scolastique et peu contraignante par rapport à la diversité textuelle et aux fins qui motivent nos actions quotidiennes. De ce fait, nous sommes arrivée à la conclusion selon laquelle, la lecture méthodique, pour être pertinente, devrait être complétée par un autre type de lecture que nous avons nommée *lecture action*. Nous en avons donc proposé les bases théoriques et la démarche que nous avons opérationnalisée sous forme de fiches didactiques.

Mots-clés : lecture action, approche par les compétences, lecture méthodique

ABSTRACT

The aim of this work has been to examine the practice of reading as presently taught in the French classroom and more precisely in the observation sub-cycle. Thus, looking at the difficulties observed in the practice of reading following the introduction of methodic reading in the first cycle, we were prompted to investigate the latter's suitability in the realization of the principles and goals of the Competency-Based Approach (CBA). Better still, the aim of our research has been to theorize a more appropriate reading scheme basing on the defects of methodic reading. Therefore, within the framework of an empirical research and with use of questionnaires addressed to learners and teachers of French, we succeeded in proving that in spite of its link with CBA, methodic reading needs to be complemented with another reading type which is closely linked to CBA. Besides, this second reading scheme should situate learning within the framework of the solving of individual and communal problems. Hence, after suggesting the theoretical bases and the steps of this other scheme that we named action-reading, a number of five lesson plans were devised to show its practicability.

Key words: action-reading, Competency-Based approach, methodic reading

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis 2013, la scène éducative camerounaise vit un vent de réformes avec l'introduction de l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ESV). Précisons en passant que si cette date marque principalement l'entrée de cette approche au second cycle, une date antérieure marque son introduction dans l'enseignement primaire. Cependant, quel qu'en soit le cas, l'entrée de cette approche est le résultat du constat que dresse le *Plan Cadre des Nations Unies pour l'Assistance au Développement du Cameroun pour la Période 2013-2017* ainsi qu'il suit :

La qualité de l'éducation est marquée par de faibles rendements internes et externes du système éducatif qui trouvent leurs causes dans la faiblesse de l'encadrement pédagogique, des programmes de formation inadaptés aux besoins du marché du travail surtout dans les secteurs émergents mais aussi un environnement scolaire inadéquat... les déficiences dans la gouvernance du système éducatif camerounais se manifestent à travers une forte centralisation de la gestion, la faiblesse du système d'information statistique, la persistance de la corruption et la non prise en compte des spécificités de certains groupes vulnérables. (UNDAF, 2013, 6)

Notons que le problème principal que soulève ce propos est celui du faible rendement de l'éducation, surtout celui du rendement économique. Car, toute entreprise d'éducation induit des coûts pour la société, l'État et les individus qui tous investissent directement ou indirectement dans l'activité de formation des individus. En retour, il est attendu une incidence moyenne sur les rémunérations, laquelle varierait selon les niveaux d'étude atteints. L'individu devrait pouvoir percevoir une rémunération conséquente pour une activité menée comme résultat de son apprentissage, l'État devrait pouvoir tirer un supplément d'impôt variable selon les niveaux d'études et d'après la valeur de ses subventions accordées à la formation des individus, de même que la société devrait pouvoir en tirer des profits allant du supplément de production pour la collectivité à l'amélioration des comportements sociaux. Un facteur à relever ici est le fait que le rendement de l'éducation varie fortement en fonction de la qualité des méthodes appliquées dans un système éducatif. Ce qui laisse comprendre, pour revenir au constat du plan ci-dessus cité, qu'en raison de mauvaises démarches éducatives appliquées pendant de nombreuses années, le Cameroun a tourné au déficit quant aux gains espérés de son système éducatif.

En dépit du grand nombre de diplômés issus de son école, la situation des emplois ne s'est pas améliorée. D'une part, on relève des formations inadaptées aux réalités de l'heure

(avec les avancées technologiques) et d'autre part, on remarque que les produits de notre éducation sont incompatibles avec les domaines d'emploi en essor, incapables de développer certaines activités libérales en véritables professions ou encore, qu'ils n'arrivent pas à créer de nouvelles activités porteuses tant pour eux que pour d'autres individus en quête d'emploi. Aussi, pour aller plus loin que le domaine purement socioprofessionnel, notons que ces produits du système se sont montrés inadaptés à la vie en société, coupés totalement de la réalité socioculturelle locale.

C'est fort de ce constat amer qu'en 2013, ce pas est franchi pour réconcilier l'école camerounaise à la société dont elle est issue et lui permettre d'être réellement un soutien au développement de cette dernière. Mais alors, à la suite de l'introduction de l'APC au Cameroun, de nombreux manques sont encore observables quant à cette réforme qui pourtant se voulait porteuse d'espoir pour notre société. C'est ce que souligne le CONFEMEN (2010, 10 et 16) lorsqu'il démontre qu'outre la formation insuffisante des enseignants à la nouvelle démarche et les pratiques d'évaluation des acquis restées traditionnelles et contraires à une logique des compétences :

La transformation de programmes d'études selon une approche par les compétences pose toujours problème sur le plan de son élaboration et de son implantation ainsi que de la clarté et de la compréhension de certains nouveaux concepts. Des écarts entre le curriculum officiel et le curriculum implanté sont constatés et la place accordée aux savoirs ainsi que les types d'apprentissages et les pratiques d'évaluation à privilégier font encore partie des interrogations des divers acteurs lorsqu'il est question d'approche par les compétences. Les supports didactiques inadéquats, insuffisants, voire inexistant, n'ont pas contribué à une évolution des pratiques d'enseignement et d'évaluation.

Pour clarifier la situation, Belinga (2013, 166) dénonce le conservateurisme de cette école. En effet, pour cet auteur, l'APC est perçue comme un simple effet de mode. Ainsi, les enseignants, de même que les inspecteurs, n'hésitent pas à se replonger dans les anciennes méthodes faute de comprendre les implications du changement introduit. Ils ignorent, pour la grande majorité, les bases de cette démarche, voire ses finalités et pourtant, d'après l'énorme littérature qui s'est constituée sur la question, l'APC sous-tend l'orientation de l'action éducative vers la réalisation de buts liés à la vie socioprofessionnelle et socioculturelle.

Ainsi, si toutes les matières doivent être coordonnées vers l'atteinte de ces finalités, le cours de français en général et l'activité de lecture en particulier se doivent-ils de ne pas être en reste. Du coup, l'heure est au questionnement de cette activité pour laquelle les nouvelles réformes font état non de l'introduction de quelque nouveau système de lecture, mais de la

consolidation de systèmes déjà existants, d'où le conservateurisme évoqué *supra*. Il s'agit de la lecture suivie, mais surtout de la lecture méthodique désormais recommandée au premier cycle comme système majeur d'enseignement-apprentissage de la réception de textes.

Face à ce constat, nous avons été poussée à nous interroger sur la capacité de ces systèmes préexistants à réaliser les buts de l'APC, d'autant plus qu'au premier abord, aucun changement profond n'a été opéré sur leurs démarches. Partant, il nous a semblé que s'il était avéré que des manques mettent ces activités en rupture totale ou partielle avec les principes et finalités de l'APC, il serait alors nécessaire de les compléter par un autre système plus proche des principes de la nouvelle approche et donc, plus apte à réaliser ses buts. C'est ainsi que l'objectif principal de cette recherche s'est axé autour de la codification de ce système.

De manière plus détaillée, il s'est agit de rechercher le degré de rapprochement existant entre les systèmes de lecture précédents, plus précisément la lecture méthodique, et les principes et buts de l'APC. Ensuite, il était question d'identifier les lacunes de cette activité par rapport à la nouvelle approche comme base pour les étapes du système que nous avons tenu à proposer et qu'il nous a semblé plus significatif de nommer *lecture action*.

Cette recherche située dans le domaine de la didactique des langues, a un lien avec les champs de la linguistique, de la psychologie, de l'économie de l'éducation et de la sociologie de l'éducation. Pour ce qui est de la didactique des langues, il s'agit ici de revenir sur les techniques de classes en lien étroit avec la construction de la compétence de communication d'une part, puis avec la compétence prise de manière générale comme ensemble de capacités d'adaptation aux conditions du milieu. C'est aussi ce qui établit le lien de cette étude d'une part avec la linguistique qui se situe à l'avant plan des travaux sur la compétence grâce aux thèses de Noam Chomsky sur la grammaire générative et transformationnelle.

D'autre part, la notion de compétence ayant trouvé racine dans l'ensemble des théories constituant la psychologie cognitive, cette étude se trouve dans l'obligation d'emprunter, mais aussi de contribuer aux connaissances liées à ces théories. Parlant de l'encrage épistémologique de la notion de compétence, Brassat (2013, 2) affirme que la définition de la compétence ne saurait ne pas se calquer sur un cadre épistémologique choisi parmi ceux qui ont marqué son évolution. Car, dit-il :

L'histoire épistémologique de cette notion [de compétence] est d'abord à relier à la prééminence dans les sciences psychologiques et sociales depuis la fin du dix-neuvième siècle de la notion d'adaptation fonctionnelle au milieu, évolutionniste, ou de conditionnement opérant du béhaviorisme dont la base est la théorie du fonctionnement des réflexes vitaux.

Il démontre ainsi que le sens de la compétence va donc se diversifier avec les évolutions survenues dans ce domaine du savoir partant des apports du béhaviorisme. C'est à ce titre que Jonnaert (2004, 2) explique :

Il y a une dizaine d'années, le concept de compétence n'était pas encore stabilisé dans le champ de l'éducation, bien qu'introduit de longue date dans d'autres disciplines (Jonnaert, 2002). Il subissait encore la forte influence de la pédagogie par objectifs, et ne s'en dissociait guère. Le discours comportementaliste [donc béhavioriste] restait dominant et la logique des compétences, notamment utilisée pour la rédaction des programmes pour la formation des maîtres dans certains États aux États-Unis, ne s'en dégageait pas vraiment.

L'auteur ajoute que c'est à l'issue des évolutions survenues avec l'avènement de la psychologie cognitive que le concept de compétence va s'imposer au monde de l'éducation tel que nous entendons l'envisager ici. Notons que par psychologie cognitive, nous entendons faire référence plus précisément, aux apports des constructivistes, du cognitivisme dit pur, mais aussi des socioconstructivistes d'après la description de Medzo, & al. (2005, 10) qui écrivent : *Le cognitivisme fait référence à plusieurs théories différenciées de la cognition, dont celles de Bruner, de Tardif, de Piaget et de Vygotski. C'est sur ce cadre que cette étude entend calquer sa manière d'envisager la compétence et l'incidence de cette notion sur la pratique de l'enseignement-apprentissage de la lecture.*

Dans le cadre du rapport de cette étude avec l'économie de l'éducation, il convient de rappeler que l'activité scolaire rentre dans le cadre d'un projet de vie et la lecture en tant qu'activité scolaire ne saurait s'en dissocier. L'individu se formant généralement dans une optique d'exercice d'une fonction socioprofessionnelle qu'il ne saurait exercer sans la contribution de ses capacités à appréhender des textes, ceci oblige à envisager la lecture comme une activité motivée avec une incidence particulière dans la réalisation de buts de vie économique (de manière générale) et socioprofessionnelle plus particulièrement.

Enfin, la lecture faisant partie des capacités nécessaires pour une meilleure insertion dans les sociétés modernes, notre étude portant sur la codification d'un système de lecture-résolution ne saurait être en rupture avec le champ de la sociologie de l'éducation. Car, d'après les thèses élaborées sous la sociologie de l'éducation, l'école a pour mission de communiquer à l'apprenant des outils qui lui permettront d'affronter la réalité du monde qui l'entoure et de se donner une place viable dans celui-ci. Bref, pour dompter ce monde, il lui faut savoir l'appréhender, et donc le lire. La lecture va au-delà du simple script qui est transmis à l'apprenant pour envisager toute la vie et le phénomène mondial. La vie devient

ainsi un texte qui déroule des phénomènes sociaux au quotidien, lesquels doivent être interprétés pour une existence harmonieuse avec le reste de la communauté.

La lecture devient alors une activité préalable à toute action dans le monde et l'école a le devoir d'aider l'individu à développer cette clé pour arriver à se faire une bonne place dans sa société. À priori, cette compréhension de l'acte de lire s'inscrit en contradiction avec l'activité tel qu'elle a été perçue et menée jusqu'à lors. Et ici, la vision de la sociologie de l'éducation se veut un outil, un point d'encrage duquel nous entendons partir pour élaborer un système de lecture novateur, original et en lien avec l'objectif de l'APC qui vise à rétablir le *continuum* école-vie en communauté. Ce faisant, ce travail contribuera également à enrichir la thèse évoquée ci-dessus en montrant comment elle peut s'appliquer à l'enseignement-apprentissage de la lecture.

Pour réaliser notre objet, nous commencerons par un état des connaissances sur le texte et la lecture, suivi de la problématique générale de notre étude. Nous présenterons ensuite, dans la deuxième partie, les outils de collecte de données et les critères sous lesquels nous les avons choisis et élaborés. Une troisième partie sera alors réservée à l'opérationnalisation de ces outils. Nous y présenterons l'enquête, les données analysées et interprétées, puis les propositions didactiques qui en découlent.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE I : ÉTAT DE LA QUESTION

La notion de texte a évolué au fil des ans. En effet, il a été appréhendé de différentes manières selon la perception des différents courants qui se sont succédé. Ainsi, la notion de texte ne saurait être définie indépendamment de ces courants scientifiques. L'histoire de la linguistique révèle, à partir du structuralisme, une succession de courants nés du débat issu de ce qui a été appelé *la crise du signe*. Ainsi, l'on part de la Grammaire structurale ou grammaire du mot, puis de la phrase, à la Grammaire du texte, laquelle s'est aussi ramifiée au fil du temps, notamment grâce aux apports de la théorie de la coopération textuelle. Aussi le texte ne saurait-il être envisagé hors d'une perspective évolutive, diachronique. C'est pourquoi dans ce chapitre, nous montrerons comment le texte a été envisagé sous ces différents courants, ainsi que la perception du sens. Enfin, nous tenterons une présentation de l'incidence de cette évolution de la notion de texte sur l'activité de lecture, en faisant ressortir sous chacun des courants la place de l'auteur, celles du texte et du lecteur.

I- De l'évolution de la perception du texte et de son sens

1- La perception structurale du texte

La linguistique structurale naît en 1916 avec la publication du *Cours de linguistique générale* de Saussure. Cet ouvrage publié à titre posthume par Bally et Séchehaye marque le point de départ du structuralisme. Pour Saussure, la linguistique a pour objet la langue. Elle doit, selon l'auteur, l'étudier en elle-même. Il définit alors la langue comme un système de signes. Sa théorie repose sur une opposition langue / parole qui recoupe l'opposition société / individu. Cette théorie a fortement marqué la linguistique, notamment au sujet du signe, et partant, les questions liées au sens. En effet, pour Saussure (1916, 99), *le signe linguistique est donc une entité psychique à deux faces*. L'une, le signifiant, constitue l'image acoustique, l'autre le signifié, le concept. Il précise à ce sujet que le signe n'unit pas une chose et son nom. On dit alors que le signe linguistique est biface et chaque signe a un et un seul signifié. Et pour cause, le signe n'est pas lié à l'individu, car la linguistique saussurienne a pour objet la langue et non la parole. La recherche en linguistique s'oriente ainsi vers l'étude du système de la langue par opposition aux manifestations individuelles de la parole. La séparation langue / parole présuppose du coup une opposition entre ce qui est social et ce qui est individuel. La linguistique saussurienne ne s'intéresse donc pas aux réalisations, mais à l'ensemble des

virtualités. Cette vision est à l'origine du problème de la monosémie. C'est la raison pour laquelle Saussure exclut le texte de l'analyse linguistique.

Retraçant les grandes lignes des modèles théoriques en linguistique, Saussure (1916) explique que l'analyse structurale perçoit la langue comme un système d'éléments entretenant une relation d'interdépendance, au sein de laquelle chaque élément n'a de pertinence qu'en rapport avec un autre qui le suit ou qui le précède. Cette position est renchériée par Cortès (1985). Comme ce dernier le souligne, jusqu'à une date très récente, la linguistique (surtout française) s'intéressait essentiellement au rôle fonctionnel d'unités minimales ou segments (mots, monèmes ou morphèmes) au sein de cette unité plus vaste ou macrosegment qu'est la phrase. Ceci se rapporte à ce que décrit Cosaceanu (2005, 31-32). Pour lui, l'analyse structurale est envisageable au niveau morphologique : c'est celui du morphème, celui du mot, qui selon Saussure, devrait être considéré comme unité de base de l'analyse linguistique. Cependant, situant le mot dans un macrosegment combinatoire au sein duquel les mots acquièrent leur pertinence par le rapport avec ceux qui les précèdent ou qui les suivent, la linguistique envisage l'analyse à un niveau plus grand. Il s'agit du niveau phrastique, celui de l'énoncé, conçu comme combinaison de groupes encore appelés syntagmes. En plus, suivant le principe linguistique structural selon lequel toute langue est d'abord orale puis écrite, cette linguistique va se concentrer prioritairement sur les énoncés oraux. Ce n'est que plus tard que les thèses de la Grammaire structurale se porteront à un niveau plus large. Il s'agit du niveau transphrastique, au-delà de l'énoncé. Cette analyse porte sur le texte, en tant qu'ensemble, suite de phrases dont les relations sont indiquées par des connecteurs logiques (conjonctions ou adverbes).

Notons par ailleurs que Saussure recommande qu'on limite la conception du sens en linguistique. Conséquemment, il exclut la question du référent, réalité extralinguistique à laquelle renvoie le signe. Pour lui, le référent ne devrait pas faire l'objet d'une étude puisque ne cadrant pas avec la définition du signe linguistique. À cet effet, Cosaceanu (2005, 30.) explique : *le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique ... c'est donc une entité psychique à deux faces (doublement articulée)*. Cette double articulation pose un signifié (aspect conceptuel) auquel correspond un signifiant (aspect matériel-image acoustique du signe). Pour Saussure, les deux faces sont indissociables comme les faces d'une même pièce et *la référence n'est pas linguistique, seul l'est le « sens », c'est-à-dire le mode par lequel la langue désigne le réel (Ibidem)*.

Ce point de vue est cependant remis en question au sein même du courant structuraliste, notamment par ceux qui fondent l'approche sémiotique à l'instar d'Ogden et Peirce de l'école américaine. Ces derniers ajoutent à la définition du signe de Saussure, un troisième pôle qui est celui du référent. Pour eux, le signe linguistique est une entité triplane, *résultant de l'utilisation par un locuteur d'une unité linguistique (Symbole) douée de sens (Référence) afin de référer à quelque chose d'autre que soi-même (Réfèrent, Objet)* (Cosaceanu, *op. cit.*).

Des explications précédentes, il naît une définition du texte selon le structuralisme pur. Il est possible de dire que le texte, selon Saussure et les autres théoriciens structuralistes, est tout micro-segment ou macro-segment linguistique, biplane, et doté d'un signifiant auquel correspond un seul signifié. Le signifiant étant l'image acoustique, le texte saussurien est avant tout oral ou une représentation du discours oral. Ce macro-segment n'est envisagé, pour le structuralisme pur, qu'au niveau de l'énoncé : agencement de syntagmes au niveau phrastique ayant place d'outil d'expression et de communication (du point de vue des fonctionnalistes). Toutefois, que ce soit au niveau phrastique ou transphrastique (comme l'envisagent les théories de la sémiotique littéraire), le macro-segment linguistique qu'est le texte demeure une entité biplane, d'où la conception du sens unique. Le texte est donc un ensemble d'unités oral ou écrit ayant un seul sens ne dépendant pas du locuteur. C'est ce qui ressort de la critique du structuralisme que fait Barthes (1973, 252) au cours de sa présentation de la sémanalyse de Kristéva. Pour montrer les limites de la thèse structuraliste, il affirme :

La notion de texte [d'après le structuralisme] implique que le message écrit est articulé comme le signe : d'un côté le signifiant matérialisé par des lettres et de leur enchaînement en mots, en phrases, en paragraphes, en chapitres, et de l'autre le signifié, sens à la fois originel, univoque et définitif, déterminé par la correction des signes qui le véhiculent. Le signe classique est une unité close, dont la fermeture arrête le sens, l'empêche de trembler, de se dédoubler, de divaguer : de même pour le texte classique : il ferme l'œuvre, l'enchaîne à sa lettre, la rive à son signifié.

Cette vision uni-sémantique du texte apparaît également dans le modèle fonctionnaliste de la communication de Jakobson (1963, 213-214). À l'origine de l'approche communicationnelle ou fonctionnelle se trouve la réflexion conduite par Jakobson sur le fonctionnement de la communication linguistique. L'hypothèse de Jakobson a consisté à réduire la diversité des échanges sociaux sous la forme d'un modèle de la communication construit à partir des facteurs présents dans un procès de communication : l'émetteur, le destinataire, le contexte, le canal de transmission, le code linguistique et le message réalisé. À

ces six facteurs d'un acte de communication, Jakobson associe six principales fonctions : référentielle, émotive, conative, phatique, poétique, et métalinguistique.

Jakobson (*op. cit.*) précise qu'il serait difficile de trouver des messages qui rempliraient seulement une de ces fonctions. La diversité des messages réside non dans le monopole de l'une ou l'autre fonction, mais dans la différence hiérarchique entre celles-ci. La structure verbale d'un message dépend avant tout de la fonction prédominante. Cependant, avec la montée des travaux des pragmaticiens, des interactionnistes (Goffman, Gumperz, Hymes, Bachmann...), mais aussi de l'analyse de discours en France, la configuration de la situation de communication et de ses interactants a été complexifiée et élargie à une compétence idéologique, culturelle.

La thèse de Jakobson a été tout d'abord critiquée au niveau du code. En effet, dans les langues naturelles, il n'y a pas toujours un ensemble de règles de correspondance stables et biunivoques entre le signifiant et le signifié. Les deux principes d'enrichissement apportés à la théorie de Jakobson par Kerbrat se situent au niveau des deux sphères de l'émetteur et du récepteur, auxquelles cette auteure associe aux côtés des compétences strictement linguistiques (et paralinguistiques):

- les déterminations psychologiques et psychanalytiques qui jouent un rôle important dans les opérations d'encodage / décodage ;
- les compétences culturelles (ou encyclopédiques) qui englobent l'ensemble des savoirs implicites que l'émetteur et le récepteur possèdent sur le monde et l'ensemble des systèmes d'interprétation et d'évaluation de l'univers référentiel (compétence idéologique). Ces deux types de compétences entretiennent avec la compétence linguistique des relations très étroites, pas toujours faciles à définir et dont la spécificité accentue les divergences entre la variété des usages. Le modèle de la communication verbale proposé par Kerbrat accorde une place aux autres compétences sur lesquelles se greffe la compétence linguistique, ainsi qu'aux différents facteurs qui médiatisent la relation langue/parole. Cet amendement apporte des aménagements positifs qui font apparaître certaines propriétés caractéristiques de la communication verbale qui n'est pas conçue comme une transmission de l'information, mais comme une mise en fonctionnement de savoirs et de comportements.

Ce schéma que nous présentons infra fait état d'un destinataire qui émet un message en direction d'un destinataire dans une situation contexte, et grâce à un code (la langue) et à travers un canal.

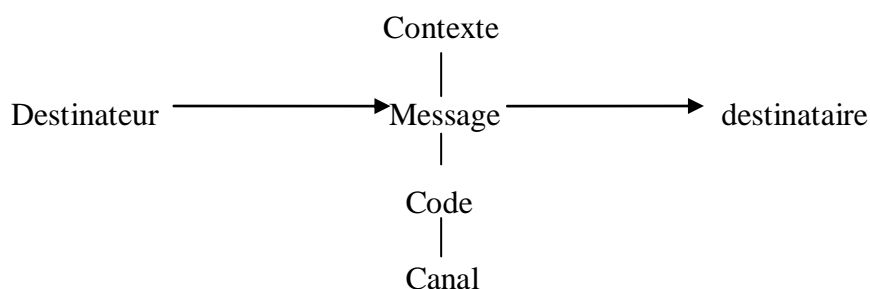


Figure 1 : *Schéma de la communication de Jakobson*

Ce schéma, par l'uni-directionnalité de son type de communication et par la singularité du message démontre bien que nous sommes encore dans la logique saussurienne, puisque cette théorie de la communication n'est qu'un développement de la définition saussurienne du langage. Les limites du structuralisme seront à l'origine de nouvelles théories du texte telles que la sémiotique et la pragmatique.

2- Les conceptions sémiotique et pragmatiste du texte

Les théories sémiotique et pragmatiste, bien qu'ayant été élaborées sous le structuralisme, naissent de dissensions d'avec certains points de vue structuralistes purs. D'abord, la question de l'unicité du sens. La théorie sémiotique s'érige en contradiction de la définition saussurienne du signe linguistique comme entité biplane articulée en un signifié auquel correspond un signifiant. La sémiotique, comme le démontre le triangle d'Ogden, énonce une définition du signe linguistique présentant ce dernier comme une entité triplane, articulée en un signifiant auquel correspondent une référence (concept) et un référent (objet dans la réalité) (Mlika, 2011, et Cosaceanu, 2005). L'on passe alors du sens unique du texte à un sens multiple, avec l'entrée d'un troisième pôle, celui du référent. Le texte ne se définit plus comme un macro-segment linguistique doté d'un seul sens, mais comme un macro-signe linguistique à deux niveaux de sens : le niveau de la référence (ou niveau conceptuel) et celui du référent (ou niveau actuel/réel). Loin de limiter le texte au seul énoncé phrastique, la sémiotique le conçoit au-delà de la phrase (Mlika, *op. cit.*).

Pour sa part, la pragmatique porte ses analyses sur le volet performatif de l'acte langagier. En fait, cette théorie s'insurge d'abord contre la conception structurale d'évacuation du sujet parlant. Pour Saussure, *l'objet d'étude* [de la linguistique] *est le corpus, ce qui exclut toute référence au sujet parlant* (Cosaceanu, 2005, 30). Le sujet parlant est donc exclu de

l'objet d'étude de la linguistique structurale, laquelle réduction du cadre d'étude linguistique répond également au souci de se consacrer au binôme signifié/signifiant avec un accent mis sur l'unicité du sujet parlant. Il s'agit ici de la monosémie. Pour les pragmatistes, il est impossible de parler de monosémie dans un énoncé si l'on part du fait que *quand je parle, je fabrique un énoncé traduisant une intension et ma parole produit une réaction* (ibid.). Il est donc évident que pour les théoriciens de la pragmatique, l'analyse linguistique ne saurait évacuer le sujet parlant et par ricochet le récepteur. Car en les prenant en compte, la possibilité de signifiante d'un énoncé devient obligatoirement multiple.

Aussi, dans la conception traditionnelle (structuraliste pure), le message *communiqué est codé dans la phrase, et il suffit de connaître le code, c'est-à-dire le langage utilisé (par exemple le français) pour comprendre le message* (Recanati, 1993, 198). La théorie pragmatiste, elle, soutient la sous-détermination du message. Cela signifie que l'encodage et surtout le décodage d'un message ne dépendent pas uniquement du code (la langue) utilisé. En d'autres termes, la langue ne code que partiellement le message. Une part de l'encodage vient également de l'émetteur, car :

un énoncé est avant tout, un geste, un acte, accompli dans un contexte. Et le sens d'un énoncé est avant tout le sens de ce geste ou de cet acte-un sens essentiellement contextuel qu'on aurait tort de croire immanent à la phrase énoncée, laquelle ne fait que coder partiellement le sens de l'acte (ibidem).

Il en ressort que le contexte est d'une importance capitale dans un acte énonciatif. Pour parler du contexte, ils évoquent les concepts de cotexte et contexte. Si les deux se rapportent au contexte, le premier, lui, évoque le contexte immédiat et le second, le contexte large (Franckel, 2006, 51).

Le cotexte évoque plus précisément des termes en co-emploi dans un énoncé. Selon Franckel (*op. cit.*), les mots en co-emploi avec un autre mot déterminent le sens de ce dernier, lequel sens peut varier si le même mot se retrouve en co-emploi avec d'autres mots. Le contexte (large), lui, dépasse le cadre restreint de l'énoncé, et fait appel à l'ensemble du cadre de l'énonciation, ce qu'on peut appeler l'arrière-plan, voire l'histoire dans laquelle s'inscrit l'énoncé. C'est dans ce même cadre que s'inscrit l'interprétation de l'énoncé. Ainsi, partant du contexte, tout énoncé offre des possibilités d'interprétation multiples, de sorte que le code seul ne suffit pas pour traduire le message encodé. C'est la sous-détermination du message. Cette sous-détermination est à l'origine de multiples conditions d'interprétation d'un énoncé.

Les théoriciens de la pragmatique démontrent alors que tout texte, loin d'avoir un sens unique, a plusieurs sens, lesquels sont envisageables sous ce qu'ils ont appelé l'implicature/l'implicite :

- si l'énoncé est un acte et donc une intention, (comme le démontre la citation *supra*), alors ce qui est dit (dans l'énoncé) n'est pas toujours ce que le locuteur avait l'intention de dire ;
- s'il y a plusieurs conditions d'interprétation d'un énoncé selon les cotextes et contextes, alors le message reçu n'est pas toujours ce que le locuteur avait l'intention de transmettre ;
- en plus, si le message n'est que partiellement encodé par la langue employée, et que l'intention du sujet parlant compte autant que la situation dans laquelle l'énoncé est produit, alors il est possible d'identifier un dit et un non-dit pour chaque énoncé. En d'autres termes, si l'on se fie au code (à la phrase tel qu'elle a été énoncée), alors on ne peut qu'identifier ce qui est dit. C'est une interprétation possible. Mais aussi, un autre niveau d'interprétation du message réside dans le non-dit qui n'est perceptible qu'à travers l'intention du locuteur et le cadre dans lequel l'énoncé est produit.

Au sujet de l'implicature, Recanati (1993, 195) explique : ... *si un énoncé est un acte, alors il se peut qu'au message explicite et littéral véhiculé par la phrase s'ajoute un message second, implicite, véhiculé par l'acte d'énonciation. C'est ce message second que la pragmatique désigne par l'implicature. Cette dernière, comme nous l'avons expliqué, dépend du volet illocutoire de l'acte de parole (l'intention du locuteur - ce qu'il souhaite faire comprendre à son interlocuteur). Franckel (2006) explique que le sous-entendu (ou le non-dit, ou l'implicite) naît des principes d'une communication idéale selon Grice (1975) qui énonce quatre maximes d'une communication modèle, ainsi qu'il suit :*

- la quantité : que votre contribution contienne autant d'informations qu'il est requis : qu'elle ne contienne pas plus d'informations qu'il n'est requis ;
- la qualité : que votre contribution soit véridique (n'affirmez pas ce que vous croyez faux, ce pour quoi vous manquez de preuves) ;
- la pertinence : encore appelée *principe de la relation*, il désigne la nécessité de parler à propos (ce que vous dites doit se rapporter au sujet en débat, ne dites rien qui en soit hors) ;
- la manière : soyez clair, évitez de vous exprimer de manière obscure, d'être ambigu.

L'analyse des pragmaticiens démontre que les locuteurs ne respectent que peu ces principes, et s'en servent pour défendre l'idée qu'il n'y a jamais un seul sens à un énoncé (celui de la phrase dite), mais qu'il y a plusieurs sens, le dit et l'implicite (non-dit).

De ces explications, il découle une conception du texte qui est celle d'un macro-signe linguistique envisageable au sens de l'énoncé, et dont les conditions d'interprétation sont multiples. Cette vision du texte est largement partagée par la théorie sémiotique qui définit le texte comme un macro-signe linguistique (ensemble de signifiants/symboles) auxquels correspondent à la fois un sens conceptuel et un sens référentiel. Alors que le sens conceptuel équivaldrait à ce que la pragmatique conçoit comme *le dit* ou *l'explicite*, le sens référentiel s'apparenterait au *non-dit*, ou *l'implicite* des pragmaticiens.

L'implicite apparaît en linguistique comme l'une des conditions de la polyphonie énonciative du discours. C'est ainsi que Guiziou (2005), citant un ensemble de théoriciens dont Kerbrat-Orecchioni et Grice, relève que l'implicite oblige le lecteur, comme le soulignait Eco (1989), à compléter les blancs, puisqu'ainsi que le dit la première, *on ne parle presque jamais directement*. Elle relève que Grice (1975), pour sa part, oppose explicite et implicite en ce sens que le premier signifie *to tell something* (dire quelque chose), tandis que le second serait *to get someone to think something* (induire quelqu'un à penser quelque chose). Plus explicitement, Grice démontre que l'implicite est une composante essentielle du discours en ce qu'on ne dit toujours que l'essentiel, laissant l'interlocuteur inférer le reste. Zarate (1985), elle, se veut même plus exigeante lorsqu'elle présente l'implicite comme l'essentiel du discours, puisque constituant la partie essentielle sur la base de laquelle est construit l'énoncé et sans quoi il reste inaudible ou compris autrement par l'interlocuteur. Elle dit : *Il y a implicite quand en faisant référence à quelque chose, on se tait sur l'essentiel*. La notion d'implicite révèle donc la nature pluri-énonciative et pluri-sémantique du discours.

3- La philosophie du langage

Une autre théorie qui illustre d'une part la polysémie du texte et d'autre part le fait de l'asymétrie entre graphie et sens (au point qu'il est impossible d'accorder un sens automatique et unique à un texte) est la théorie austinienne des actes de langage. Austin commence par poser le fait que dans la grammaire, tout comme d'après les travaux de philosophes, l'on s'accorde pour identifier en moyenne quatre types de phrases, *sentential moods or clause types* (Austin, 1962, 1, et Eckardt et Schwager (2009, 67). Or, Austin (*Ibidem*) pose la difficulté qu'il y a à distinguer ces différents types énonciatifs sur la simple

base de quelques marques grammaticales disponibles : l'ordre de mots, la ponctuation ... Il le dit lorsqu'il affirme : *Doubtless, too, both grammarians and philosophers have been aware that it is by no means easy to distinguish even questions, commands, and so on from statements by means of the few and jejune grammatical marks available, such as word order, mood and the like...*

Il relève de ce fait qu'un nouveau regard jeté sur ces différents types révélerait que plusieurs phrases déclaratives ne le sont que très peu ou pas. Il s'agit plutôt de pseudo-déclarations ainsi qu'il le dit : *pseudo-statements*. L'observation pourrait s'étendre aux autres types. C'est ainsi qu'Austin arrive à la conclusion que même les phrases dites constatatives ne font pas que décrire, rapporter ou constater, elles accomplissent en plus un acte. Il parle alors de valeur performative de discours, visible dans l'appellation *performative sentence*, ou phrase performative.

Il identifie ainsi cinq catégories de discours performatifs :

- verdictives (type assertif)
- exercitives (types consignes)
- commissives (types promesses)
- behabitives (accords)
- expositives (expression d'émotions), (Austin, 1962, 151; Eckardt et Schwager, 2009).

Il s'agit de valeurs illocutoires. C'est ainsi que Eckardt et Schwager (*op. cit.*) relèvent dans leur présentation : *one sentential mood - many speech acts*, pour désigner le fait qu'à un type de phrase correspond une multitude d'actes de paroles.

Toutefois, Austin relève qu'il y a des conditions à remplir pour parler d'acte de parole, des conditions de félicité au même titre que celles de Grice (*op. cit.*) : il faut déjà que celui qui le prononce soit investi du pouvoir de le faire, donc de la responsabilité que lui confère une fonction liée à l'acte de parole ; il devrait pouvoir accomplir un nombre d'actions qui fassent en sorte que l'acte ne reste pas au niveau du simple discours, mais puisse s'accompagner d'action concrète faisant partie de l'acte de parole ou pouvant jouer le rôle de cet acte : l'acte de parole n'est acte que par une convention qui implique un rituel accompli par la parole. Aussi, faut-il qu'il soit dans le cadre spatio-temporel approprié pour l'accomplissement de l'acte de parole. En plus, il faudrait que le récepteur accepte de recevoir l'acte de parole comme tel. Austin exclut ainsi l'aspect simulateur que peut revêtir un discours : prononcer *je vous déclare mari et femme* dans le cadre d'un film, d'un sketch à l'école ou d'une blague

entre copains ne pourrait aucunement faire en sorte que ce discours ait la force illocutoire de l'acte accompli par un prêtre ou un officier d'État civil à l'autel ou dans le cadre d'un mariage civil. Bien plus, prononcer cette formule dans un bar, alors qu'il prend une bière en compagnie de ses amis ne confère pas à ce discours la force de l'acte illocutoire même si le prêtre ou l'officier d'État civil qui le fait est investi de ce pouvoir. Car ce n'est pas le cadre légal pour le faire. Bref, si les conditions sont remplies, Austin (*op. cit.*) identifie en l'acte de parole un volet physique, *outward occurrence*, et un volet de la performance interne, *inward performance*, de sorte que la phrase peut paraître une simple assertion/description, mais avoir valeur illocutoire d'accomplissement d'un acte bien précis.

Reprécisons avant de continuer les six principes ou conditions de félicité des actes de parole d'Austin que nous avons survolés *supra* :

- Le principe de procédure : il faudrait que l'acte de parole se situe au sein d'une procédure conventionnelle, qui admette par convention la prononciation de cette phrase comme partie de la réalisation escomptée.
- Le principe des participants : il faudrait que celui qui prononce la phrase performative soit investi du pouvoir conventionnel de le faire, de même que celui qui reçoit doit être la personne appropriée. Par exemple, prononcer je vous déclare mari et femme devant un homme seul, même devant un autel, ne peut conférer à cette phrase le statut d'acte de parole. De même, un personnage dans un sketch n'accomplit pas un acte de mariage s'il prononce cette formule, d'abord parce qu'en réalité, il n'a pas qualité à le faire.
- Le principe de l'inclusion : la procédure incluant la prononciation doit être accomplie par l'ensemble des participants correctement, donc selon les normes.
- Le principe de la complétion : la procédure doit être exécutée entièrement.
- Le principe de la motivation : si elle implique des actions conséquentes, les participants impliqués dans l'acte de parole doivent démontrer l'intention d'agir conséquemment.
- Le principe de l'accomplissement : mais surtout, ils devront agir conséquemment à l'engagement impliqué par l'acte de parole. Par exemple, *Je te cède la totalité de mes biens*, suppose que celui qui offre les biens en question les ait, qu'ils soient bien à lui, que ce soit dans le cadre réglementaire de le faire, mais mieux, qu'il démontre son intention de céder ces biens (que ce ne soit pas dans le cadre d'une blague, par exemple), puis qu'il le fasse après l'avoir prononcé.

Toutefois, Austin évoque le principe d'infélicité (par opposition à la félicité), comme particularité des phrases performatives. L'acte de langage est par excellence en marge des conditions de félicité (au sens de Grice, mais aussi des cinq principes supra). Puis, si nous considérons la notion de félicité et ce que relève l'auteur qui démontre que la quasi-totalité de nos discours sont en marge des conditions de félicité, il est possible de croire deux choses :

- tout d'abord, il est impossible de limiter le sens de tout énoncé au niveau de surface, dans la mesure où aucun discours ne respecte toutes les conditions de félicité, ce qui supposera toujours une valeur sémantique de surcroît à tout énoncé, laquelle devrait être entreprise au niveau profond ;
- tout discours a une valeur illocutoire, entreprise au niveau profond et garantie par l'infélicité.

Austin distingue éventuellement deux catégories d'actes de parole : les actes ouvertement performatifs (actes performatifs explicites) et les actes de parole indirectement performatifs (actes performatifs implicites). Aussi évoque-t-il l'infélicité, ainsi que nous l'avons énoncé *supra*, pour traduire les conditions d'émergence des secondes, puisque constituant des énoncés produits en marge de quelque(s) condition(s) d'effectuation que ce soit.

Mieux, observons en plus que la notion d'infélicité par opposition aux conditions de félicité des discours performatifs vient booster la possibilité de pluralité de sens d'un énoncé. Car, qu'il s'agisse d'un acte de langage explicite ou implicite, le fait d'être produit en marge des conditions de légalité qui lui confèrent la posture d'acte de langage suppose qu'en plus du sens conventionnel attaché à cette formule, se joint un sens de surcroît fourni par les conditions d'émergence du discours ainsi produit. Dans tous les cas, tout y est réuni pour justifier la richesse sémantique du texte, de quelque côté qu'on le prenne, ainsi que le soulignait Barthes (1973, 256) à la suite de Kristeva.

En outre, relevons dans les thèses d'Austin des propos sur la valeur perlocutoire des discours. Si tout discours est un acte de parole, alors il dispose d'une valeur illocutoire et d'une valeur perlocutoire. La première que nous avons décrite dans les paragraphes précédents pourrait se résumer à *quel est l'acte accompli à travers le discours prononcé ?* À côté de cette information, la valeur perlocutoire correspond à *quelle réaction suppose l'acte de parole ainsi accompli ?* (Petitjean, 2011). Ainsi, pour Austin, parler c'est accomplir un acte qui suppose en retour un autre acte. Par exemple, si l'on disait *Mets-toi à la porte*, cela

supposerait comme valeur illocutoire que l'émetteur exprime un ordre par lequel il se détermine à voir l'interlocuteur partir de chez lui : c'est la valeur illocutoire. Mais en plus, le discours produit appelle à une réaction que le locuteur voudra bien vérifier : le départ exigé. C'est la valeur perlocutoire.

Ces informations ont pour incidence sur la pratique de la lecture de démontrer que lire c'est agir. En effet, si l'interlocuteur a compris ce qui a été dit, il doit le démontrer à travers la réaction attendue. Il en est de même pour tout discours produit dans la langue. Par conséquent, le texte, discours produit à l'intention du lecteur, accomplit un acte à double valeur dont celle de demander une réaction conséquente de la part du lecteur. Il n'y a donc pas de lecture qui n'ait pour étape ultime une réaction du sujet lisant allant dans le sens voulu par le texte et s'ajoutant à la simple compréhension que lui exige la valeur illocutoire du texte. En d'autres termes, la valeur illocutoire du texte exige du lecteur la simple compréhension de celui-ci (donc de ce que fait l'émetteur), pourtant la valeur perlocutoire requiert du lecteur une réaction.

4- La grammaire textuelle

Les thèses de la grammaire textuelle se sont développées en grande partie grâce aux allégations du pragmatisme. De même que les pragmatistes conçoivent que le sens d'un énoncé ne saurait dépendre uniquement du code, mais de l'ensemble de la situation d'énonciation, donc du cadre de référence de l'énoncé, la grammaire textuelle, elle, démontre que le sens d'un énoncé ne saurait être envisagé si l'on ne le replace dans un ensemble plus grand, le texte. Le texte est donc en grammaire textuelle ce que représente le contexte pour le pragmatisme.

La grammaire textuelle préconise d'abord qu'on n'envisage plus, comme le faisait la grammaire structuraliste, le texte au niveau de l'énoncé (la phrase), puisqu'une phrase a plus de sens en présence d'autres phrases. Cortès (1985, 28) écrit : ... *il faut dépasser la phrase pour comprendre l'intention communicative (réelle ou supposée) du locuteur ou du scripteur.* Ceci démontre qu'en outre, la grammaire textuelle s'insurge contre la conception saussurienne du sens. Pour cette théorie, le sens n'est pas unique. Ainsi le texte ne saurait avoir un seul sens comme le préconise la théorie du signe saussurien, qui démontre par ailleurs que ce sens unique résiderait dans la seule maîtrise du code employé. Elle conçoit au contraire que le sens d'un énoncé réside dans l'intention réelle ou supposée du locuteur ou du scripteur.

Les théoriciens de la grammaire textuelle du nombre desquels Lundquist (1980) et Weinrich (1973, 30) admettent qu'en termes de longueur, un texte peut se définir (du point de vue de la linguistique structurale) comme une simple interjection (donc un mot), une phrase, mais aussi comme *une histoire sans paroles, un silence, (...) un livre entier, voire l'ensemble des œuvres d'un auteur* du point de vue de la grammaire textuelle. Le texte n'a donc pas de longueur, et ne saurait se définir du simple point de vue des mots.

Weinrich (1973) définit le texte comme *une succession signifiante de signes linguistiques entre deux ruptures manifestes de communication*. Dans sa définition du texte, il fait ressortir un aspect communicationnel. Le texte est un outil de la communication. Et si l'on s'entend à l'envisager du point de vue verbal, il est impératif de considérer les ruptures marquant le passage d'un énoncé à un autre au cours d'un échange de paroles. Une telle vision du texte ne saurait imposer de limites au texte que le simple cadre contextuel de sa matérialisation.

Lundquist (1980), elle, définit le texte comme *un macro-signe doté d'un signifié, d'un signifiant et d'un référent (...) une manifestation délimitée de la parole*, délimitée dans un contexte de production, précis. Ainsi, un seul principe devient utile à la définition du texte, celui de la cohérence. Le texte, pour la grammaire textuelle, est un ensemble de signes, un grand signe doté de cohérence. Il peut donc être verbal ou averbal, écrit ou oral, pourvu qu'il s'inscrive dans le cadre d'un échange communicationnel entre plusieurs personnes.

Du point de vue du sens, il s'agit d'un ensemble ouvert (ou pluriel), ouvert puisqu'il est impossible de délimiter le sens d'un texte. La grammaire textuelle démontre que tout texte détient une valeur intertextuelle, dans le sens qu'il évoque d'autres textes dont la connaissance et la compréhension déterminent le sens qu'on associe au texte en étude. Aussi Lundquist identifie-t-elle trois niveaux de sens d'un texte :

- le niveau référentiel (ou structure thématique) : un texte parle de quelque chose ;
- le niveau prédicatif (ou structure sémantique) : le texte dit quelque chose au sujet de...
- le niveau illocutionnaire (ou structure pragmatique) : le texte traduit l'intention que le locuteur veut communiquer à son interlocuteur - la réaction qu'il veut produire en ce dernier.

Le texte est donc un macro-signe qui ne saurait être restreint au mot, à la phrase, au texte oral ou au texte verbal et qui est doté de sens intertextuel, référentiel, prédicatif et illocutionnaire.

C'est à Julia Kristeva citée dans Barthes (1973, 256) que la grammaire textuelle doit la définition la plus complète du texte. Elle le définit comme *...un appareil translinguistique qui redistribue l'ordre de la langue en mettant en relation une parole communicative visant l'information directe avec différents énoncés intérieurs ou synchroniques*. Barthes souligne, en relation avec cette définition, l'évocation implicite des cinq principes de la théorie du texte développés par Kristeva : les pratiques signifiantes, la productivité, la signifiante, les phéno-texte et génotexte et l'intertextualité. Il s'agit des traits caractéristiques à partir desquels on peut définir ce qu'est le texte du point de vue de la linguistique textuelle. Nous revenons donc *infra* sur chacun de ces principes.

- **Les pratiques signifiantes**

Il s'agit de décrire le texte sous l'angle de sa production. Le texte est donc, non pas la langue dans son abstraction, prise comme entité figée comme sous le structuralisme, mais mieux, c'est un processus actualisant. En d'autres termes, au moment où on le découvre, c'est un processus d'énonciation en cours, donc un processus d'expression du sens. De ce point de vue, le texte est perçu comme le théâtre, terrain où se simule une rencontre entre le lecteur et la langue, d'une part, puis entre le lecteur et l'émetteur (l'auteur) d'autre part. C'est le moyen à travers lequel il retrouve la langue en usage. Le texte est donc une forme d'actualisation de la langue, mais mieux, le moyen par lequel cette actualisation peut être observée. Il s'agit donc d'une pratique d'expression du sens. Or, il faudrait en plus voir dans ce concept la marque du pluriel. Il n'est pas question d'une seule pratique, mais de plusieurs, et par ricochet il ne s'agit pas de l'expression d'un seul sens, mais d'une pluralité de sens.

Pour comprendre cette pluralité, faisons appel à la psychanalyse qui démontre qu'il y a polyphonie dans un texte dans la mesure où il s'y exprime une triple personnalité du sujet parlant. En d'autres termes, le texte est le terrain sur lequel s'énoncent les trois aspects de la personnalité du sujet énonciateur : le ça, le moi et le surmoi. Le texte ne saurait, de ce fait, exprimer un sens unique. Il y a bien pluralité énonciative, ce qui implique pour cette théorie au moins trois niveaux d'expression du sens dans un texte.

- **La productivité**

Sous le principe précédent, nous avons évoqué le fait que le texte est entrepris comme n'étant pas figé, mais qu'il se produisait au fur et à mesure de sa découverte par le lecteur. Le texte se produit donc à chaque fois qu'il est découvert, par le même lecteur, puis par des lecteurs différents. Aussi, à chaque fois, c'est une nouvelle expérience qui s'engage, et donc,

un/des nouveaux sens qui se construisent. C'est ainsi que Barthes (*op. cit.*) utilise l'expression *Le texte travaille à chaque moment et de quelque côté qu'on le prenne... Il n'arrête pas de travailler, d'entretenir un processus de production*. Puis, s'il travaille la langue, il produit des sens. Pour Barthes, la productivité du texte se mesure ainsi par la *signifiante*, qui se définirait comme cette pluralité expressive du texte qui s'enclenche à chaque expérience, c'est-à-dire, à chaque fois que se mettent ensemble sur ce terrain l'auteur (producteur) et le lecteur (récepteur). Plus encore, cette productivité se met en marche dès que l'auteur, producteur, ou le lecteur, jouent consciemment ou inconsciemment sur la richesse qu'offrent les jeux de mots.

- **La signifiante**

Par ce principe, le texte n'est pas dépositaire d'un sens unique y laissé par l'émetteur. Loin de là, il est pluri-sémantique, puisque productif à chaque fois qu'on le considère dans l'un de ses processus de production. Tout texte est donc riche de sens, autant que pourrait l'établir l'étude connotative.

- **Le phéno-texte et le génotexte**

Kristeva préconise de distinguer le texte au niveau phénoménal, c'est-à-dire tel qu'il se présente, le support, et le texte tel qu'il se produit réellement. À titre d'exemple, la théorie de la coopération textuelle révèle que le texte est loin d'être le support tel qu'il se présente. En réalité, le phéno-texte est un ensemble incomplet, truffé de blancs qu'il faut combler. Une fois que se combler les blancs du phéno-texte à travers la lecture, naît un génotexte, qui implique un sens possible. Le génotexte est donc le texte tel qu'il se produit (par complétion des blancs, par explicitation des non-dits, des supposés et présupposés), et le phéno-texte, cet ensemble statique, fixe, d'un nombre de mots arrêté par le producteur et qui ne sert que de prétexte, de terrain de la production d'une rencontre simulatoire entre producteur et lecteur.

Il convient d'ajouter que distinguer entre phéno-texte et géno-texte participe à prouver qu'en réalité, tout texte a un sens phénoménal (sens de surface) et un sens profond. Le texte ne saurait donc s'envisager comme signe linguistique au sens unique, mais comme un ensemble au sens pluriel. Aussi s'agit-il ici d'une illustration de la réalité selon laquelle l'on ne saurait limiter le texte au seul mot ou la seule phrase. Son analyse porterait mieux au-delà de ce qui est visible, pour rechercher qu'est-ce qu'il est en plus.

- **L'intertexte**

Tout texte est une évocation à des degrés différents d'autres textes. Ces textes sont évoqués sous des formes plus ou moins reconnaissables. L'intertexte serait donc ces lambeaux de textes en reprise dans un texte donné. Rentreront dans cette catégorie les allusions, les citations au style direct, les paraphrases, les parodies, pastiches, calques... bref, tout élément qui indique des textes sociaux ou d'autres auteurs en reprise. Ils servent d'éléments de ralliement entre des textes, si bien qu'ils constituent une fois de plus des éléments de démonstration des différences entre phéno-texte et géno-texte. L'intertexte démontre en fait que tout texte, tel qu'il se présente, n'est pas équivalent au texte tel qu'il est réellement et qu'il se génère une fois qu'au cours d'une expérience de lecture, le lecteur a besoin de faire appel à des connaissances du texte en reprise pour comprendre le texte-prétexte. Le génotexte devient donc à la fois le texte ainsi qu'il se présente, plus le texte en reprise. Plus encore, l'intertexte est une preuve palpable de la présence d'une pluralité de voix dans un texte, puis de sa polysémie.

Pris globalement, ces principes posent la différence par laquelle la grammaire textuelle s'oppose à la linguistique structurale, ou mieux, le moyen par lequel elle recentre l'objet de la linguistique, l'élargit, puis fait de cette science une science dynamique à travers sa libération de la fixité autour de l'aspect structural du langage, la langue. La grammaire textuelle, en plus, par ces principes, mise sur la richesse sémantique que fournit la langue en actualisation pour faire de la linguistique une science du complexe. Apprendre une langue devient donc, au-delà de la compréhension de l'aspect structural, la recherche de la compréhension et de l'expression de la complexité linguistique. C'est comprendre les mécanismes combinatoires par lesquels le jeu linguistique fonde la richesse sémantique de la langue, c'est apprendre à s'exercer à faire valoir ces principes de signifiante qui permettent des échanges plus dynamiques et fructueux selon le contexte de communication.

Ajoutons à ce qui précède ce qu'apporte Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.*) par ce qu'elle nomme l'analyse du discours en interaction. Dans ces travaux rentrant dans le grand cadre des thèses de la grammaire textuelle, elle présente les différents principes de l'analyse du discours en interaction, d'où apparaît sa pensée sur la communication, un point de vue qui diverge de l'unilatéralisme de Jakobson. En effet, rappelant les diverses possibilités qui s'offrent au linguiste (soit de s'intéresser au système linguistique ou aux usages), l'auteur ouvre son texte par une note qui rappelle le fait que quand bien même on serait en face d'un matériel *monological* (discours, conférence...), il existe un degré de dialogisme caractérisant ces

discours autant que dans le cadre de dialogues. Ceci implique qu'en quelque cas de texte que ce soit, le schéma de la communication est loin d'être unidirectionnel, et implique toujours une pluralité de voix qui suppose une pluralité de messages qui s'énoncent dans le texte. Pour aller plus loin, Jeanneret (2002) souligne dans le cas de conversations entre amis le fait que le même texte de surface n'est pas nécessairement produit par les deux intervenants, mais porte bien leur marques à tous. Car, ainsi qu'elle le souligne, telle la composition collaborative de musiciens de jazz, il n'y a pas à proprement parler d'alternance des interlocuteurs, puisque la construction du discours est le résultat d'un effort conjoint, ce qu'Edelsky (1993) nomme, le *collaborative floor*. À cet effet, Jeanneret (2002, 83) écrit :

Dans cet espace locutoire partagé [c'est-à-dire le collaborative floor], il n'y a pas de concurrence pour la prise de tour, pas de protestation devant la survenue d'une parole parce que pas d'interruption mais au contraire un ensemble de marques d'approbation (telles le rire) signalant la convergence des locutrices.

Cette citation n'est qu'un exemple en plus pour démontrer que le cycle des échanges conversationnels dénoté par le schéma jakobsonien se trouve extrêmement limité quant à la restitution de situations de communication telles celles où un même texte (contextuellement dialogal) paraît plutôt comme un simple texte monologal, qui porte pourtant les marques énonciatives de plus d'un locuteur participant en présentiel à sa construction. Ceci suppose également que comprendre de tels textes, comme tant d'autres encore (ainsi que le relève Orecchioni), nécessite que l'on associe aux échanges verbaux le para-verbal : expressions mimo-faciales, gestes... Le texte réel est donc loin d'être ce matériel verbal qui s'offre à nous, il est bien plus que cela.

Comprendre cette pluralité énonciative revient à s'attarder sur le troisième principe de l'analyse discursive qu'est l'éclectisme méthodologique. Par ce principe, Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.*) énonce la pluralité interprétative des énoncés visible à travers la pluralité méthodologique qui s'applique à un même énoncé. Il est possible, en fait, que le même texte soit interprété de plusieurs manières, chaque fois avec une touche nouvelle, selon qu'on applique une pluralité de théories explicatives. Pour l'illustrer, elle énonce le cas dans un échange télévisé entre Sarkozy alors ministre de l'intérieur de la France et Jean Marie Le Pen, au cours de l'émission *100 minutes pour convaincre*. Il ressort qu'un *bonsoir* puisse donner l'occasion de lectures plurielles, selon qu'on applique *la théorie des speech acts* de Searle, *l'analyse conversationnelle*, *la théorie de la politesse* de Brown puis celle de la *présentation de soi*, développée par Goffman. L'on pourrait alors déceler derrière une telle salutation et selon sa position dans l'ensemble textuel, une reconnaissance de l'autre, l'accueil, un

reproche, une provocation, voire l'expression d'une opinion sur soi et sur l'autre. Bref, selon qu'on applique différentes vues sur le texte, il est possible d'y voir divers énoncés, puis diverses interprétations les unes aussi pertinentes que les autres et pas forcément opposées entre elles. Il n'y a donc pas un seul sens énoncé dans un discours, de même qu'il existe une pluralité de voix, et donc une pluralité de textes qui s'énoncent dans le même support.

La question du dialogisme est également abordée par Bakhtine (1929). Ce dernier jugeait inacceptable l'analyse de la langue comme un système abstrait. Le rejet de la conscience individuelle de l'énonciation et l'adoption du concept de *dialogisme* conduit Bakhtine à faire de l'interaction verbale l'élément central de toute théorie portant sur le langage. Le succès de cette théorie provient du fait d'avoir proposé une démarche d'analyse qui prend en compte la langue dans ses fonctions de communication et de structuration du réel.

À l'origine de cette théorie, on retrouve le point de vue de Bakhtine qui fait figure de référence majeure : *parler, c'est communiquer, et communiquer, c'est interagir*. À l'opposé de la dichotomie *intérieur/extérieur*, Bakhtine (1977, 122-123) inverse l'ordre des déterminations en soulignant que *ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire c'est l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation*. De cette précision se dégage la conclusion suivante : *le centre nerveux de toute énonciation, de toute expression, n'est pas intérieur, mais extérieur : il est situé dans le milieu social qui entoure l'individu* (Bakhtine, 1977, 134). Autrement dit, l'expression n'est pas à appréhender comme un acte individuel, mais une activité sociale co-déterminée par tout un ensemble de relations dialogiques. En effet, pour Bakhtine (1977, 136)

Le dialogue, au sens étroit du terme, ne constitue, bien entendu, qu'une des formes, des plus importantes il est vrai, de l'interaction verbale. Mais on peut comprendre le mot "dialogue" dans un sens élargi, c'est-à-dire non seulement comme l'échange à haute voix et impliquant des individus placés face à face, mais tout échange verbal, de quelque type qu'il soit (...). Toute énonciation, quelque signifiante et complète qu'elle soit par elle-même, ne constitue qu'une fraction d'un courant de communication verbale interrompu.

De là il ressort que toute production *monologique*, quelle qu'elle soit, est dialogue en son principe dans la mesure où elle est déterminée par un ensemble de productions antérieures. Elle se présente nécessairement comme une parole adressée, répond à des attentes, implique des efforts d'adaptation et d'anticipation et peut s'intégrer dans le circuit du dire et du commentaire. La notion de *dialogisme* est donc l'une des composantes essentielles de ce qu'on peut appeler *la dimension interactive du langage*. Si les monologues, qui sont essentiellement

des communications unilatérales, peuvent être considérés, au même titre que les productions dialogales, comme des matériaux interactifs, c'est en partie parce qu'ils relèvent du dialogisme inhérent à toute activité verbale. Cette position est soutenue par Ducrot (1984, 173-233). Il apporte une contribution à la polyphonie de l'énonciation en contestant l'unicité du sujet parlant ; il suggère de faire une distinction entre sujet parlant, locuteur et énonciateur.

Pour cet auteur, le sujet parlant est l'être empirique de chair et d'os,

... "un élément de l'expérience"; le locuteur pour sa part est "un être du discours", qui est responsable de l'énoncé (...) à qui réfèrent le pronom je et les autres marques de la première personne ; l'énonciateur enfin est de ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation sans que pour autant on leur attribue des mots précis.

Dans la théorie de Bakhtine, la problématique du dialogue implique que tout discours, quelle qu'en soit la nature, se présente comme une reprise-modification, consciente ou pas, de discours antérieurs. Ces relations inter discursives résultent du fait que toute forme de conscience ou de connaissance passe par l'activité discursive, de sorte que chaque discours (...) répond à quelque chose, il réfute, il confirme, il anticipe sur les réponses et les objections potentielles, cherche un soutien (...) (ibidem).

En d'autres termes :

La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psychophysiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciateurs. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue (Bakhtine 1978, 136).

Pour Bakhtine, toute forme monologique ne l'est que par la seule forme extérieure, mais par sa forme sémantique et stylistique, celle-ci est en fait essentiellement dialogique. Sans être de nature dialogique à proprement parler, tout discours unilatéral est dialogique, dans la mesure où il incorpore généralement plusieurs voix, imputables à autant d'énonciateurs distincts.

La théorie du dialogisme intègre donc la notion de polyphonie. La polyphonie ou dialogisation intérieure au discours produit par un seul et même locuteur est une théorie qui s'est d'abord élaborée surtout à partir de l'étude de discours littéraires. En parlant de dialogisation intérieure, Bakhtine (1978, 125-126) qualifie cette forme particulière du discours de *construction hybride* de la manière suivante :

Nous qualifions de construction hybride, dira-t-il, un énoncé qui, d'après ses indices grammaticaux (syntaxique) et compositionnels, appartient au seul locuteur, mais où se confondent en réalité deux énoncés, deux manières de parler, deux styles, deux "langues", deux perspectives

sémantiques et sociologiques. Il faut le répéter : entre ces deux énoncés, ces deux styles, ces langues et ces perspectives, il n'existe du point de vue de la composition ou de la syntaxe, aucune frontière formelle. Le partage des voix et des langages se fait dans les limites d'un seul ensemble syntaxique, souvent dans une proposition simple.

C'est dire que les discours monologiques jouent l'échange et miment les formes du dialogue.

Kerbrat-Orecchioni revient sur la distinction cotexte et contexte pour distinguer contexte interne et contexte externe qui doivent être pris en compte dans l'analyse textuelle. Pour elle, de même qu'il est utile, voire inévitable de recueillir des informations sur la situation externe qui entoure la production du discours analysé, il est également à observer que le texte lui-même peut fournir des informations sur le contexte à la fois immédiat, méso et macro. Quel qu'en soit le cas, le texte entretient une relation étroite avec son contexte l'un et l'autre se déterminant mutuellement, si bien que le support-texte se veut différent du texte réel, un peu comme le présente Kristeva (*op. cit.*) lorsqu'elle évoque les notions de génotexte et phéno-texte pour désigner les différents niveaux d'expressivité du texte. Selon qu'on le prenne au niveau génotextuel ou au niveau phénotextuel, il y a une pluralité de possibilités énonciatives qui correspondent à un ensemble de sens. Bref, un texte n'est jamais un seul texte, il est un ensemble de textes qui s'énoncent au sein d'un seul. Aussi, ne peut-il s'appréhender qu'au seul niveau du matériel à interpréter (le support). L'analyse raisonnée recherche non un sens unique, mais un ensemble de possibilités énonciatives qui suggèrent une diversité de sens.

Dans son article, Kerbrat-Orecchioni (2001) relève, d'entrée de jeu, la nécessité de donner en analyse du discours en interaction, la place au texte oral/audiovisuel, autant qu'au texte écrit. Ceci, elle le justifie par ce qu'elle dit :

Si l'on admet, comme il semble naturel, que la linguistique a pour but d'étudier le langage, lequel ne peut s'appréhender qu'au travers des langues, lesquelles ne peuvent s'appréhender qu'au travers des discours, et des discours les plus « ordinaires » en priorité, on pourrait s'attendre à ce que l'ADI occupe une place centrale en linguistique.

Nous nous intéressons à ces propos non pas pour justifier la place centrale de l'analyse du discours en interaction comme le fait l'auteur, mais pour justifier la tournure qui est celle que peut prendre l'adoption de cette démarche en lecture, si l'on considère que lire c'est appréhender des stratégies illocutoires et perlocutoires en usage dans la langue. Auquel cas, l'on devra considérer comme le démontre l'auteure à la suite de la citation précédente, à quel point la considération du texte devrait être complexe. Il est en fait question de sortir du

stéréotype du support scriptural pour une approche en lecture qui considère le texte dans sa pluralité, incluant de ce fait le texte comme support écrit, le texte comme support oral, le texte comme image... Il s'agit en fait, dans l'activité de lecture, d'explorer la dynamique du texte. En d'autres termes, les théories de la Grammaire textuelle nous démontrent que tout est texte.

5- Le texte selon la théorie de la coopération textuelle

La théorie de la coopération textuelle d'Eco (1988) s'inscrit comme un élargissement des thèses de la Grammaire textuelle. Pour cette théorie,

- le texte n'est jamais totalement explicite ; il contient de multiples blancs (envisagés comme des non-dits et des déjà-dits) qu'il faut combler pour bien comprendre ;
- le texte impose un lecteur modèle capable de combler les blancs laissés par le locuteur grâce à une encyclopédie à laquelle l'interlocuteur fait appel pour combler lesdits blancs ;
- De ce fait, le texte est une machine en constante production, puisque le texte final et réel, de même que son sens final et réel est celui que le lecteur construit en interaction avec le locuteur. Il n'existe donc pas de sens unique au texte, puisque le script n'est qu'un prétexte, et des textes en naissent à chaque expérience de lecture (par le même lecteur ou par différents lecteurs), et par implication, des sens nouveaux. (Guillemette et Cossette, 2006).

Pour reprendre la définition de la Grammaire textuelle, le texte est un tissu de signes, ouvert, interprétable, et cohérent. Pour Eco (1988, 71), *le texte est une machine paresseuse* [en constant travail] qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit et déjà-dit restés en blancs. Ainsi, la théorie de la coopération textuelle préconise qu'on ne limite pas la définition du texte au simple script. Il est à la fois l'auteur, le script truffé de blancs, l'encyclopédie bâtie autour du script et le lecteur dont l'expérience encyclopédique doit lui permettre de combler les blancs. C'est tout cela le texte, selon que Eco emprunte à Peirce qui soutient que *l'interprétant d'un signe devient un signe à son tour et ce, ad infinitum* (Guillemette et Cossette, 2006, 1). C'est ce qui démontre qu'un texte est une machine en constant travail, qui ne cesse de se générer et de générer du sens.

6. De la conception du texte selon la thèse de la grammaire générative et transformationnelle

La Grammaire générative et transformationnelle est apparue à la fin des années 50 aux États-Unis alors que la linguistique est dominée par le structuralisme. À travers les travaux de son fondateur Noam Chomsky, elle va profondément marquer la linguistique dans le monde entier au cours de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle.

Dans ses travaux de départ, Chomsky s'intéresse à la grammaire qu'il définit comme l'ensemble de la production des phrases d'une langue. Chomsky part du modèle syntagmatique qu'il présente comme un système génératif ; il s'agit d'un ensemble de règles de réécriture permettant de « produire » ou « générer » les phrases. C'est ce qui apparaît dans son ouvrage *Structures syntaxiques*, paru en 1957.

Dans cet ouvrage, l'auteur propose des règles de structure syntagmatique et des règles de transformation. Alors que certaines règles de transformation sont facultatives, d'autres sont obligatoires. Ces dernières incluent les règles de transformations négative, interrogatives, emphatique ou réaffirmative. Cet ouvrage donne ainsi une idée de la grammaire conçue comme un appareil capable de produire et décrire toutes les phrases d'une langue. Les règles sont formulées de manière à bloquer la production des suites agrammaticales. Si à ce niveau les travaux de Chomsky perçoivent la grammaire comme étant dissociée du sens, plus tard, en 1965, sa théorie se peaufine avec la publication de *Aspects de la théorie syntaxique*. Il passe alors à une théorie complète du langage, intégrant l'étude du sens.

Le modèle chomskien présente trois parties : la composante syntaxique qui est centrale, et les composantes sémantique et phonologique (composantes interprétatives qui s'articulent sur la première). Au niveau de la composante syntaxique, les règles de base produisent les structures profondes qui sont ensuite transformées en structures de surface par les règles transformationnelles. Par *structure profonde*, Chomsky décrit l'ensemble des règles syntaxiques qui sont nécessaires à l'interprétation sémantique. Si les règles syntaxiques de la structure profonde garantissent la grammaticalité des phrases produites, on y appliquera en plus les règles sémantiques pour garantir l'acceptabilité des phrases produites.

Une fois interprétée sémantiquement, la structure profonde passe par les règles de transformation. Celles-ci déplacent, effacent ou remplacent des éléments. Bref, les règles de transformation réarrangent les éléments contenus dans la structure profonde tel qu'elle se présentent dans la structure de surface.

Par *structure de surface*, Chomsky décrit la phrase effective, celle qui est effectivement produite et soumise à l'entendement et à la compréhension de l'interlocuteur. Ce qui veut dire que la grammaire de Chomsky tente d'expliquer le processus par lequel les phrases sont produites, lesquelles passent de l'état de structure profonde (règles syntaxiques et sémantiques de combinatoire mises en marche pour exprimer des réalités en situation) à la structure de surface, soit la phrase produite pour exprimer la réalité en question.

Dans ce modèle, relevons qu'entre la structure profonde que l'on pourrait encore qualifier d'*input* et la structure de surface ou *output*, on retrouve les règles de transformation. Ces dernières sont des instructions formelles très précises qui s'appliquent à une structure d'entrée (*input*) pour la transformer en une structure de surface (*output*). La structure profonde relève donc du sens à exprimer, et pourtant la structure de surface est la forme produite sur la base des transformations effectuées.

Très visiblement, la théorie de Chomsky s'inscrit en faux contre la description behavioriste de l'apprentissage d'une langue qui, nous le savons, récuse l'intervention de processus mentaux dans la production du langage. Cette production est plutôt liée, selon les behavioristes, à l'action de *stimuli* environnementaux sur lesquels il faudrait se concentrer. Pour Chomsky, les processus transformationnels se veulent plus importants que ce soit dans la production comme dans l'interprétation des énoncés.

Il bâtit ainsi un modèle dans lequel il présente l'individu comme étant capable de produire grâce à un ensemble de processus mentaux et par l'intériorisation d'un ensemble de règles, un nombre infini de phrases dans une langue donnée. Il décrit ainsi comment l'individu arrive à produire ou comprendre des nouvelles phrases à travers des opérations transformationnelles et génératives. Celles-ci lui permettent de comparer les nouvelles phrases à d'autres phrases obéissant aux mêmes constructions et déjà présentes dans sa structure mentale comme expérience de communication. Pour Chomsky, c'est de cette manière que l'individu arrive à produire du *constamment neuf*.

Selon Chomsky, il n'y a donc plus de séparation à faire entre la grammaticalité et l'acceptabilité d'un énoncé. Car, la langue devrait être perçue comme un outil de communication et ses règles comme devant servir l'expression du sens dans des situations de communication où ces règles s'actualisent. Une bonne application des règles de la grammaire devrait donc tenir compte du sens à exprimer et l'encodage devrait prendre en considération

l'interlocuteur de manière à lui permettre d'avoir toutes les raisons de reconnaître l'énoncé produit comme étant valide et acceptable.

Pour qu'il soit donc valide, l'énoncé devrait respecter les normes de production de la langue. Et, pour être acceptable, il doit être en accord avec les prescrits de la langue en terme de logique sémantique.

Par rapport au structuralisme, relevons déjà ce dépassement de la simple centration sur le code. La langue pour Chomsky se veut un outil de communication. On l'étudiera donc non plus pour elle-même, mais comme devant servir des fins précises de communication. Du coup, il démontre que l'usage des règles de grammaire tient compte de la situation de communication et surtout des besoins d'expression sémantique qu'elle impose. Aussi, l'encodage et le décodage des énoncés dépendent-ils des règles communément appliquées par les interlocuteurs d'une situation.

Chomsky parvient alors aux concepts de compétence et de performance pour souligner l'encrage de sa théorie sur la satisfaction des besoins communicationnels par la langue. En effet, par les concepts de structure profonde et structure de surface ci-dessus expliqués, l'auteur relève que la production et l'interprétation d'énoncés dans des situations sans cesse renouvelées obéit au *continuum* structure profonde et structure de surface.

En d'autres termes, il existe un continuum entre la langue dans sa forme conceptuelle retenue dans le psychique des locuteurs d'une langue et la langue dans sa matérialité, sous forme de phrases émises pour répondre à des buts de communication. De ce point de vue, il décrit le locuteur modèle comme étant celui qui, ayant les règles de la grammaire est en mesure, dans une situation, de passer de ce qu'il conçoit de ces règles et des besoins de sens à exprimer à l'expression effective du sens. Autrement dit, le locuteur modèle est celui qui est capable de soutenir une communication effective en exprimant convenablement sa pensée et de manière à se faire clairement comprendre par son interlocuteur. S'il maîtrise les règles et les opérations mentales de transformation de ces règles en structures porteuses de sens pour une situation, il est décrit comme étant compétent. S'il parvient en plus à démontrer cette maîtrise par des phrases clairement exprimées, il est performant.

En réalité, le *continuum* compétence – performance est chez Chomsky ce que représente le binome signifiant – signifié chez Saussure. Seulement, si l'un se situe dans la centration sur la langue pour elle-même, l'autre, lui, se situe sur la langue comme moyen de communication, d'expression et de réception du sens. La compétence et la performance sont donc deux faces

inséparables d'une même pièce qui caractérise la personnalité du locuteur. Sans la compétence on ne peut observer la performance (donc la langue mise correctement en pratique pour produire des phrases) et sans cette dernière, on ne peut juger de la compétence (donc, de l'habileté qu'a un locuteur à se servir de manière apte des règles combinatoires pour former des phrases). Il propose donc, d'un point de vue didactique, une théorie de la description du modèle requis, ce modèle étant calqué sur la personnalité linguistique du locuteur natif à partir duquel les locuteurs apprenants pourraient mesurer leur avancée et s'adapter par la pratique.

Les points essentiels à retenir pour comprendre cette théorie de la compétence sont les suivants :

- La langue est enracinée dans l'appareil biologique du cerveau. Il existe une *faculté de langage* qui est innée chez l'homme et qui le rend distinct de l'animal.
- L'homme dispose d'une propriété remarquable appelée créativité du langage. Celle-ci est sa capacité à toujours engendrer ou interpréter des phrases qu'il n'a encore jamais produites ou entendues, à partir d'un nombre limité de phonèmes ou de mots.
- Un troisième point est la récursivité, propriété qui chez Chomsky renvoie à la capacité de l'individu à généraliser des règles de production ou de réception à de cas toujours nouveaux et similaires. L'individu a la capacité intellectuelle d'étendre l'application d'une règle employée antérieurement sur des cas connus, à des cas nouveaux relevant du même ordre de difficulté.
- Toutes les langues, en dépit de leurs diversités et de leurs différences, reposent sur un système de lois communes, universelles, sousjacentes aux grammaires particulières à chacune d'elles. Ces lois universelles sont désignées par Chomsky sous le terme *universaux du langage*. Ces universaux expliquent pourquoi tout individu a des pré-requis qui le rendent capable d'apprendre toute langue, puisqu'il est capable de les reconnaître comme étant des langues et de passer de ce qu'il sait déjà de sa première langue à la seconde en se basant sur ce que les deux langues ont en commun.

La compétence chez Chomsky est donc innée, et se veut une capacité innée à l'individu qui lui permet d'avoir la possibilité infinie de produire ou de comprendre des énoncés corrects et jamais vécus auparavant par un simple processus de généralisation (ou récursivité). Pour se faire comprendre sur la compétence communicationnelle, il fait un premier niveau de description en parlant de *compétence universelle* et de *compétence particulière*. La première se définit comme étant l'aptitude de l'homme à saisir d'emblée les règles linguistiques

fondamentales qui sous-tendent les grammaires des diverses langues. Parmi ces règles fondamentales, on pourrait citer, par exemple, la distinction entre le syntagme nominal et le syntagme verbal, la différence entre le lexème et le morphème, le principe du phonème comme unité distinctive... La compétence particulière, elle, est le savoir linguistique qui concerne les lois particulières caractérisant telle ou telle langue et par lesquelles elles se différencient. Ces lois particulières ne peuvent être qu'apprises grâce à l'environnement linguistique. Ces aspects de la compétence que Chomsky nomme *skills* forment ce qu'il a appelé *linguistic subskill*, ou sous-capacités linguistiques. Elles forment l'ensemble des outils qui, selon lui, sont au service de l'exercice des *skills*, donc des quatre capacités langagières que nous commentons *infra*.

Ces bases théoriques de la grammaire chomskienne révèlent une certaine vision du texte. Sur ce point, une première note à faire est le fait que contrairement à Saussure, Chomsky ne limite pas le texte au simple mot ou à la simple phrase. En effet, une autre implication de la propriété de récursivité évoquée ci-dessus révèle la possibilité de former des phrases d'une longueur infinie par l'application continue de mêmes règles. Par exemple, une phrase complexe formée par coordination laisse tout autant la possibilité au locuteur d'appliquer le même procédé pour la rendre de plus en plus longue. Et cette possibilité peut s'appliquer un nombre fois illimité.

Ceci permet de dire que chez Chomsky, le signe linguistique et donc le texte n'a pas de longueur déterminée. Il s'étend selon la possibilité qui s'offre au locuteur dans la situation précise de communication où il est engagé. Le texte n'a donc de limite que la seule situation de communication dans le cadre de laquelle il est produit et devrait être compris.

D'autre part, le texte ne saurait être essentiellement oral. Loin de là, il englobe toutes les formes que peut prendre la communication. Pour mieux comprendre cette vision du texte, il faudrait parcourir la dissection de la compétence communicationnelle faite par Chomsky. Pour lui, l'on y distingue quatre capacités qu'il nomme *skills* : *speaking, listening, reading and writing skills*. En d'autres termes, les capacités d'expression orale, d'écoute, de lecture et d'écriture. Le texte obtient alors des possibilités de forme variée comprenant l'écrit et l'oral. Il devrait être envisagé comme tel et comme devant être dicté par la seule situation de communication.

II- DES CONCEPTIONS DE LA LECTURE

La lecture est une activité centrale en classe de langue. Elle est au cœur des enseignements. En effet, elle est enseignée comme matière et elle sert de média à l'enseignement des outils de la langue. Des différentes conceptions du texte exposées supra, il découle différentes conceptions de la lecture. Ces visions sont des expressions d'une place réservée à l'auteur, au script et au lecteur, et des méthodes de l'action de lire y rattachables. Nous tentons ici une vue panoramique de ces différentes conceptions de l'acte de lire, avec pour chacune d'elles la place qu'elle réserve à l'émetteur/l'auteur, au support de lecture, et au lecteur.

1- La lecture selon la conception structuraliste

Comprendre la conception structuraliste de la lecture revient à considérer un ensemble de thèses fondant les théories structurales. Parmi celles-ci, citons la définition du signe saussurien, la conception de l'interprétation du message fondée sur le code, le rejet saussurien du sujet parlant, et la conception fonctionnelle de la communication traduite par le schéma de la communication de Jakobson.

Si l'on s'en tient à ces thèses que nous avons revisités ci-dessus en guise de définition du texte, il ressort que le structuralisme définit l'acte de lire comme étant la recherche d'un sens unique laissé dans un texte sui-référentiel. Puisque Saussure (1916) défend qu'il n'y a qu'un signifié à un signifiant, laquelle assertion est reprise par la direction des flèches du schéma jakobsonien de la communication, l'unicité du sens implique que chaque texte (signifiant) détient un seul message/sens (signifié) que l'acte de lecture vise à identifier.

Pour y parvenir, il est possible d'entrevoir une démarche fondée sur les différentes opérations de l'analyse structurale lesquelles démontrent la toute-puissance du code. Pour les structuralistes, la seule maîtrise du code suffit pour interpréter un texte. Cette interprétation fondée sur le code stipule qu'en appliquant les tests d'analyse structurale de segmentation, identification et substitution, l'on parvient à la compréhension du message sous-jacent à un texte. Dans cette analyse, il n'est pas question de rechercher l'intention communicationnelle de l'auteur, mais, d'opérer à partir des éléments structurels qui constituent le texte.

Ainsi, lire un texte revient à le disséquer, à identifier les liens structurels qui lient ses éléments, puis à émettre un jugement sur le sens qui en découle. Exemple : soit l'énoncé suivant :

Les enfants vont au champ. Pour parvenir au sens de cet énoncé, nous pouvons le segmenter ainsi qu'il suit :

- Du point de vue syntagmatique, nous avons : un syntagme nominal *les enfants*, et un syntagme prédicatif *vont au champ*.
- Du point de vue micro-segmental, nous avons les unités : *les + enfants +vont+ au + champ*.

En analysant les liens structurels entre ces éléments, sont frappants d'abord les relations de nombre : le « s » du pluriel à la fin des deux premiers éléments et la terminaison « ont » qu'il entraîne sur le verbe dénotent qu'en terme de sens, il s'agit de plus d'une personne, qui font l'action d'aller. Le verbe *vont* (allomorphe de *aller* correspondant au présent) dénotant le mouvement, il exige la complémentation de la locution prépositionnelle ayant fonction d'adverbe de lieu *au champ*, pour indiquer la destination, objet du mouvement des enfants : en définitive, la phrase veut dire que les enfants se déplacent au moment où l'on parle à destination du champ. Tel est l'information que la phrase transmet. Alors, pour les structuralistes, la seule maîtrise du code - capacité à identifier les éléments de l'énoncé après segmentation ainsi que les rapports qui les lient permettent d'interpréter (donc de lire) un texte.

Relevons que l'analyse structurelle présente des faiblesses dans la mesure où elle ne limite que très peu les possibilités de surinterprétation. Car, en se focalisant sur les éléments du code, il existe des possibilités de se tromper sur la signification d'un énoncé. Soit le même énoncé ci-dessus. En s'attardant sur le verbe au présent *vont*, le lecteur doit encore décider s'il s'agit réellement de l'instant présent (c'est-à-dire du moment où l'on parle) ou d'un futur proche traduit par le présent de l'indicatif. Auquel cas, en l'absence d'un indicateur temporel pour le préciser, seul le contexte est en mesure de délimiter la signification de l'emploi de *vont*. Sinon, le texte est ambigu. Cet exemple démontre que le seul code ne suffit pas pour déterminer le message d'un énoncé. Alors, la lecture ne saurait se limiter aux seules opérations fondées sur le code. L'on a en outre besoin d'analyses portant sur d'autres éléments de la situation d'énonciation.

Une autre manière de comprendre la conception structuraliste de la lecture consisterait à partir des disciplines fars de ce courant que présente Billières (2014). Dans son article, l'auteur relève que la linguistique structurale s'est imposée à travers un ensemble de disciplines parmi lesquelles la phonologie, la phonétique, la morphologie, la syntaxe et la

sémantique. Il note cependant que l'une d'elles, la phonétique, est récusée par certains structuralistes qui la classent comme relevant de la parole, domaine rejeté par le structuralisme comme étant en rupture avec l'objectivité dont a besoin la linguistique pour être une science.

Pour ce qui est de l'objet de chacune de ces sciences (excepté la phonétique), l'auteur présente la phonologie comme traitant de l'inventaire des phonèmes d'une langue. Il s'agit de formes acoustiques pertinentes qui s'organisent en système composé d'un nombre limité d'unités, pour une langue donnée et ayant une valeur fonctionnelle en tant qu'ils permettent d'assurer la communication en établissant la singularité de chaque mot. L'étude phonologique repose ainsi sur la définition saussurienne du signe linguistique. En effet, le signe saussurien, comme nous l'avons dit, est avant toute chose essentiellement oral et non écrit. Cela apparaît dans la définition donnée au signifiant. Saussure (1916 : 99) décrit le signe linguistique comme combinant un concept et une image acoustique, plus techniquement, un signifiant et un signifié. Si le signifié est l'image ou sens conceptuel, le signifiant est l'image acoustique.

Le signifiant étant donc ainsi présenté, la linguistique saussurienne étudie le signe linguistique essentiellement sur la base de l'oral. Notons que cette manière d'envisager le signe aura bien évidemment une incidence sur la manière d'envisager la lecture sous ce courant tel que nous le relevons *infra*.

Dans le cas de la morphologie, l'auteur établit qu'elle étudie la forme des mots dans leurs différents emplois et constructions, ainsi que l'interprétation liée à cette forme. Car, en effet, les mots ne sont pas uniquement formés (de suites) de sons, mais surtout d'unités minimales porteuses de sens et appelées morphèmes. Ces unités que l'on retrouve généralement soit à la base (racines) ou comme ajouts (affixes) permettent de retrouver le sens de mots employés dans un énoncé.

La syntaxe, elle, étudie les combinaisons appelées *syntagmes (et plus loin, phrases)*, ainsi que les règles permettant aux mots de se combiner en unités linguistiques plus vastes. Elle permet ainsi d'aboutir au fait qu'au-delà du sens qu'un mot pourrait avoir à travers les unités minimales signifiantes qui le constituent, les mots ont un sens en combinaison avec d'autres mots dans un syntagme ou une phrase. Ces derniers, à leur tour, fort de cet autre niveau d'opération combinatoire, s'établissent dans cette discipline comme des macrosignes dotés d'un signifiant auquel correspond un signifié. Aussi, le structuralisme limite-t-il l'étude

des opérations combinatoires au niveau phrastique, donnant alors l'impression que lire un texte revient à rechercher un sens linéaire, établi phrase par phrase.

Cette dernière note sur le sens nous permet de passer à la dernière discipline, la sémantique. Ici, la sémantique du discours s'attache à l'analyse de la construction et de la progression du sens dans les énoncés en tenant compte de nombreux paramètres liés à l'énonciation.

Cette description de l'objet de chaque discipline structuraliste se rapporte à un ensemble de pratiques qui ont caractérisé l'exercice de lecture dans nos classes. Tout d'abord, lire, du point de vue de la phonologie, c'est reconnaître et articuler des phonèmes de manière à en faire une suite linéaire porteuse de sens. Le signe de Saussure étant envisagé essentiellement comme étant acoustique (ainsi que nous le relevions *supra*), l'on comprend alors pourquoi la lecture oralisée a toujours été à la base de chacun des systèmes de lecture qui ont été institués dans notre système éducatif. Il faut faire articuler les suites de phonèmes dans le but d'aiguiser en l'apprenant l'aptitude à les reconnaître et à pouvoir aller d'un texte écrit à l'oral, puis de l'oral à l'écrit. Il s'agit de pratiques que l'on observe encore aujourd'hui, tant dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde que dans celui du français langue étrangère. La lecture y apparaît comme un moyen servant aux fins de développement de l'aptitude à s'exprimer correctement à l'oral.

Du point de vue de la morphologie, l'on note que lire sous ce courant c'est disséquer le texte en unités sémantiques pour en saisir le sens littéral. Ajoutons à ceci que les pratiques structurales en lecture ont placé le mot et quelque peu la phrase au centre de la compréhension textuelle. L'on a encore conscience des exercices d'étude de texte avec des sélections de mots difficiles à disséquer dans le cadre de l'analyse morphologique. L'on remarque alors que l'apprentissage à lire ici prend la forme d'un entraînement à rechercher le sens (littéral) de chaque mot à travers la reconnaissance et l'interprétation de chacune de leurs unités minimales porteuses de sens.

Du point de vue de la syntaxe, lire ou apprendre à lire se veut une activité de reconnaissance des classes de mots et des liens qui les lient au sein de syntagmes et de phrases. Ces liens de nature grammaticale permettent de retrouver, à travers l'interprétation de l'activité articulatoire mise en marche, le sens exprimé par chaque syntagme, puis par les syntagmes mis ensemble.

Enfin, du point de vue de la sémantique, lire c'est suivre la linéarité d'un texte en établissant le déroulement du sens à travers chaque phrase, puis phrase après phrase. L'on s'inspire alors du principe linguistique de la linéarité du signe linguistique. En effet, l'un des principes de la linguistique structurale établit que le signe linguistique est linéaire. Par le terme *linéaire*, Saussure entend traduire le fait que le signe linguistique se produit dans le temps. Puisque des phonèmes se mettent ensemble pour former une suite donnant naissance à un mot, la production acoustique du signe ainsi formé se déroule phonème après phonème et ce, sur une certaine durée. Il va de soi pour les syntagmes et les phrases. Ceux-ci sont à leur tour composés de suites de mots qui s'énoncent sur une durée de temps pour former un sens porté par le syntagme ou la phrase.

Le sens d'une phrase devient alors l'ensemble des sens de ses mots, puis de ses syntagmes, chaque mot ou syntagme exprimant une partie de sens qui s'ajoute à celui exprimé par le mot ou syntagme précédent. De la même manière, le sens d'un ensemble de phrases n'est que la somme de chaque phrase, chacune d'elle exprimant une partie de sens qui est complétée soit par la phrase suivante ou précédente. Lire devient alors l'activité de suivi de ce déroulement phrase par phrase des morceaux de sens du texte, de manière à parvenir à la somme des sens.

De manière plus pratique, cette conception de la lecture s'est traduite dans les salles de classes par les questions de compréhension, celles-ci étant généralement conçues pour suivre le mouvement linéaire du texte. Ajoutons que de cette discipline structurale naît également la place de choix accordée à la construction du sens dit objectif d'un texte à travers le sens littéral d'un ensemble de mots recueillis du texte et traduisant une idée commune, soit le champ lexical. L'application des champs lexicaux comme outils servant à établir le sens objectif d'un texte démontre donc que même dans le cadre de la lecture méthodique, l'on pourrait retrouver la dominance du structuralisme. Il convient en outre de rappeler que ce lien ne s'établit pas uniquement à partir du champ lexical. Observons que l'ensemble des entrées retenues dans le cadre de l'étude textuelle faite sous le prisme de la lecture méthodique pourrait être pris comme ressortant de l'influence de ce même courant. Nous revenons sur cet avis ultérieurement.

Après ce point sur les disciplines structuralistes, ajoutons une note sur cette même conception de la lecture en nous basant sur l'idée de l'arbitraire. Selon Saussure, le signe linguistique est arbitraire. En d'autres termes, cette entité biplane constituée d'un signifié et d'un signifiant fonctionne d'après une relation non motivée qui lie ses deux composantes.

C'est ce que rappelle Urien (1988) et Davaris (2009). Ce dernier affirme : *avec Saussure (...) le mot «chien» et l'idée qu'il recouvre existent indépendamment. Il n'y a pas de découpage préexistant du monde en concepts. C'est la langue qui crée le concept, le langage qui enfante la pensée. Les signes sont arbitraires, le produit d'une convention sociale.* Urien (1988, 54), lui, précise : *Le mot arbitraire appelle aussi une remarque. Il ne doit pas donner l'idée que le signifiant dépend du libre choix de sujet parlant (on verra plus bas qu'il n'est pas au pouvoir de l'individu de rien changer à un signe une fois établi dans un groupe linguistique).*

En présentant ainsi la relation signifiant – signifié, ces auteurs rappellent la pensée saussurienne selon laquelle l'idée que renferme un mot, donc son sens, ne dépend pas d'un individu, mais est arbitraire puisqu'il relève d'une convention sociale. Ce sens est le fruit d'un accord passé entre les membres de la communauté linguistique, s'impose donc au locuteur à sa rencontre avec le signe, et devrait s'imprimer dans son esprit comme tel.

Par ce qui précède, le structuralisme exclut totalement de la lecture la possibilité de construction du sens. Lire n'est pas donner un sens au texte, lire c'est retrouver le sens exprimé par le texte. L'on dirait donc que le texte, en tant que signe, se veut la composition d'un signifiant et d'un signifié liés par une relation arbitraire. Donc, le contenu que renferme le signifiant relève de la convention sociale qui s'impose au lecteur, et sa lecture ne saurait s'en dégager. Lire revient donc à convoquer l'ensemble des conventions sociales qui gouvernent le lien signifiant – signifié. Et tel qu'il n'y a, selon cette relation, qu'un seul signifié pour tout signifiant et que cela dépend de la langue et non de l'individu, la référence à ces conventions ne saurait conduire à autre chose qu'au sens unique et « objectif » du texte. Dekens (2015, 9) affirme : *le sens d'un signifiant ne repose pas sur le fait qu'il représenterait unilatéralement un signifié mais sur le rapport qu'il entretient avec l'ensemble du système des signifiants.* L'on comprend donc pourquoi, dans les salles de classes et cela jusqu'aujourd'hui, la pratique de la lecture n'a jamais su se dissocier de l'étude de normes combinatoires constituant la langue à travers un texte.

2- La lecture selon la sémiotique et la pragmatique

Lire selon ces deux courants revient, non pas à rechercher un sens laissé dans le texte par l'auteur, mais à identifier les conditions d'interprétations de ce dernier. Ces conditions d'interprétation constituent la base sur laquelle l'on émet des jugements sur les sens possibles du texte.

Pour la sémiotique, lire c'est opérer à deux niveaux : au niveau conceptuel (du signifié), puis au niveau référentiel (du référent). Pour les pragmaticiens, lire c'est en plus identifier la valeur illocutoire du texte. Ceci veut dire qu'à part opérer sur le code pour identifier le dit, lire c'est aussi l'activité par laquelle on identifie l'intention communicationnelle de l'auteur dans le but de produire la réaction qu'il visait à nous faire produire. Il est donc question d'agir dans le sens de l'auteur, selon les informations qu'il nous transmet, perceptibles à la fois dans les mots du texte et dans la situation d'énonciation.

La lecture devient alors une opération multidimensionnelle : il n'est pas question de rechercher un sens unique au texte, car, d'office, il en a plusieurs. Le travail du lecteur, de ce fait, revient à faire un inventaire des conditions possibles de significations du texte, puis de choisir celles qui correspondent le plus à l'intention illocutoire de l'auteur. Lire devient également à produire une réaction, celle attendue par l'auteur, qui peut varier de l'expression émotive simple à une production. Ainsi, si l'on a compris un texte, on peut sourire face à une instance d'humour, on peut pleurer face à une section pathétique, on peut apporter une réponse, un complément pour montrer qu'on partage le point de vue de l'auteur, on peut manifester sa désapprobation sur un point de vue qui nous interpelle, on peut même refaire en tableau l'histoire dans son aspect qui nous interpelle, bref, l'opération de lecture devient dynamique, on sort du stéréotype traditionnel. Les étapes d'une activité de lecture peuvent donc être reprises ainsi qu'il suit :

- observation et lecture du support ;
- recherche d'informations sur l'auteur et ses motivations de production du texte ;
- recherche d'informations sur le contexte (cotexte et contexte) ;
- inventaire des différentes conditions de signification du texte ;
- sélection des sens les plus proches de l'intention communicationnelle de l'auteur, en rapport avec la référence et le référent ;
- réactions.

Ces points peuvent s'expliquer ainsi qu'il suit :

1. Observation et lecture du support : la lecture passe par une activité de prise de connaissance avec le support, grâce à l'observation et la le déchiffrement des unités. C'est l'opération fondée sur le signifiant.

2. Recherche d'informations sur l'auteur et ses motivations : il faut, sur la base d'éléments para-textuels identifier l'auteur, ses origines et ses motivations dans la production de l'énoncé, d'où l'on pourrait identifier ses intentions.
3. Recherche d'informations sur le contexte : il est question, dans la mesure d'opérer sur le cotexte, de rechercher ce qui vient avant la portion de langage qu'il faut analyser, puis ce qui vient après. Ceci permettrait de situer les possibilités de signification de l'énoncé. Puis, dans la mesure du contexte large, il reviendrait à replacer le texte dans le cadre de son histoire de production, sur l'arrière-plan de sa production.
4. Inventaire des différentes conditions de signification du texte : ces opérations sur l'auteur, le cotexte et le contexte devraient aboutir à l'élaboration de sens possibles du texte. C'est la phase des hypothèses de sens.
5. Sélection des sens les plus proches de l'intention communicationnelle de l'auteur, en rapport avec la référence et le référent : il s'agit de la validation et de l'invalidation des hypothèses formulées, puis de la classification des hypothèses retenues. Ces dernières doivent être hiérarchisées selon qu'elles se rapportent au sens explicite ou conceptuel du texte, et selon qu'elles se rapportent au sens implicite ou référentiel du texte. Il est à noter que sous le sens implicite du texte, l'activité de lecture devrait identifier ce que l'auteur visait à faire produire au lecteur comme réaction. C'est l'un des sens implicites.
6. Réactions : une fois l'intention illocutoire de l'auteur identifiée, l'on doit encore produire la réaction attendue. C'est le dernier niveau de l'activité de lecture. Cette réaction peut être sous les formes orales, écrites, gestuelles, iconiques (...).

Ces six étapes résument l'activité de lecture selon la sémiotique et selon la pragmatique. Ces étapes nous introduisent également dans l'activité de lecture selon la Grammaire textuelle dont les étapes sont par beaucoup empruntées à la pragmatique.

3- La lecture selon la grammaire textuelle

La contribution première de la Grammaire textuelle a été de systématiser quelque peu les domaines du sens que la sémiotique et la pragmatique évoquaient déjà. Ceci est visible dans la théorie des niveaux de signification du texte de Lundquist évoquée ci-dessus. En rappel, nous avons dit que le sens du texte chez Lundquist s'échelonnait à trois niveaux à savoirs :

- Le niveau référentiel (ou structure thématique)
- Le niveau prédicatif (ou structure sémantique)

- Le niveau illocutionnaire (ou structure pragmatique)

Cependant, une deuxième contribution de la Grammaire textuelle à l'activité de lecture est celle que présente Barthes (1973), laquelle met l'accent sur la valeur intertextuelle du texte. En effet, tout texte est une évocation d'autres textes, en termes de genre/type ou de thématique. Tout texte partage avec d'autres de la même nature des caractéristiques que le lecteur devraient maîtriser en préalable, identifier lors de la lecture et s'en servir comme base dans son analyse du sens. L'activité de lecture obtient donc une touche supplémentaire par la dimension intertextuelle identifiable à tout texte.

Nous pouvons donc résumer l'activité de lire selon la Grammaire de texte ainsi qu'il suit :

- **Observation et lecture du support**

Il s'agit d'une première lecture du support qui vise à prendre connaissance avec son niveau phénoménal, opération portant sur le déchiffrage du signifiant.

- **Analyse des liens cohésifs**

La deuxième étape, qui suppose une seconde lecture du support, vise à identifier les liens cohésifs dans le texte. L'on peut alors se concentrer à identifier la causalité et autres liens logiques qui sous-tendent la cohérence du texte.

- **Identification du genre du texte et de ses caractéristiques**

La troisième opération, étroitement liée à l'identification des liens cohésifs du texte consiste à émettre un jugement sur son type, tout en faisant ressortir les caractéristiques qu'il partage avec les textes du même genre.

- **Recherche d'informations sur l'auteur, ses motivations et son œuvre**

Toujours dans une perspective intertextuelle, il faut situer le texte par rapport à l'ensemble de l'ouvrage de l'auteur. Ceci oblige de connaître l'auteur et ses motivations à la fois dans son œuvre générale et dans le cas spécifique du texte en étude. Ces éléments à valeur thématique permettent de compléter ceux relatifs aux types du texte, dans l'optique de constituer une base pour la suite de l'analyse. Il faut également noter que c'est l'étape de l'identification de l'intention possible ou réelle de l'auteur.

➤ **Identification du cadre de production de l'œuvre**

Il s'agit de repérer les éléments du contexte de production du texte qui peuvent être envisagés en termes de cotexte et de contexte.

➤ **Élaboration des hypothèses de sens**

Tout ceci devrait permettre au lecteur d'émettre des hypothèses de sens du texte.

➤ **Validation et invalidation des hypothèses de sens**

Il s'agit de décider desquelles de ces hypothèses se rapportent le plus à l'intention communicationnelle de l'auteur. Ce sont celles que l'on retiendra.

➤ **Hierarchisation des sens du texte**

Les sens retenus doivent alors être hiérarchisés, classés selon qu'ils se rapportent aux niveaux référentiel, prédicatif ou illocutionnaire. Dans le premier niveau, il est question du thème ou des thèmes évoqués. Le second niveau est celui de ce que le texte dit de ce(s) thème(s). Et enfin, le faire-faire encodé par l'auteur en direction du lecteur/de l'auditeur.

➤ **Réactions**

Si l'on a identifié le faire-faire voulu, alors une dernière étape de lecture consisterait à réagir par rapport à cette réponse souhaitée.

4- La lecture selon la théorie de la coopération textuelle

L'apport de la théorie de la coopération textuelle met en lumière le rôle déterminant du lecteur et de l'encyclopédie qui pourrait être vue comme une reprise des thèses de la grammaire textuelle relative à l'intertexte. En réalité, pour Eco (1979), la lecture est un processus d'identification du lecteur modèle imposé par le support de lecture, de réactualisation de l'encyclopédie du lecteur, puis de production de texte (complétion de blancs et réaction).

i- L'identification du lecteur modèle

Selon Eco (1979), tout support textuel est une matérialisation d'une intention de l'auteur qui, agissant en auteur modèle, y laisse des critères de lecture que le lecteur devra respecter

pour mieux comprendre. Ces critères constituent ce qu'il appelle le lecteur modèle. Ce lecteur modèle est créé par l'auteur, lorsque ce dernier agit en auteur modèle (en anticipant les possibilités de surinterprétation du locuteur). Au cas contraire, c'est le support lui-même qui, texte ouvert, impose son lecteur modèle. Le lecteur modèle n'est pas un être humain. Il s'agit, comme nous l'avons dit, d'un ensemble de pré-requis imposés par un texte pour sa bonne compréhension. Ces pré-requis s'évaluent en termes d'encyclopédie. Dans ce cas, l'encyclopédie est à la fois les éléments que le texte partage avec d'autres du même type et les éléments culturels qu'il partage avec d'autre (par exemple : reste des œuvres de l'auteur, courant littéraire, éléments de l'époque de sa production ...).

ii- La réactualisation de l'encyclopédie du lecteur

Sur la base des pré-requis encyclopédiques identifiés, le lecteur doit ensuite faire appel à sa propre connaissance encyclopédique (bâtie au cours de son expérience de lecture). Si celle-ci ne répond pas aux exigences du lecteur modèle imposé par son support, alors, cette connaissance doit être réactualisée par des fouilles qui s'imposent.

iii- La production de texte

La production ici prend deux formes. D'abord, celle de la complétion des blancs. Le lecteur doit trouver, grâce à sa nouvelle encyclopédie, les déjà-dits et les non-dits du support. C'est un premier niveau de construction du sens du texte. Il ressort avec le texte réel correspondant à son expérience de lecture. Un deuxième niveau revient à réagir face à ce qui est dit. Il s'agit de produire un ou des textes parallèles à ce qui est dit dans le support. C'est un prolongement du support initial, un supra-niveau textuel et sémantique. C'est en cela que le texte devient chez Eco une machine de production textuelle, de même que l'activité de lecture.

5. La lecture d'après la grammaire générative et transformationnelle

Il découle automatiquement de ce qui précède une incidence sur la conception de l'acte de lecture que nous ne saurions ne pas ressortir. En effet, lire chez Chomsky revient à se servir des règles et à engager différents processus transformationnels prescrits par celles-ci pour établir le sens exprimé par un locuteur. Cette opération devant se produire dans une situation de communication mimant la vie réelle, l'apprentissage à lire se résumerait alors à la définition de tâches d'interprétation de discours situées dans le cadre d'une situation de communication bien définie au préalable. Aussi doit-on comprendre que chez Chomsky, lire

c'est à la fois comprendre un sens exprimé et apporter une réponse cohérente à ce sens. Il n'est donc pas uniquement question de répondre à des questions de compréhension sur le texte, il s'agit de lire pour rentrer dans la situation de communication et y apporter réponse cohérente.

Ainsi, l'évaluation de la lecture devrait tenir compte du fait que la lecture n'est qu'une capacité se situant dans un ensemble plus grand qu'est la compétence communicationnelle. On ne saurait par conséquent limiter l'appréciation de la lecture à la simple réponse aux questions de compréhension. Dans une perspective communicative, l'acte de lecture rentre toujours dans une situation de communication qu'il faut définir au préalable en vue de permettre à l'individu de saisir le sens exprimé et d'y apporter une réponse cohérente selon le besoin de la communication dans laquelle il s'engage alors.

De manière plus concrète, l'activité de lecture dans la salle de classe répond d'un projet à trois volets.

- La préparation préalable à la lecture
- La découverte - interprétation du texte
- La réponse.

Ces trois étapes présentent donc un processus dynamique de construction qu'il mérite de détailler.

Dans la première étape, l'enseignant prépare une situation de communication qu'il définit clairement. Celle-ci est sensé engager l'apprenant dans un processus d'échange communication où le texte sera un moyen pour servir le but défini. La situation est donc présentée à l'apprenant qui en prend connaissance, l'analyse, en recueille un problème à résoudre et les éléments du contexte de communication qui lui semblent pertinents pour résoudre ce problème. La situation et le problème servent en fait de prétexte pour rentrer dans un texte et remarquons que le texte ne s'en dissocie pas tant. Car, si la situation donne un projet de lecture au sujet, le texte et la lecture qu'on en fait ne sont pas dissociés du projet dont ils font partie.

Ceci révèle un point important que nous mentionnions déjà sur le texte : le texte chomskien ne se limite pas au simple script soumis à la découverte de l'apprenant, il englobe tous les éléments du contexte de sa production qui sont nécessaire à sa compréhension. Le texte (script) n'est donc qu'un prétexte, une image et le véritable texte est celui que l'individu

construit par convocation et association de l'ensemble des données contextuelles. La préparation a donc pour ultime aboutissement de permettre à l'apprenant de retrouver toutes les données du contexte pris comme pré-requis nécessaires à la construction du sens du texte prétexte.

Cette première étape conduit à la seconde qui est celle de la découverte – interprétation. Ici, le sujet découvre le contenu du texte prétexte. Puis, il l'associe aux éléments de la situation préalablement recueillis comme pré-requis. C'est en fait l'étape où l'individu reconstruit effectivement le texte réel, celui qui inclut le prétexte et le contexte. Cet autre texte est celui qu'il détient dans son psychique désormais. Pour revenir aux termes de Chomsky, la découverte - interprétation se veut l'étape où le sujet lisant met en place à son tour une structure profonde rentrant dans le cadre de la communication engagée par la situation définie. Aussi, s'il s'agit d'une structure profonde, la lecture n'est pas complète si celle-ci n'est pas mise sous forme de structure de surface. C'est ce qui nous conduit à la troisième étape, celle de la réponse.

La réponse est l'étape de la performance, le niveau où le lecteur produit une réponse adéquate, logique par rapport au prétexte. En effet, s'il conçoit la situation et donc le projet au sein duquel s'inscrit le texte prétexte, alors il doit apporter une réponse qui révèle la structure profonde conçue.

Cette vision de la lecture se base sur ce que la grammaire générative et transformationnelle conçoit de la langue. Elle n'existe pas en soi, c'est un outil de communication. Or la perspective communicationnelle induit l'idée d'un échange d'informations dans lequel les intervenants génèrent tour à tour du sens à base d'informations présentes dans la situation de communication.

Si la lecture rentre donc dans un tel projet, elle n'a de sens que par son aboutissement logique, l'échange. Le sujet lisant doit en retour générer une réponse faite à la fois des éléments du texte de départ (construit) et d'informations supplémentaires qui lui sont propres et qui rentrent dans les besoins de la situation de départ. Il ne répondra donc pas nécessairement aux questions de compréhension. Et même, contrairement à ce qui se faisait dans le cadre structuraliste, s'il doit répondre aux questions, ces réponses ne suivent pas obligatoirement la linéarité du texte. Elles vont nécessairement au-delà pour rechercher ce que le sujet connaît de la situation entourant le script.

Mais mieux, le lecteur répondra en concevant à son tour des textes verbaux (oraux ou écrits), des textes iconographiques, bref tout ce qui pourrait démontrer qu'il a pu reconstituer le texte réel. En clair, lire sous une perspective communicationnelle c'est générer du sens par reconstruction du texte contexte et par affectation de ce texte réel à la résolution d'un projet de communication initial.

6. Des conceptions plus récentes de la lecture

Dans cette partie, nous revenons sur les grandes questions liées à la lecture telle qu'elle est menée généralement dans la salle de classe, avec pour système majeur la lecture méthodique. Ces préoccupations ont été soulevées dans des travaux précédents. Loin d'en faire une simple revue, il sera question de situer la problématique de notre travail par rapport à ces dernières, en vue d'en établir l'originalité et la pertinence.

S'inscrivant dans le cadre de la construction de l'autonomie de lecture chez les apprenants à partir de la lecture expliquée, Mefoé (2003, 2) s'attelle à démontrer, dans un premier temps, que la lecture expliquée rentre dans le sillage d'un *dogmatisme*, et de *l'unanimité* qui prônent *la toute-puissance de l'État*. Dans cet ordre d'idées, la lecture expliquée se veut un instrument au service de l'État et de sa construction d'une pensée unique. En termes éducatifs, cet idéal se matérialise dans cet enseignement par une démarche d'interprétation de textes qui vise à retrouver dans un extrait taillé à dessein un sens unique laissé par un auteur, lequel est généralement donné par le professeur, selon qu'il écrit :

L'observation de cours a établi que ces approches textuelles (une approche globale d'interprétation de texte pour 50% de professeurs observés contre 28% pour une approche linéaire), ne fondent pas le sens du texte sur ses structures, sur des outils d'analyse du texte. Ces résultats ont aussi dévoilé qu'à cette étape de la leçon (l'étape d'analyse), 70% de professeurs révèlent le sens du texte aux élèves ou le suscitent de ces derniers sous forme d'idée générale (Ibidem).

C'est sur cette base que l'auteur remet en cause la capacité de cette démarche didactique à construire l'autonomie de lecture qu'il conçoit comme la capacité de l'apprenant à fonder le sens d'un texte sur un outil pertinent via ses propres analyses. La construction de cette compétence de lecture chez l'apprenant devrait être acquise en permettant à *l'apprenant d'acquérir ... des instruments, des capacités faisant de lui un lecteur libre, indépendant capable par lui-même de choisir ses propres outils d'analyse du texte et d'exercer librement son jugement...* (Mefoé, 2003, 28).

Ces analyses, bien que se situant dans le cadre du cycle d'orientation, démontrent clairement l'incapacité de la lecture expliquée à construire chez les apprenants l'aptitude à analyser et exprimer un jugement valide sur un texte. De ce point de vue, son remplacement était évident, contrairement à un amendement semblable à celui que propose cette source.

En effet, tout comme Thiam (2016) qui, après lui, réalise une étude similaire dans le contexte sénégalais, il s'inscrit contre la méthode SLIPEC (situation, lecture, idée générale, plan, explication détaillée, conclusion) retenue par les textes officiels. Mefoé propose alors une démarche à quatre (04) étapes, soit :

1° lecture magistrale du texte ;

2° analyse du texte ;

- observation du texte à travers une lecture silencieuse et individuelle par le professeur et les élèves ;
- formulation (aux brouillons) des hypothèses sur le sens du texte ;
- vérification des hypothèses de sens formulées sur le texte au moyen des indices textuels (sur la base des outils linguistiques) ;
- validation des hypothèses de sens par la classe et le professeur ;

3° conclusion (résumé et copie) ;

4° lecture expressive du texte.

Si cette méthode relève des inadéquations comme le fait de placer l'observation de texte après la lecture magistrale et la formulation des hypothèses de sens, soulignons dans cette approche le fait que les hypothèses qui doivent être vérifiées sont formulées par les apprenants *aux brouillons*, ce qui implique un effacement de l'acte de guidance de l'enseignant. Comment ce dernier pourrait-il donc vérifier avec les apprenants des hypothèses dont il n'a pas au préalable participé à la formulation ? On ne saurait par conséquent en tenir compte comme une sous-étape. Aussi, notons la répétition *vérification des hypothèses* et *validation des hypothèses*. Car, la vérification suppose une validation ou une invalidation conséquentes. En outre, si dans cette démarche l'on devrait avoir la validation des hypothèses de sens des apprenants comme sous-étape, alors l'on serait tenté de croire que la lecture et l'analyse déboucheraient automatiquement sur l'adoption de toutes les hypothèses formulées par les apprenants. À quoi servirait donc l'analyse ? En plus, les outils d'analyse, bien que mentionnés en précision au niveau de la vérification des hypothèses, devraient apparaître clairement comme étape, puisqu'il s'agit principalement, dans le cadre de la lecture, d'initier

l'apprenant aux outils et à leur utilisation pour construire un sens au texte. Sous une telle optique, l'on devrait pouvoir observer dans le cheminement le niveau et la manière d'introduire l'outil d'analyse, puis comment est fait le relevé de ses indices, leur analyse et les interprétations possibles.

Pour tout dire, si cette source évoque la nécessité d'initier les apprenants à l'usage des outils d'analyse pour construire le sens de textes, cela nous ramène à la place de la lecture méthodique que souligne Moguem (2013).

Dans son mémoire, elle rappelle que le terme *lecture méthodique* est introduit dans les textes officiels français à partir de 1987. Dans ce mémoire, la lecture méthodique et le commentaire composé, sont présentées comme *de nouvelles formes de lecture-écriture* d'abord en cours au second cycle, mais depuis 2013, introduits également dans les programmes de français des classes du premier cycle (pour ce qui est de la lecture méthodique). Cette lecture met en exergue la maîtrise des outils linguistiques *tant dans le décryptage des textes littéraires, que dans l'autonomie de production des écrits. On comprend dès lors que l'activité de lecture a deux fonctions à savoir, la perception des textes et la production d'écrits*. Il est question de construction du sens d'un texte et non de dévoiler un sens déjà présent dans le texte, et sur cette longueur d'onde, elle cite Michel Descotes qui affirme :

Le professeur ne détient plus toute la responsabilité de donner le sens des textes car toute lecture est personnelle et dépend de la flexibilité du lecteur. Il importe donc à l'enseignant de préparer l'élève à développer ses propres capacités afin d'aboutir à un compte rendu de lecture considérable. L'élève sera capable de pratiquer une lecture active et d'accéder au domaine de la critique.

Même si elle souligne que l'exercice de lecture méthodique se pratique désormais depuis la classe de 6^{ème}, Moguem limite son étude aux classes de première, puisqu'en effet, elle établit le lien existant entre lecture méthodique et commentaire composé, soulignant ainsi que l'enseignant gagnerait à mener ces deux activités de *lecture-écriture* côte à côte et de manière à aider l'apprenant à établir le rapprochement entre elles, la lecture méthodique servant de moyen de mobiliser des ressources linguistiques textuelles utiles à l'analyse faite lors de la rédaction du commentaire. C'est ainsi que ce dernier parviendrait à améliorer sa performance en rédaction de commentaires composés.

Aussi, si elle rappelle les objectifs de la lecture méthodique ainsi que nous le relevons supra, elle ne fait pas mention du lien établi entre la lecture méthodique et l'APC, de même qu'elle ne nous précise aucunement quelles adaptations devraient être faites si l'on doit

désormais enseigner la lecture méthodique au cycle d'observation où il n'existe pas encore de pratique du commentaire composé.

Toujours en rapport avec la lecture méthodique liée à la pratique du commentaire composé, Pone (1998) relevait déjà la nécessité dans les pratiques de classe de montrer aux apprenants comment choisir leurs outils d'analyse en fonction du type de texte.

Descotes (1999, 14), quant à lui, revient sur l'origine de la lecture méthodique. Pour lui, une lecture des documents officiels en contexte français à partir de 1989 révèle qu'à l'origine de cet exercice, réside le besoin d'une réflexion profonde et donc d'une lecture profonde *du monde actuel dans sa diversité et dans son unicité*. Sur ce plan, la lecture méthodique, face aux grandes mutations globales survenant de l'avancée technologique, se veut le moyen de doter l'individu d'une grille d'analyse du monde, une démarche rigoureuse équivalant le besoin de profondeur dans l'analyse des faits sociaux. En d'autres termes, l'objectif de la lecture méthodique est de répondre à cette demande sociale, à ce besoin contemporain de lecture d'objets de plus en plus variés en faisant *acquérir à l'élève des méthodes de lecture applicables à des objets à lire de plus en plus nombreux, de plus en plus divers* (Descotes, 1999, 16). Elle se veut donc une initiation à la méthode et donc à la rigueur en lecture.

Or, parler de méthode revient à axer l'acte de lire sur l'usage d'outils pertinents, puisqu'il n'est de méthode sans outils à manipuler pour aboutir non pas aux fins souhaitées, mais à des fins logiques. C'est dire que cette lecture se veut une démarche de rationalisation de l'acte de construction du sens d'un texte. C'est cet aspect qui nous amène à nous poser la question quant à ses étapes, mais également aux instruments de cette démarche.

Descotes (1999, 23) ajoute que cette lecture est une réponse au souci de démocratisation de la lecture, l'explication de texte requérant des *références culturelles* inaccessibles à la grande majorité des élèves issues de couches sociales défavorisées et qui forment l'essentiel des élèves arrivant au lycée. En effet, avec la lecture méthodique, lire passe du monopole magistral et la compréhension de textes n'est plus la détention d'un groupe restreint d'individus issus des couches favorisées. On laissera désormais la possibilité à l'élève de développer lui-même sa compréhension du texte, d'après des pré-requis propres à ses origines. C'est donc le rétablissement des droits de l'apprenant, un moyen de l'initier à l'exercice de la liberté d'expression, et à l'expression autonome de la pensée.

a) Les étapes de la lecture méthodique

En vue de parvenir aux étapes de la lecture méthodique, intéressons-nous tout d'abord à la définition de cet exercice. Descotes (1999, 25) définit la lecture méthodique comme :

Un appel à la réflexion de l'élève pour formuler des hypothèses de sens (...) qui seront justifiées (confirmer) par le recours à des indices précis, et, si nécessaire, modifiées (corriger), par confrontation avec celles d'autres élèves ou du professeur à la lumière d'indices nouveaux. La lecture découverte de l'élève (leurs premières réactions de lectures) est à la base de la construction du sens.

Il ressort de cette définition que pour cet auteur, lire méthodiquement est un parcours de trois (ou quatre) étapes principales (cinq chez Lesot et Sabbah dans les ouvrages *La lecture méthodique 1 et 2*), soit :

- Construction d'hypothèses de sens ;
- Justification (confirmation)/modification à base d'exploitation d'outils textuels précis ;
- Enrichissement/remédiation ;

Dans cette présentation de la lecture méthodique, il ressort tout autant une définition claire des rôles de l'apprenant et de l'enseignant : si les deux sont désormais sujets-lecteurs, il incombe au premier la responsabilité de construire le sens du texte, et au second celle de l'y accompagner, de l'y aider. Comme le dit si bien la fin des propos précédents, il n'y a pas lecture méthodique si le premier n'émet des premières réactions de lecture et s'il ne les vérifie par une démarche plus rigoureuse engageant l'usage d'un ou plusieurs outils ; de même qu'il n'y a pas accompagnement si l'enseignant ne met en projet ses apprenants, et ne négocie le sens du texte avec ces derniers, leur apportant des opportunités d'enrichissement quand leur lecture s'est montrée appropriée, puis des éléments d'ample compréhension sur le choix de l'outil approprié et de sa manipulation pour construire de manière adéquate le sens du texte.

Pour revenir plus profondément sur la méthode, remarquons que Lesot et Sabbah proposent en effet des étapes de lecture qui d'une part n'incluent pas l'émission des hypothèses retenue comme première étape clé chez Descotes. D'autre part, s'il est possible de considérer les étapes 2 et 3 comme une, notons que les étapes 1, 2, 3, et 4 correspondent à la deuxième étape chez Lesot. Puis, l'étape 5 chez Lesot explique la dernière étape de Descotes, où l'on voit, sur la base d'un compte rendu de lecture, l'intervention de l'enseignant pour soit proposer un enrichissement à ce que l'apprenant maîtrise ou des remédiations sur ce qu'il ne maîtrise pas. Alors, pour faire la somme des deux approches, nous élaborerions les étapes de lecture méthodique ainsi qu'il suit :

1. Construction d'hypothèses de sens ;
2. Justification (confirmation)/modification à base d'exploitation d'outils textuels précis :
 - i. Observation (ou repérage) des formes textuelles ;
 - ii. Analyse de l'organisation des formes et exploration prudente et rigoureuse des non-dits du texte ;
 - iii. Interprétation (en fonction des indices observés et analysés) ;
3. Enrichissement/remédiations ou synthèse (chez Lesot)

b) Les instruments de la démarche

Pour ce qui est des instruments d'analyse, Lesot et Sabbah (1992), dans les ouvrages ci-dessus cités, établissent une typologie que nous représentons dans le tableau suivant :

Type d'outil/procédé	Procédés	Remarques	Axes de lecture
Procédés lexicaux	Champ lexical	Ensemble des mots se rapportant à une même notion.	Permet de repérer des intentions critiques élogieuses ou non, des organisations de thèmes, puis la richesse et l'originalité du texte.
	Vocabulaire (ou tonalité/ton) appréciatif	Termes(s) exprimant un sentiment approubatif au sujet d'une réalité.	
	Vocabulaire (ou tonalité/ton) dépréciatif	Terme(s) exprimant un sentiment de désapprobation au sujet d'une réalité.	
	Connotation	Étude du/des sens implicites de mots.	
Outils grammaticaux	Les déterminants	Étude de l'incidence d'un ou de plusieurs catégories de déterminants sur le sens.	Permettent de situer le narrateur, de savoir qui il est et à qui il parle, de quoi, puis de repérer des sentiments,
	Les pronoms	Étude de l'incidence d'un ou de plusieurs types de pronoms sur le	

		sens.	émotions,
	L'énonciation	Étude d'indices de <i>qui parle</i> et à <i>qui</i> , bref, des circonstances de production de l'énoncé.	intensions et le caractère subjectif ou objectif des éléments
	Les discours rapportés	Études de <i>qui parle</i> à travers des styles direct, indirect, ou indirect libre.	présentés. NB : les déterminants et pronoms
	La focalisation (ou point de vue)	Particulièrement importante dans les textes narratifs et descriptifs, il s'agit de préciser par l'œil de <i>qui</i> les faits sont vus et devraient être lus.	précisent aussi <i>qui parle</i> et à <i>qui</i> .
	La ponctuation	Études des différentes pauses marquant des états d'âme du locuteur.	
	Les types de phrases	D'après la structure ou d'après l'intention illocutoire	
Les sonorités	Les rimes et autres effets sonores	Étude des dispositions, nature et qualité des rimes, effets d'harmonie, cacophonie, euphonie, assonance, allitération...	Musicalité, repérage des émotions, des tonalités...
	Les rythmes	Étude de thèmes et sentiments sur la base	

		du mètre.	
Autres	Les figures de style	Procédés, images, choix des mots par lesquelles le texte se dote de plus de sens.	Pouvoir de transfiguration, repérage des modalités
	Les tonalités	Épique, ironique, lyrique, pathétique, tragique, comique.	appréciative ou dépréciative

Tableau 1: *tableau récapitulatif des instruments d'analyse*

Après cette revue des principes de la lecture méthodique, il reste encore quelques préoccupations quant à la manière dont cette lecture pourrait être menée d'une part dans les classes du premier cycle, et d'autre part, dans les classes anglophones. Car, devons-nous le reconnaître, à son introduction, c'est une lecture qui se nourrit en grande partie d'éléments linguistiques abordés au cours des années de collège et qu'il était question de transférer dans les pratiques de lecture au second cycle. Aujourd'hui, s'il est question que le transfert en lecture se fasse aussitôt que les notions sont abordées au premier cycle, nous nous demandons donc quelles adaptations s'imposent. Par ailleurs, si la lecture méthodique devrait être prescrite en classe anglophone, quelles possibilités s'offrent à l'enseignant ? Enfin, devons-nous en plus déterminer si la lecture méthodique comble parfaitement les attentes de la construction de compétences selon les principes de l'APC en vigueur. Car, si elle révèle des limites de ce point de vue, ceux-ci justifieraient le besoin d'une autre forme de lecture qui n'a pas encore été explorée.

CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DU SUJET

a. Constat

Les lectures présentées dans le chapitre précédant font état d'un nombre de faits qu'il convient de repréciser ici. En effet, nous retenons qu'il n'est plus à démontrer que le texte est loin d'être une entité délimitable à la simple phrase et aux simples mots. Car, si l'on ne peut exclure qu'un simple énoncé soit considéré comme texte, il est autant vrai qu'une collection de textes produits par un auteur ou par différents auteurs en coénonciation soit pris comme un seul texte, puisque chaque œuvre étaye la compréhension de l'autre. Plus encore, l'objet du débat aujourd'hui n'est plus sur si oui ou non l'image est à prendre pour texte. Les travaux revisités *supra* nous le démontrent, tout est texte dans la vie, puisque la vie n'est que lecture de tout ce que l'on croise sur son passage.

Du point de vue de la lecture, il en ressort que lire est loin d'être la simple recherche du sens dans un texte ; cette activité va bien au-delà. Le texte se présentant comme un ensemble pluriel (en termes de polyphonie et polysémie), lire est donc le fait de donner du sens à un texte selon qu'on le prenne dans un contexte défini ou un autre. Plus important encore, lire n'est pas une simple appréhension du sens, c'est bien plus une entreprise, et donc une action menée sur le monde. Elle matérialise un besoin, et c'est la réaction et de surcroît le produit de l'action qui démontrent qu'il y a eu lecture ou pas. La lecture émerge donc de cet état de la question comme une activité, un moyen de résolution de problèmes que l'on rencontre au quotidien. Aussi, tout système d'enseignement-apprentissage de la lecture se doit de s'inspirer de ce modèle qui est en effet une réplique de ce que nous faisons au quotidien. Aucune de nos lectures n'est béate, elles servent toujours à l'accomplissement de tâches de vie courante.

D'autre part, si lire est une entreprise, alors l'apprentissage à lire ne saurait exclure un type de texte ou privilégier un type de texte précis. Au contraire, pour aller un peu dans le sens de Kerbrat-Orecchioni, le matériel de lecture devrait refléter les productions de vie réelle et non être de simples instruments au service de l'initiation à l'appréhension des différents genres et types de textes littéraires.

b. Problème et problématique spécifique de l'étude

Toute recherche est sous-tendue par un problème à résoudre. Nous entendons par problème *une interrogation définissant la recherche à entreprendre, soit pour définir un résultat inconnu à partir des données connues soit pour trouver un cheminement logique permettant d'aboutir à un résultat connu* (Pena-Ruiz, 1986, 283). Celui-ci conduit nécessairement à une problématique définie par Beau (1997, 31) comme un *Ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permet[tent] de traiter le sujet choisi*.

Au regard de ce qui précède et fort de notre longue expérience avec les publics francophones et anglophones, nous nous sommes posée un nombre de questions. Premièrement, comment mener les pratiques de classe dans le cadre de l'activité de lecture pour qu'elles soient appropriées, susceptibles de faire acquérir les outils linguistiques et psycho sociologiques qui permettraient aux apprenants de bien lire dans le cadre de leurs études et de leurs différentes activités quotidiennes ?

En d'autres termes, le pilotage du cours de lecture au premier cycle est-il adéquat et en même de produire les résultats visés à l'introduction de l'APC ?

En plus, la lecture méthodique, désormais recommandée au premier cycle, est-elle appropriée pour l'atteinte des buts visés par l'APC ?

Si oui, ses étapes démontrent-elles une quelconque volonté manifeste d'initier les apprenants à résoudre des problèmes de vie courante par la lecture ?

Sinon, par quelles caractéristiques et par quelles étapes se distinguerait une lecture qui initie réellement les sujets à des productions en lien avec les situations qui les confrontent au quotidien dans leurs études et dans la vie courante ?

c. Hypothèses

Selon Fonkeng *et al.* (2014, 72), *l'hypothèse est une déclaration de relation entre deux ou plusieurs variables. Autrement dit, une hypothèse est une proposition admise provisoirement en attendant qu'elle soit soumise à l'épreuve des faits*. En d'autres termes, l'hypothèse est une vérité provisoire.

Face à un tel questionnement, nous sommes tentée d'esquisser les réponses suivantes : en guise d'hypothèse générale (HG), tout système de lecture approprié selon l'APC devrait faire acquérir des outils linguistiques et psychosociologiques qui permettraient aux apprenants d'effectuer des tâches quotidiennes.

Autrement dit :

Hypothèse de recherche (HR) 1 : le pilotage général du cours de lecture rendrait les différentes méthodes en vigueur inadéquates et en marge des finalités de l'APC.

Hypothèse de recherche (HR) 2 : la non-considération des visées de l'APC justifierait le caractère inapproprié de la lecture méthodique à initier les apprenants à la résolution de problèmes de vie réelle.

Hypothèse de recherche (HR) 3 : les étapes de la lecture méthodique révéleraient des manques du point de vue de la production, lesquels causeraient une limitation de cette démarche à la simple initiation à comprendre et non à réagir face à des problèmes de vie courante.

Hypothèse de recherche (HR) 4 : le caractère réaliste et socialisateur de la lecture dépend de sa prise en compte du volet utilitaire propre à l'APC avec pour ultime étape une production à partir de laquelle on pourrait évaluer la lecture faite.

Le tableau ci-dessous précise clairement, pour ces hypothèses générale et de recherche, les variables indépendantes (VI) et dépendantes (VD) retenues pour notre recherche ainsi que les indicateurs correspondants.

Hypothèse générale	Hypothèses de recherche	Variables	Indicateurs
Tout système de lecture approprié devrait faire acquérir des outils linguistiques et psychosoci	HR 1 : le pilotage général du cours de lecture rendrait les différentes méthodes en vigueur inadéquates et en marge des finalités de l'APC.	VI : le pilotage général du cours de lecture	Exclusion de certains types de textes
		VD : l'inadéquation des différentes méthodes en vigueur quant aux finalités de l'APC.	Démarche de choix de textes en marge des objectifs de lecture de vie courante Consignes de lecture ne montrant aucun lien avec les problèmes de vie réelle.
	HR 2 : la non-considération des visées de l'APC justifierait le caractère inapproprié de la	VI : la non-considération des visées de l'APC	Lecture trop encline au volet structural de la langue
		VD : le caractère	Débouchés limités aux fins

<p>ologiques qui permettraient aux apprenants d'effectuer des tâches quotidiennes.</p>	<p>lecture méthodique à initier les apprenants à la résolution de problèmes de vie réelle.</p>	<p>inapproprié de la lecture méthodique à initier les apprenants à la résolution de problèmes de vie réelle.</p>	<p>scolastiques</p>
	<p>HR 3 : les étapes de la lecture méthodique révéleraient des manques du point de vue de la production, lesquels causeraient une limitation de cette démarche à la simple initiation à comprendre et non à réagir face à des problèmes de vie courante.</p>	<p>VI : les manques de la démarche en lecture méthodique</p>	<p>Consignes de lecture visant la simple interprétation-production du sens</p>
		<p>VD : limitation de la lecture méthodique à la simple compréhension</p>	<p>Absence d'étapes engageant la réaction conséquente à la lecture</p> <p>Non considération de problèmes de vie réelle dans la démarche</p>
<p>HR 4 : le caractère réaliste et socialisateur de la lecture dépend de sa prise en compte du volet utilitaire propre à l'APC avec pour ultime étape une production à partir de laquelle on pourrait évaluer la lecture faite.</p>	<p>VI : la prise en compte du volet utilitaire propre à l'APC avec pour ultime étape une production à partir de laquelle on pourrait évaluer la lecture faite.</p>	<p>Choix de textes en fonction d'objectifs fixés par les situations de vie</p> <p>Démarche fondée sur la résolution d'un problème de vie courante</p> <p>Lecture incluant une étape de réaction aboutissant à un produit par lequel on peut évaluer la lecture.</p>	
	<p>VD : le caractère réaliste et socialisateur de la lecture</p>		

Tableau 2 : *tableau synoptique des variables adapté de Chauchat (1995).*

d. Construction de l'objet

De manière plus concrète, un ensemble de pistes de réflexion s'ouvre sur la lecture. Parmi celles-ci, soulignons celle qui s'inscrit autour de l'idée selon laquelle la lecture ne peut être enseignée en décloisonnement avec d'autres activités de la classe de langue. Cette réflexion mérite d'être approfondie autant que celle se rapportant au fait que cet enseignement ne peut être ni efficient, ni efficace si celui-ci est en décloisonnement avec la vie professionnelle ou socioculturelle. Une autre piste poserait que l'enseignement de la lecture doit tenir compte de la diversité du texte, cette diversité ne devant être prise comme antithétique à quelque entreprise humaine. Enfin, il est à prouver qu'aucune démarche viable d'enseignement de la lecture ne peut se concevoir en marge des étapes qui constituent la résolution de problèmes de

vie courante. Sur ce dernier point, cette étude envisagerait alors de démontrer que les lectures antérieures, parmi lesquelles la lecture méthodique, ne sont pas tout à fait adéquates du point de vue des aspirations de l'action éducative sous l'APC. Et partant, la lecture méthodique présentement en vigueur au premier cycle de l'enseignement secondaire a besoin d'être améliorée, sinon complétée par un autre type de lecture. Il s'agira donc plus concrètement, de démontrer dans ce travail qu'une telle forme de lecture devra s'inscrire dans le cadre de l'apprentissage à résoudre des problèmes de vie réelle. Elle devra alors présenter une démarche incluant la rencontre d'un problème, son interprétation, la mobilisation de ressources adéquates, puis la résolution aboutissant à un produit observable et mesurable grâce à des critères bien définis.

e. Des théories cognitivistes comme cadre épistémologique de la lecture sous l'APC

Nous évoquerons la psychologie cognitive ou cognitivisme comme ensemble de théories *ayant pour cadre général la théorie générale du traitement de l'information* (Tardif et Desbiens, 2014, 317). Medzo, et al. (2005, 10) écrivent à cet effet : *Le cognitivisme fait référence à plusieurs théories différenciées de la cognition, dont celles de Bruner, de Tardif, de Piaget et de Vygotski*. Il sera question, à partir des conceptions de l'apprentissage développées par ces différents théoriciens, de tenter d'appréhender un modèle de lecture sous l'APC. Nous évoquerons donc tour à tour des allégations qui leur sont communes, puis celles particulières à des théoriciens bien précis en vue d'étayer notre propos.

La conception cognitiviste de l'apprentissage se fonde d'une part sur l'objet de cette branche de la psychologie que définit Naceur (2007, 5) comme *l'étude des activités mentales, qui fournissent à l'homme une représentation interne de données qui lui sont externes à des fins de prise de décision d'action*. Il en ressort que sous cette psychologie, les représentations sont capitales. La lecture tout comme l'apprentissage serait alors fonction des représentations de l'individu. D'après Raynal & Rieunier (2010, 394) et Giordan & Vecchi (1987, 170), les représentations se présentent comme un modèle d'appréhension de l'objet, conceptions de l'apprenant, schèmes (selon Piaget) relativement stables, et qui se modifient, voire se complexifient au terme de nouveaux apprentissages. Il s'agit de canaux à travers lesquels l'individu appréhende, donc assimile les objets nouveaux. La compréhension d'un texte de lecture ne saurait par conséquent s'effectuer en dehors de la considération des représentations qui varieront selon les individus constituant le groupe. L'on sort par conséquent de l'interprétation unique qui avait cours sous l'école traditionnelle.

Outre ce qui précède, Karsenti et Savoie-Zajc (2000, 310) notent que sous le constructivisme l'acquisition de la connaissance se fonde sur *les intentions, les valeurs, les motivations, les stratégies des acteurs*. Transposée à la conception de la lecture, il en ressort que lire est un projet. L'on parlera donc du projet de lecture. En d'autres termes, lire n'est pas une activité gratuite ; loin de là, elle relève d'une intention que le sujet veut matérialiser. En plus, le sujet n'est point passif. Au contraire, lire relève de son intention, ce qui suppose qu'il met lui-même en marche des stratégies auxquelles il fera appel selon ses motivations intrinsèques et extrinsèques en vue de construire un sens au texte. Le sens du texte n'est donc gagné d'avance. Il se construit sur la base d'éléments vitaux : il s'agit de l'expérience, des valeurs, de la motivation (donc des buts), puis des stratégies mises en œuvre par le lecteur lui-même. La lecture sous le modèle APC ne saurait en outre se faire hors des motivations du lecteur. On choisira par conséquent le texte en fonction de ces dernières, puis on lui laissera le choix de stratégies de lectures appropriées. Le plus important dans ce processus est le produit, lequel permettrait d'évaluer le niveau de la compétence mise en exercice par le lecteur.

Une autre considération de la pensée de Piaget fait ressortir un aspect social et interactionnel de la lecture, au même titre que l'apprentissage. *Selon lui [c'est-à-dire Piaget], les aptitudes de l'individu [sont] liées aux types d'interactions qu'il [a eues] avec son milieu. La mise en place d'un environnement approprié [est de ce fait essentiel] à la réalisation des potentialités de chacun* (Eisner, 2000, 6). La lecture prend ici une dimension interactive, où il est question de placer le sujet en interaction avec le texte, puis en interaction avec tout ce qui, dans son environnement immédiat et élargi, lui permettrait de construire le sens du texte. Le texte y est par conséquent, une ressource comme toutes les autres, au même titre que les individus dont les apports peuvent permettre la construction ainsi entreprise.

Cette dernière forme d'interaction est approfondie par Vygotsky qui soutient un modèle socioconstructiviste de l'apprentissage. Chez lui, l'apport interindividuel est capital dans le processus de construction du sens. En d'autres termes, il pense que l'apprentissage est un processus d'autonomisation, selon que l'individu effectue le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique. Ivic (1994, 4), résumant la pensée de Vygotsky, explique que pour ce dernier, l'école a pour rôle de faire acquérir des outils utiles pour comprendre le monde. Or, l'individu les acquiert à travers l'interaction avec ses pairs, processus au cours duquel naît un conflit sociocognitif dont la résolution est capitale pour la fixation de chaque individu au sein du groupe. La mise en groupe, pour cette théorie, devient donc une stratégie de lecture, au cours de laquelle l'individu co-construit le sens du texte. Il ressort également de cette conception une vision de cognition distribuée où le sens du texte ne dépend pas des

constructions d'un seul individu. De même, la co-construction conçoit le texte comme une ressource parmi tant d'autres auxquels le groupe aura recours pour leurs analyses, mais surtout pour leurs buts. Pour Vygotsky, c'est ce processus d'interdépendance qui conduira à la pensée autonome du sujet (l'intrapsychique). En d'autres termes, c'est en lisant pour résoudre des problèmes avec les autres qu'on acquiert les capacités à bien lire et résoudre des problèmes seul.

À la cognition distribuée de l'apprentissage, opposons enfin une autre conception : le postulat de la cognition située qui soutient qu'on n'apprend pas en famille comme à l'école, soit que le milieu de l'apprentissage détermine la qualité des acquisitions et de la connaissance d'un individu. Poussé plus loin, nous dirons que d'après ce postulat, apprendre un comportement de vie en famille ne peut se faire qu'en contexte familial. Or, pour l'école, il s'agit de reconstituer à travers des situations de vie/situations problèmes un contexte de vie en famille où en résolvant un problème l'apprenant acquiert l'habileté à opérer dans le contexte projeté. Par généralisation, disons qu'en termes de lecture, l'activité donne sens au texte en situant son analyse au sein d'une situation problème que devra résoudre l'individu. Ceci relève de la mise en projet décrite supra. Elle permet de fournir un cadre d'analyse du texte à l'individu, où celui-ci, poussé par des motivations précises, part d'une appréhension du texte pour répondre à une préoccupation précise. L'appréhension cadrée par le contexte défini à travers la situation n'exclut ainsi en rien d'autres interprétations subséquentes, plus ou moins proches.

Goossens (1994, 17-18) écrit à cet effet que *l'activité cognitive du sujet ne peut donc être étudiée sans que ne soit, dans un même mouvement dialectique, pris en compte la situation d'interaction immédiate dans laquelle se trouve le sujet, ainsi que le contexte social et culturel dans lequel cette situation se trouve.*

f. Méthodologie générale de la recherche

Notre étude est à dominance qualitative et empirique. Nous nous inspirerons donc de la démarche propre aux sciences sociales. Elle consistera en l'observation du phénomène sur le terrain, du recueil d'informations par voie de sondage, de l'analyse des données, puis de suggestions. Plus précisément, nous collecterons des données par voie de questionnaires adressés aux apprenants et aux enseignants. Ces données seront traitées par voie de l'analyse de contenu, puis interprétées. C'est ce qui nous permettra de faire des suggestions en fonction des objectifs ci-dessus.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE III : CONCEPTION ET PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES

Dans ce chapitre, nous présentons le questionnaire adressé aux apprenants. Pour y arriver, nous relèverons tout d'abord les critères ayant servi à son élaboration. Dans cet élan, nous commencerons par présenter, dans les lignes qui suivent, les critères de choix et d'élaboration de cet outil. Ceux-ci se résument au lien existant entre ce questionnaire et notre objet, nos hypothèses, puis le type d'étude que nous avons choisie de mener. Ce n'est qu'à partir de cette description que nous présenterons l'outil.

1. Critères de choix et d'élaboration de l'outil

- Lien de l'outil avec l'objet de l'étude

Ce travail ayant pour objet d'évaluer le degré d'adéquation entre la lecture méthodique (voire les autres types de lecture) et les buts d'apprentissage sous l'APC, nous avons pensé qu'il serait judicieux de sonder l'opinion des apprenants sur ces lectures qu'ils connaissent et par lesquelles ils sont initiés à lire au quotidien. Ainsi, en relevant des lacunes possibles observables sur ces lectures par rapport à la formation sous l'APC, nous pensons aboutir de ce fait aux bases d'un modèle plus adapté aux finalités et principes de l'APC, à savoir, la lecture action.

- Lien de l'outil avec les hypothèses

Quatre hypothèses de recherche ont été retenues pour cette étude. Si la première porte de manière générale sur le pilotage du cours de lecture en classe de français, il s'agit de remettre en cause la capacité de l'ensemble des pratiques d'initiation à la réception de textes à réaliser les buts d'apprentissage sous l'APC. C'est l'objectif des questions 4 à 7.

Pour ce qui est des hypothèses de recherche 2 et 3, il s'agit d'évaluer la capacité des activités sous la lecture méthodique à atteindre les fins de l'action pédagogique sous l'APC. Elles fondent ainsi les questions 1 à 8. De même, les informations recueillies serviront de base pour le test de l'hypothèse 4.

- Lien de l'outil avec le type d'étude

Nous avons noté ci-dessus que pour atteindre notre objet, il nous a semblé judicieux de procéder à un sondage d'opinions, notamment dans le cadre d'une étude empirique. Pour ce fait, un ensemble d'outils s'offraient à nous, à savoir, le questionnaire, les entretiens,

l'observation, pour ne citer que ceux-ci. Nous avons opté pour le premier. Il est donc évident que ce choix a été dicté par le type d'étude que nous avons choisi de mener et par lequel nous visons à observer et décrire amplement le degré d'adéquation entre les systèmes de lecture existants (au rang desquels la lecture méthodique) et les principes et finalités de l'apprentissage à lire sous l'APC.

Notons aussi que par rapport aux autres outils, nous avons opté pour le questionnaire du fait de son applicabilité relativement aisée. Il nous a semblé moins coûteux en temps et en énergie par rapport aux entretiens et à l'observation.

2. Présentation de l'outil

Les critères de choix et de conception ci-dessus nous ont donc permis d'aboutir à l'outil que nous présentons *infra* comme annexe 1.

Nous avons ainsi présenté les bases de choix et de conception, ainsi que les entrées du premier outil, à savoir le questionnaire adressé aux apprenants. C'est à travers lui que nous avons sondé leur opinion sur la lecture en général, la lecture méthodique en particulier, et le lien de cette activité avec les buts qui sous-tendent leurs actions au quotidien. Après cette présentation, le chapitre suivant est consacré au second outil qui y est présenté.

CHAPITRE IV : CONCEPTION ET PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

Tout comme le questionnaire adressé aux apprenants, un ensemble de facteurs ont conduit au choix et à la conception du questionnaire adressé aux enseignants. Dans les lignes qui suivent, nous présentons donc ces critères, puis les entrées de cet outil.

a. Critères de choix et d'élaboration de l'outil

- Rapport de l'outil avec l'objet d'étude

Tout comme chez les apprenants, notre objet d'étude nous a guidé à rechercher auprès des enseignants des éléments d'évaluation des activités de lecture en général et de lecture méthodique en particulier. Il s'est ainsi agi de construire une base pour la codification de la démarche en lecture action. Pour être plus clair, le questionnaire adressé aux enseignants a été élaboré en vue de sonder leur opinion principalement sur la lecture méthodique, les buts de l'apprentissage à lire sous l'APC, puis, le degré d'adéquation des lectures précédentes par rapport à ces buts. L'objectif a été, à travers les informations recueillies par cet outil, de déceler des failles possibles de la lecture méthodique comme base de la codification de la lecture action.

- Rapport de l'outil avec les hypothèses de recherche

Les variables de l'hypothèse 1, 2 et 3 sur l'adéquation lecture en classe de français et APC nous ont conduite aux questions 1 à 10 sur les pratiques en lecture méthodique et leur évaluation par rapport aux finalités de l'APC. La dernière question, elle, s'ajoute aux précédentes pour fonder l'analyse de la question sous l'hypothèse 4.

- Rapport de l'outil avec le type d'étude choisi

Enfin, comme avec le premier outil, notre objet nous a conduite au choix d'une étude empirique. Ainsi, pour relever les opinions des enseignants, acteurs du terrain supposés avoir une bonne maîtrise de la lecture méthodique, des buts de formation sous l'APC, et sensés pouvoir nous permettre de relever les insuffisances de ce système de lecture qu'ils expérimentent depuis trois ans. C'est dans ce contexte que nous avons choisis le questionnaire élaboré ainsi que nous le présentons *infra*. En outre, notons que nous avons choisi cet outil étant donné leurs emplois du temps généralement chargés qui rendaient difficile toute possibilité de sondage par voie d'entretiens. Enfin, soulignons qu'en raison de leur maîtrise approximative de la conduite de la lecture méthodique au premier cycle et des difficultés

inhérentes à la difficile adaptation de ce système de lecture au premier cycle, il nous a été impossible d'observer leurs leçons. Plusieurs enseignants se sont montrés très réticents à nous accueillir, la majorité ont ouvertement décliné notre demande d'observer leurs cours, prétextant qu'ils ne maîtrisaient pas très bien la conduite de ce cours dans ce cycle d'enseignement. Ces difficultés nous ont poussée à opter pour le questionnaire qui, d'autre part, nous a semblé plus productif.

b. Présentation de l'outil

Ces bases nous ont permis de concevoir l'outil que nous présentons ci-dessous comme annexe 2.

Nous avons ainsi présenté le second outil qui nous a permis de recueillir les représentations des enseignants sur la lecture méthodique au premier cycle, ainsi que son degré d'adéquation avec les principes et finalités de l'APC. Cette présentation nous conduit à la troisième partie où nous présentons l'opérationnalisation de cet outil et de celui qui le précède.

TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE

CHAPITRE V : L'ENQUÊTE

Notre travail porte sur la pratique de la lecture en classe de français, qu'on soit dans la section anglophone ou la section francophone. Il s'agit ici pour nous de présenter l'opérationnalisation des outils de collecte de données que nous avons utilisés pour enquêter. L'enquête est, selon Babyak *et al* (2003, 13)

Une activité organisée et méthodique de collecte de données sur des caractéristiques d'intérêt d'une partie ou de la totalité des unités d'une population à l'aide de concepts, de méthodes et de procédures bien définis. Elle est suivie d'un exercice de compilation permettant de présenter les données recueillies sous une forme récapitulative utile.

L'enquête est donc l'étude d'une question réunissant des témoignages, des expériences, des observations et des documents.

i- La préparation de l'enquête

À la base de toute enquête, il importe pour le chercheur de s'assurer de certains préalables qui permettent l'efficacité de sa tâche. En effet, une enquête comprend plusieurs étapes : la définition des objectifs, la sélection d'une base de sondage, le choix du plan d'échantillonnage, la conception du questionnaire, la collecte et le traitement des données, l'analyse et la diffusion des données, et la documentation de l'enquête.

ii- Les objectifs de l'enquête

Lorsqu'on entreprend de réaliser une enquête, il faut clairement définir les objectifs poursuivis. La formulation des objectifs de l'étude est l'une des plus importantes tâches d'une enquête. Elle permet d'établir les besoins d'information de l'enquête, les définitions opérationnelles à utiliser, les sujets à considérer en particulier et le plan d'analyse.

Les objectifs de la présente enquête sont de recueillir des informations sur la pratique de la lecture méthodique en classe de français. En effet, l'approche par les compétences est désormais la démarche pédagogique adoptée dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Cette approche vise à produire à terme des citoyens capables de s'intégrer dans leur environnement immédiat, dans la société et être des acteurs de production. Or aujourd'hui l'étude des textes en classe de français se fait selon l'approche de la lecture méthodique. Pourtant il nous semble que, dans un système éducatif où l'accent est mis sur l'action, la

lecture méthodique est inadaptée, notamment pour les apprenants francophones et anglophones du cycle d'observation. Il s'agira donc dans cette enquête de mesurer d'une part les pratiques des enseignants en lecture méthodique et la perception qu'ils ont de cette dernière face à l'APC, d'autre part, il sera question de déterminer l'attitude et l'intérêt des apprenants pour cette activité. Cela signifie en clair que deux types de questionnaires ont été constitués : l'un s'adressant aux enseignants, l'autre aux apprenants.

Il résulte de ce qui précède que notre population cible est constituée des enseignants et des élèves de la classe de français au Cameroun. En effet, la population cible est la population dont on veut obtenir de l'information. En d'autres termes, c'est l'ensemble des unités qu'on veut étudier. C'est donc l'ensemble des êtres humains qui composent une catégorie particulière.

iii- Administration des outils

La collecte des données est le processus par lequel on obtient l'information nécessaire pour chaque unité sélectionnée de l'enquête. Généralement, cette étape nécessite beaucoup de temps, parce qu'il faut descendre sur le terrain. La démarche que nous avons adoptée était celle de remettre les questionnaires physiques aux répondants. Nous avons bénéficié de la collaboration des nos collègues qui ont été de véritables relais entre nous et les enseignants que nous n'avons pas pu rencontrer nous-mêmes. Babyak et *al.* (2003, 53) appellent cette méthode l'interview papier et crayon en abrégé IPC. Cette étape a été également facilitée par les censeurs en charge du département de français dans les établissements que nous avons choisis. Ils n'ont pas ménagé leurs efforts pour nous permettre d'obtenir un maximum d'informations.

Pour soumettre nos questionnaires, nous avons fait des descentes dans les différents établissements mentionnés *infra*. Nous avons alors remis des questionnaires aux enseignants que nous y avons rencontrés. Afin de toucher le plus grand nombre, nous avons laissé des exemplaires dans les censorats en charge du conseil d'enseignement du français de ces établissements. Cette démarche s'est montrée très efficace car c'est elle qui nous a effectivement permis de recueillir la plus grande masse de données.

Notre enquête a donc été menée dans quelques établissements d'enseignement secondaire des départements du Mfoundi et de la Mefou et Afamba. Les questions soumises aux enseignants ont porté sur :

- leur expérience professionnelle ;
- leur lieu de service ;
- leur connaissance de la pratique de la lecture méthodique ;
- l'impact des séminaires suivis ;
- les failles du système éducatif ;
- la démographie scolaire ;
- la connaissance des TIC ;
- les suggestions pour l'amélioration de l'efficacité de l'APC en classe de français.

iv- La sélection de la base de sondage

La base du sondage donne les moyens d'identifier les unités de la population de l'enquête et de communiquer avec elle. Étant donné qu'il serait très fastidieux d'interroger tous les élèves et tous les enseignants de français du Cameroun comme l'exigerait par exemple un recensement, nous avons choisi l'enquête-échantillon. En effet celle-ci effectue l'étude sur une partie de la population et généralise les résultats à l'ensemble.

Notre population d'enquête est présentée par département dans les tableaux synoptiques suivants:

DÉPARTEMENT	ÉTABLISSEMENTS	EFFECTIFS DES ENSEIGNANTS SONDÉS
MFOUNDI	Lycée Général Leclerc	13
	Lycée de Biyem-Assi	10
	Lycée de Ngoa Ekele	10
	Lycée bilingue d'Ekounou	10
	Lycée d'Anguissa	10

	Lycée bilingue d'application	10
DÉPARTEMENT	ÉTABLISSEMENTS	EFFECTIFS
MEFOU ET AFAMBA	CES de Mendond II	08
	Institut PETOU	07
	Institut DIPITO	06
	Lycée de Nkolnda-Nsimalen	06
TOTAL	10	90

Tableau 3 : échantillon d'enseignants interrogés par établissements

Cet échantillon d'enseignants a été complété par un échantillon de 180 élèves. La répartition de cet autre groupe issu essentiellement d'établissements de Yaoundé est présentée dans le tableau suivant.

VILLE	ÉTABLISSEMENT	EFFECTIFS
YAOUNDÉ	Lycée bilingue d'application	40
	Lycée Général Leclerc	40
	Lycée bilingue d'Ekounou	40
	Lycée de Ngoa Ekele	20
	Lycée de Biyem-Assi	20
	Lycée d'Anguissa	20
Total	06	180

Tableau 4 : *échantillon des élèves ayant participé à l'enquête*

v- Le choix du plan d'échantillonnage

L'échantillonnage est un moyen de sélectionner un sous-ensemble d'unités dans une population aux fins de la collecte de l'information sur ces unités pour formuler des inférences sur l'ensemble de la population. Cette démarche connaît deux variantes : l'échantillonnage probabiliste et l'échantillonnage non probabiliste. L'échantillonnage probabiliste nécessite que tous les membres de la population étudiée soient enquêtés. C'est lui qu'on applique dans un recensement. L'échantillonnage non probabiliste, quant à lui, est un moyen de sélectionner des unités d'une population à l'aide d'une méthode subjective. Ainsi c'est cette seconde variante que nous adopterons puisque nous utiliserons l'enquête-échantillon dans le présent travail. Cette démarche présente l'avantage d'être un moyen rapide et pas très coûteux.

Par ailleurs, il existe cinq types de méthodes d'échantillonnage non probabiliste. Il s'agit des échantillonnages à l'aveuglette, à participation volontaire, au jugé, par quotas, et probabiliste modifié. De ces cinq types de méthodes nous avons utilisé l'échantillonnage à l'aveuglette et l'échantillonnage à participation volontaire. Le choix de la première approche se justifie par le fait que la population d'étude est constituée uniquement d'enseignants et d'apprenants de français. Il s'agit donc d'une population homogène. Le choix de la deuxième approche se justifie d'abord par le fait que répondre à un questionnaire nécessite de la part du répondant une certaine disponibilité et le désir de le faire. Lorsque ces deux dispositions sont réunies, on peut espérer du répondant qu'il fournisse des informations fiables.

vi- Les méthodes de collecte des données

Dans le domaine des sciences sociales, on distingue deux types de méthodes : la méthode expérimentale et les méthodes non-expérimentales. Nous optons pour les méthodes non-expérimentales. Comme le précise Fonkeng et al (2014, 97), *les méthodes non-expérimentales renvoient aux techniques de recherche au moyen desquelles le chercheur travaille sur la réalité telle qu'elle se présente sans manipulation aucune*. En effet, il s'agit dans le cadre de ce travail d'analyser la perception de la lecture par les apprenants, les pratiques des enseignants et les enjeux liés à l'enseignement de la lecture. Pour procéder à la collecte des données, il est possible de se servir soit des entretiens, soit du questionnaire. Dans un cas comme dans l'autre, souligne Dardenne (2007, 60), *il s'agit d'obtenir des informations sur différentes variables pour les chercheurs ainsi que sur les relations entre ces variables et d'identifier le degré et la nature des associations entre les variables (ou corrélations)*. Plus précisément, nous utiliserons l'observation participante. Cette méthode a été développée par Malinowski dans les années 1925-1930. Elle exige du chercheur une immersion totale dans l'univers où il mène son étude, qu'il se fasse accepté par la population étudiée.

Nous avons alors d'une part, soumis un questionnaire aux enseignants de français et aux élèves de la classe de français, d'autre part, nous avons observé quelques leçons de lecture méthodique afin d'appréhender sa pratique en classe de français.

viii- Le traitement des données

Une fois toutes ces données relevées, il a fallu les traiter. En effet, souligne Babyak et al (2003, 229) *le traitement transforme les réponses du questionnaire obtenues pendant la collecte pour qu'elles conviennent à la totalisation et à l'analyse des données*. Le traitement des données implique les étapes suivantes : la vérification des données du questionnaire après la collecte, le codage de toutes les données du questionnaire, la saisie des données, la vérification détaillée et l'imputation, la détection des valeurs aberrantes et la sauvegarde dans une base de données.

C'est suivant ce procédé que nous avons traité les données que nous présentons, analysons et interprétons *infra*.

CHAPITRE VI : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Comme nous l'avons dit plus haut, nous avons utilisé, dans le cadre de ce travail, deux questionnaires : l'un adressé aux enseignants de français et l'autre adressé aux élèves de la classe de français.

L'analyse des données est l'étape qui suit immédiatement le recueil des données. Elle comprend le résumé des données et leur interprétation pour donner des réponses claires aux questions qui ont motivé l'enquête. Nous avons donc procédé au dépouillement manuel des questionnaires soumis et au décompte des réponses. Ces réponses seront présentées sous forme de pourcentages (%) dans des tableaux synoptiques *infra*.

La démarche suivie se résume aux points suivants :

- le dépouillement ;
- le regroupement des réponses identiques pour une question ;
- Le calcul de la fréquence relative dont la formule est : $[F = (n : N) \times 100]$, où F= fréquence ; n = nombre de réponses favorables ou non ; N = l'effectif total de notre échantillon.

Nous présenterons les résultats dans des tableaux synoptiques et des camemberts précédés des questions correspondantes. Ces présentations seront suivies d'analyses, puis de leur interprétation.

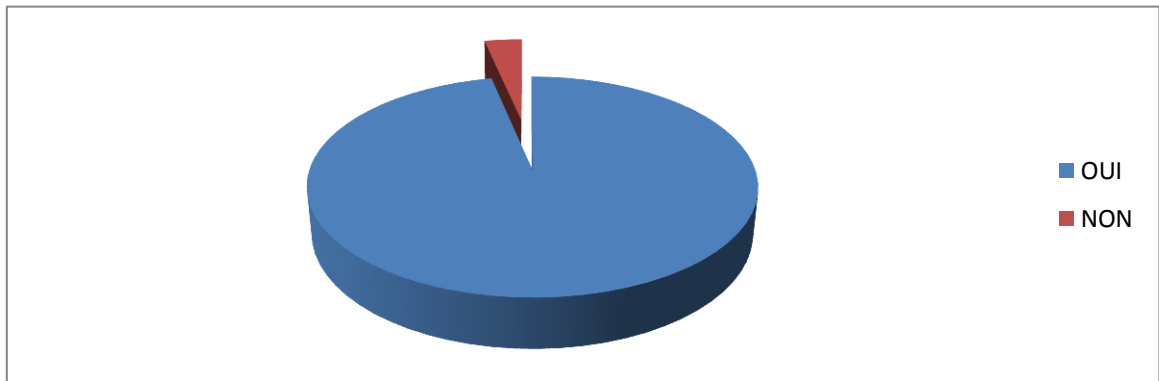
I- Présentation et analyse des résultats

1- Présentation et analyse des résultats des questionnaires soumis aux élèves

Question 1 :

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	174	96,66
Non	06	3,33
Total	180	100

Tableau 5 : répartition des élèves selon leur pratique de la lecture



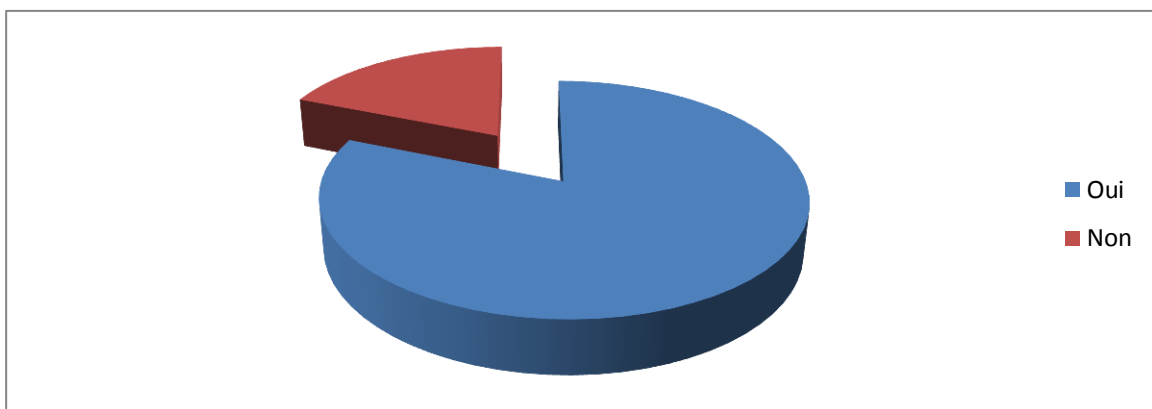
Graphique 1 : répartition des élèves selon leur pratique de la lecture

Ces données nous montrent que les apprenants des classes interrogées sont pour la plupart de bons lecteurs. Ce là signifie qu'ils pratiquent cette activité dans et en dehors de la salle de classe.

Question 2 :

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	146	81,11
Non	34	18,88
Total	180	100

Tableau 6 : répartition des apprenants selon leur amour pour la lecture en classe

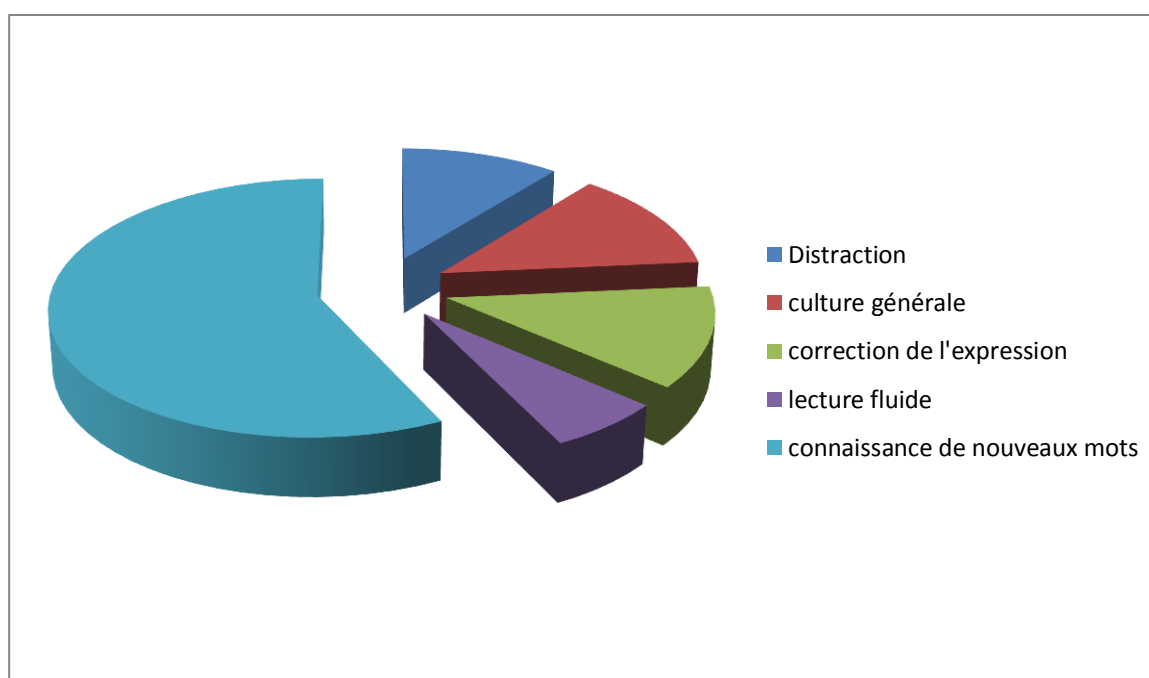


Graphique 2 : répartition des apprenants selon leur amour pour la lecture en classe

Il ressort de ces données que la plupart des enfants aiment la lecture comme activité de classe. En effet, plus de 81% affirment aimer la lecture en classe de français. Il importe donc de s'interroger sur les motivations de cette affection.

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Connaissance de nouveaux mots	90	57,32
Culture générale	20	12,73
Correction de l'expression	20	12,73
Distraction	17	10,82
Lecture courante	10	06,36
TOTAL	157	100

Tableau 7 : *présentation des motivations de l'amour de la lecture*

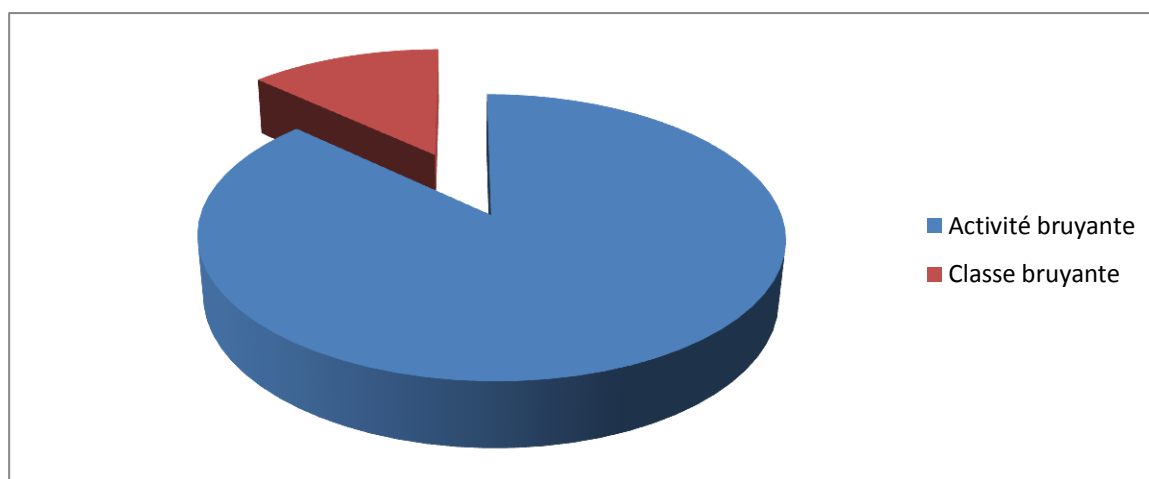


Graphique 3 : *présentation des motivations de l'amour de la lecture*

Comme on le voit, plus de 57% des apprenants affirment aimer la lecture pour des raisons d'enrichissement lexical. Tout laisse donc à croire que tel qu'elle leur a été présentée, l'activité de lecture a pour aboutissement majeur l'apprentissage de nouveaux mots et non dans la résolution de problèmes quotidiens. Ceci explique pourquoi pour la majorité, le seul profit qu'ils ont de la lecture réside dans l'enrichissement lexical.

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Activité ennuyeuse	20	86,95
Classe bruyante	03	13,04
Total	23	100

Tableau 8 : *présentation des motivations du désamour de la lecture*

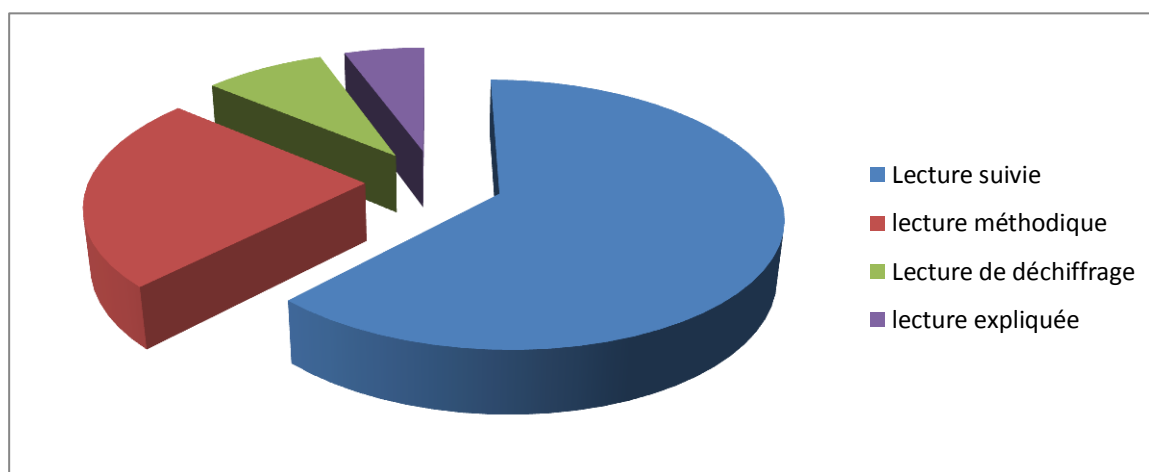


Graphique 4 : *présentation des motivations du désamour de la lecture*

Il résulte de ce qui précède que sur les 23 élèves qui ont affirmé ne pas aimer la lecture, 86% la détestent parce qu'ils trouvent l'activité ennuyeuse, tandis que pour les 13% restants, cela est dû au fait que la salle de classe est bruyante pendant la leçon. Ainsi le caractère ennuyeux des leçons de lecture peut se justifier par le fait que les élèves n'y trouvent pas de véritable gain. Autrement dit, le cours de lecture, du fait qu'il se résume à une simple activité de construction du sens du texte, n'est pas vraiment attractif pour les apprenants. D'un autre côté, le caractère bruyant de la salle de classe remet au goût du jour les problèmes liés aux effectifs pléthoriques. En effet dans une classe à effectif élevé, il n'est pas toujours évident pour l'enseignant de retenir l'attention de tous les apprenants.

Question n°3 :

Types de lecture	Effectifs	pourcentages
Lecture suivie	112	62,22
Lecture méthodique	43	23,88
Lecture de déchiffrage	15	8,33
Lecture expliquée	10	5,55
Total	180	100

Tableau 9 : du type de lecture préférée**Graphique 5 : du type de lecture préférée**

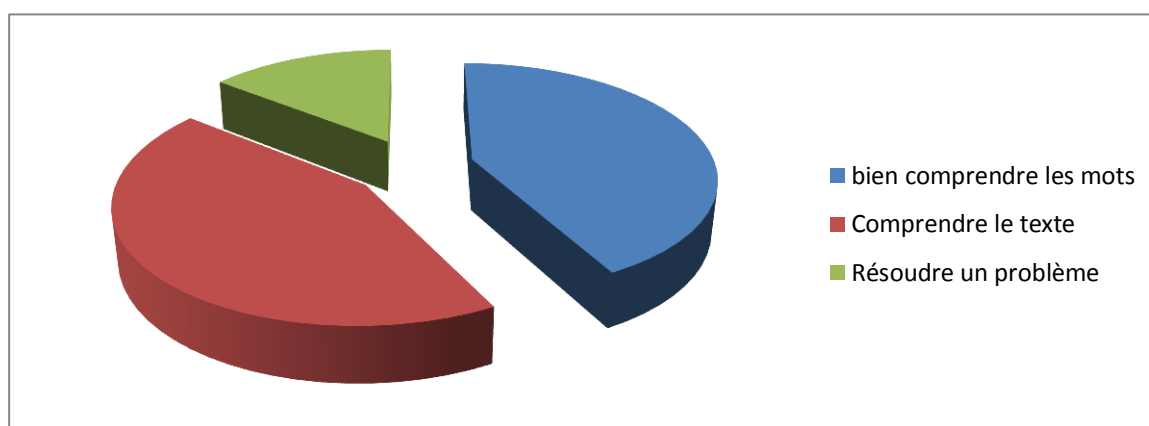
Ce tableau nous permet de comprendre que la lecture préférée des apprenants que nous avons interrogés est la lecture suivie. Cependant, les choix des lectures expliquée et de déchiffrage est très surprenant, car les élèves des classes du cycle d'observation ne sont pas censés les pratiquer. Cela pourrait peut-être traduire le fait que beaucoup d'enseignants continuent d'utiliser cette approche dans leurs salles de classe. D'un autre côté, la lecture méthodique n'est choisie que par 23% des apprenants. Cela montre effectivement qu'elle n'est pas très prisée par ceux-ci. Par ailleurs, nous aurions ici une explication plausible pour l'affection portée aux lectures expliquée et de déchiffrage. En effet, cette préférence se justifierait par le fait que ne comprenant rien à ce qui se fait en lecture méthodique, ces

apprenants se disent que s'il s'agissait d'une lecture expliquée ou de déchiffrage, ils comprendraient mieux.

Question n°4 :

Buts recherchés	Effectifs	Pourcentages
Comprendre le texte	78	43,33
Bien comprendre les mots	76	42,22
Résoudre un problème	26	14,44
Total	180	100

Tableau 10 : *des buts recherchés par l'activité de lecture*



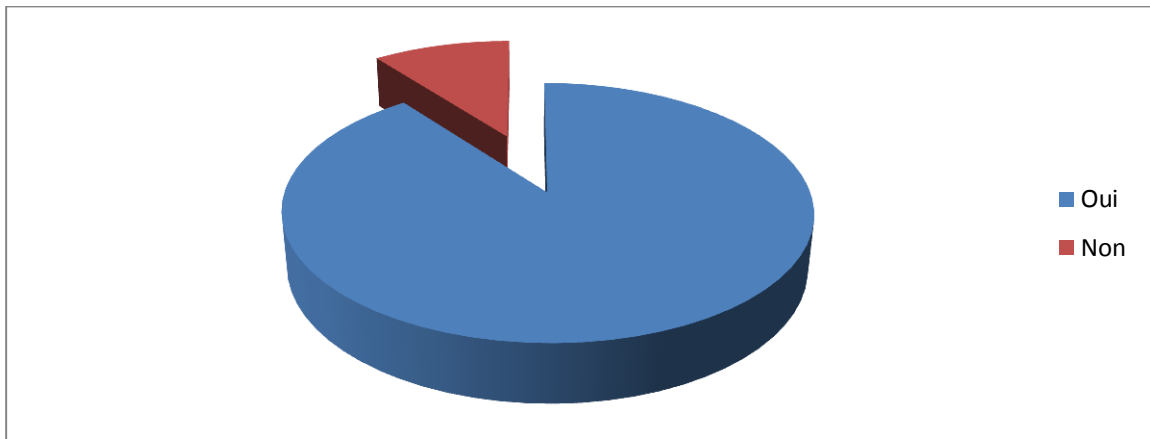
Graphique 6 : *des buts recherchés par l'activité de lecture*

D'après les données qui précèdent, pour plus de 42% des apprenants interrogés, la lecture vise à connaître les mots nouveaux et leurs sens. De même, plus de 43% pensent que la finalité de la lecture est la construction du sens du texte selon une approche immanentiste. Seul 14% affirment que la lecture peut permettre de résoudre un problème concret hors du texte et en-dehors de la salle de classe.

Question n°5 :

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Non	130	72,22
Oui	50	27,77
Total	180	100

Tableau 11 : *de l'impact des textes sur le quotidien*



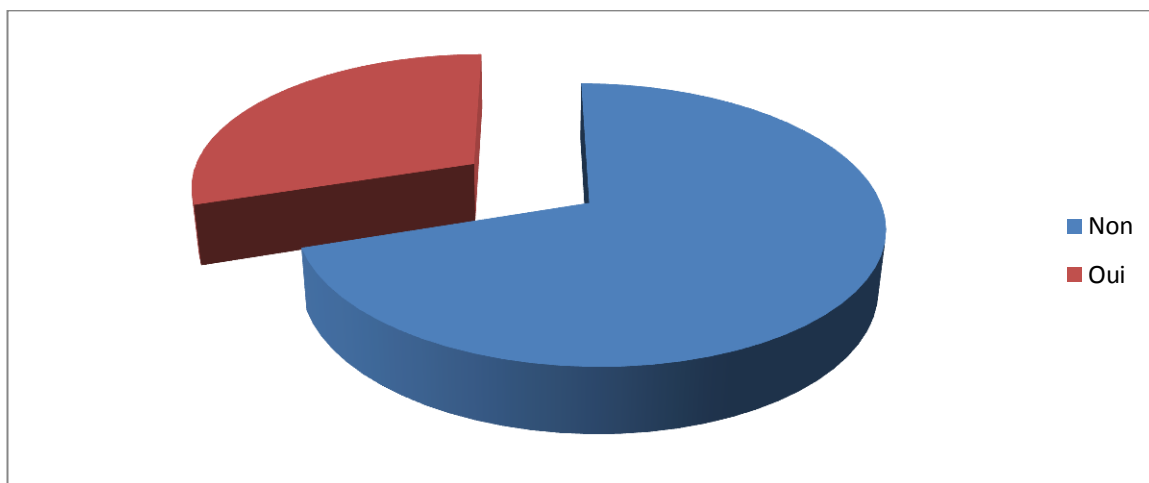
Graphique 7 : de l'impact des textes sur le quotidien

Pour plus de 72% des apprenants, les leçons de lecture n'ont pas d'impact sur leur quotidien. Autrement dit, elles ne peuvent pas être utiles dans une situation de vie réelle. Ainsi, la lecture est une activité immanentiste. Cependant, environ 23% trouvent que la lecture a un impact sur leur quotidien. Il apparaît donc ici l'une des limites du mode d'enseignement de la lecture aujourd'hui dans nos lycées et collèges. En effet, celle-ci est enseignée pour elle-même, selon une vision immanentiste du texte. Autrement, la préoccupation de l'enseignant et par ricochet l'attention des apprenants, sont orientées vers la construction du seul sens du texte et le maniement des outils de la langue.

Question n°6 :

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Non	126	70
Oui	54	30
Total	180	100

Tableau 12 : du rôle de la lecture dans la résolution des problèmes concrets



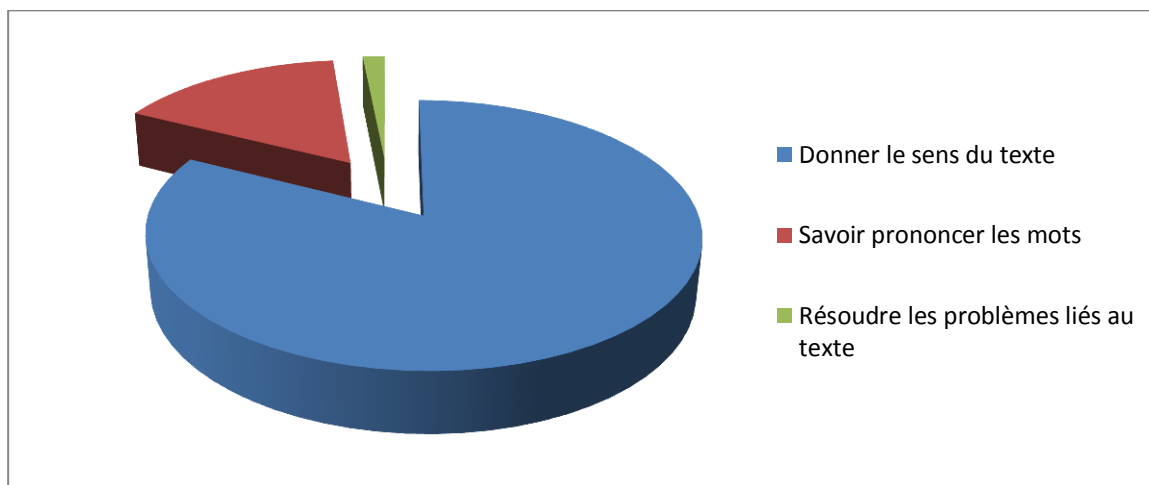
Graphique 8 : *du rôle de la lecture dans la résolution des problèmes concrets*

L'approche par les compétences met en jeu un certain nombre de situations-problèmes dont le but est de doter les apprenants de compétences pouvant leur permettre de résoudre des problèmes concrets dans leur environnement immédiat. Ainsi, toutes les leçons dispensées doivent concourir à ce but. Pourtant, 70% des apprenants trouvent que les leçons de lecture n'y concourent pas. Ce constat rejoint ce que nous mentionnions plus haut, à savoir que les leçons de lecture méthodique sont généralement en déconnexion avec les besoins réels de l'apprenant au quotidien. En d'autres termes, les leçons de lecture méthodique ne sont pas toujours à même de faire de lui un acteur social.

Question n°7 :

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Donner le sens du texte	134	74,44
Savoir prononcer les mots	26	14,44
Résoudre des problèmes liés au texte	20	11,11
Total	180	100

Tableau 13 : *de l'évaluation de la lecture*



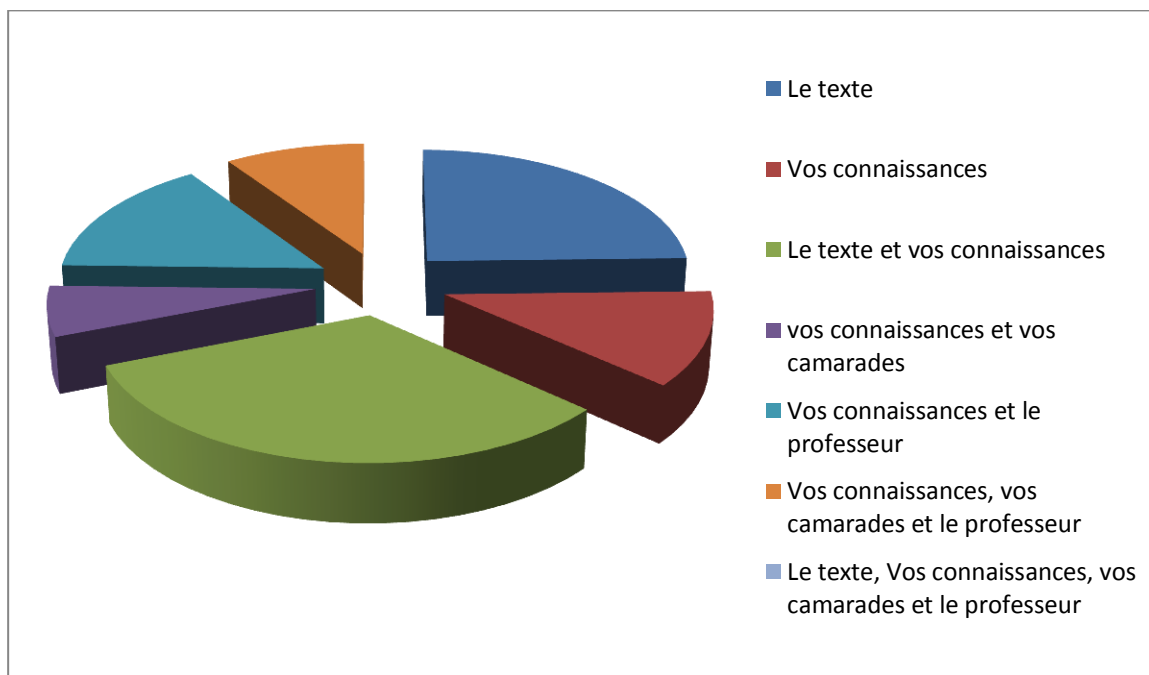
Graphique 9 : *de l'évaluation de la lecture*

L'évaluation est l'une des étapes capitales de tout processus d'enseignement-apprentissage. Son but est de mesurer le degré d'appropriation des compétences attendues par les apprenants. Dans l'APC le but de l'évaluation est de voir si les apprenants manifestent les compétences à même de faire d'eux des acteurs sociaux. Pourtant aussi curieux que cela puisse paraître, plus de 74% des apprenants affirment que l'évaluation des lectures se limite à la simple production du sens du texte, 14% affirment qu'elle porte sur la phonation correcte. Par ailleurs seuls 11% disent qu'elle porte sur la résolution de problèmes. On pourrait donc en déduire que la plupart des enseignants continuent de cloisonner les leçons de lecture par rapport à l'utilité sociale recherchée pour l'apprenant.

Question n°8 :

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Le texte, vos connaissances, vos camarades et le professeur	54	30
Le texte et vos connaissances	41	22,77
Le texte	31	17,22
Vos connaissances et le professeur	19	10,55
Vos connaissances	15	8,33
Vos connaissances, vos camarades et le professeur	12	6,66
Vos connaissances et vos camarades	08	4,44
Total	180	100

Tableau 14 : *des ressources utilisées pour répondre aux questions sur les textes*



Graphique 10 : *des ressources utilisées pour répondre aux questions sur les textes*

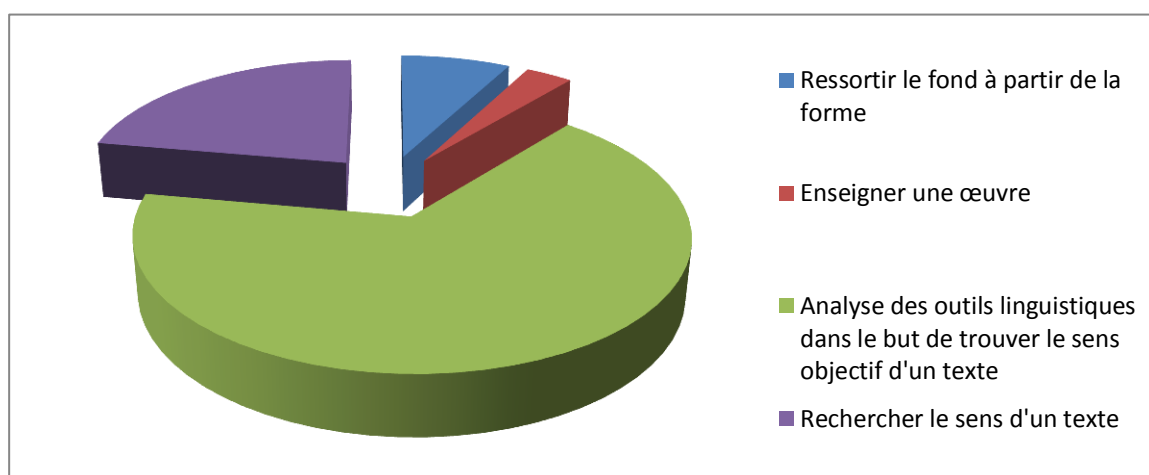
La question des ressources est une donnée très importante dans l'APC. En effet, la conduite d'une leçon fait appel à deux types de ressources : des ressources internes et des ressources externes. Ainsi le texte seul ne suffit plus, il faut lui adjoindre d'autres ressources. Ceci contraste avec la pratique courante dans nos salles de classes où l'on observe une certaine centration sur le texte comme si celui-ci se suffisait en lui-même. C'est d'ailleurs un fait qui nous ramène au maxime structuraliste très souvent répété par les enseignants de français, soit *le texte est son propre référent, le texte suffit, il est sui-référentiel*.

2- Présentation et analyse des résultats des questionnaires soumis aux enseignants

Nous avons soumis nos questionnaires aux enseignants des sections anglophone et francophone. Nous avons interrogé au total 30 enseignants de la section francophone et 60 autres de la section francophone. Les résultats obtenus après dépouillement sont présentés dans les tableaux suivants.

Question n°1 :

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Analyse des outils linguistiques dans le but de trouver le sens objectif d'un texte	60	66,66
Rechercher le sens d'un texte	20	22,22
R ressortir le fond à partir de la forme	07	7,77
Enseigner une œuvre	03	3,33
Total	90	100

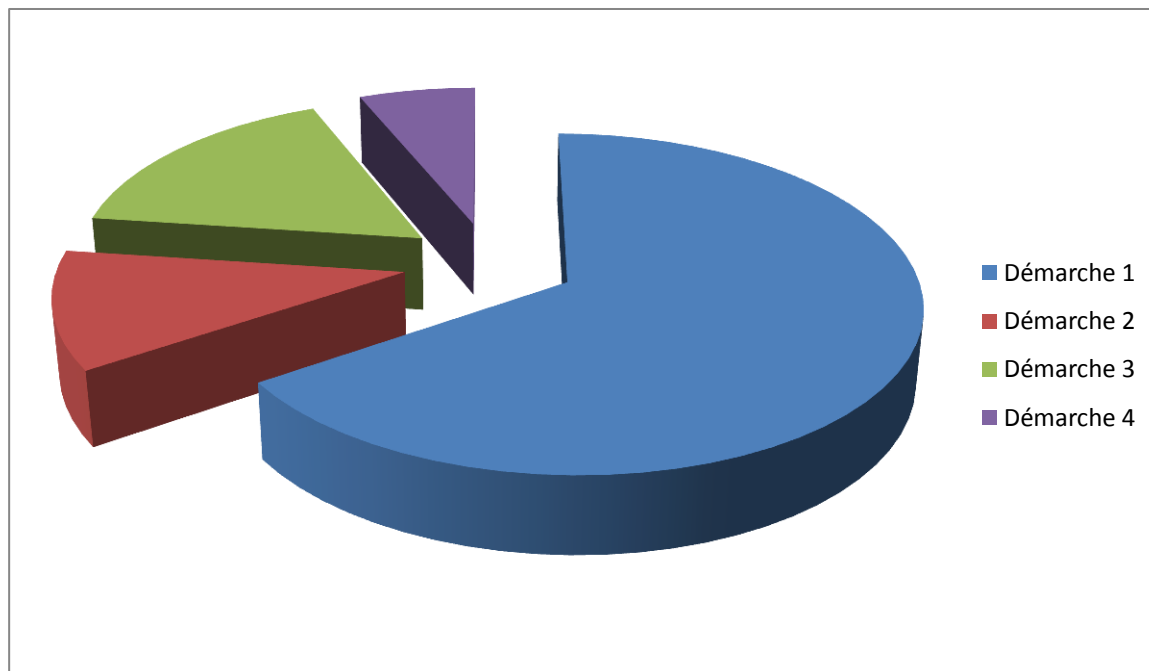
Tableau 15 : *de la définition de l'objet de la lecture méthodique***Graphique 11 :** *de la définition de l'objet de la lecture méthodique*

D'après les données qui précèdent, il apparaît que l'objet même de la lecture méthodique n'est pas clairement cerné par les enseignants. En effet, 7,77% pensent que son objet est de faire ressortir le fond à partir de la forme, 3,33% affirment que la lecture méthodique revient à enseigner une œuvre, 22,22% trouvent qu'elle consiste en une simple construction du sens du texte, et 66,66% disent qu'il s'agit d'analyser les outils linguistiques dans le but de trouver le sens objectif du texte. Cette dernière proposition nous semble la plus fondée, car il s'agit pour l'enseignant d'amener les apprenants à être sensibles au matériau linguistique d'un texte afin d'en dégager le sens. La LM s'apparente donc à une approche structurale, immanentiste du texte.

Question n°2 :

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Lecture magistrale, négociation des entrées, hypothèses, choix des entrées, analyse et interprétation, conclusion	63	69,99
Lecture, négociation des entrées, hypothèses, choix des entrées, analyse et interprétation, conclusion, intérêt du texte	11	12,22
Lecture silencieuse des élèves, hypothèses, choix des entrées, analyse et interprétation, conclusion, intérêt du texte	10	17,77
Lecture, hypothèses, choix des entrées, analyse et interprétation, conclusion, intérêt du texte, prolongement	06	6,66
Total	90	100

Tableau 16 : *de la démarche de la lecture méthodique*



Graphique 12 : *de la démarche de la lecture méthodique*

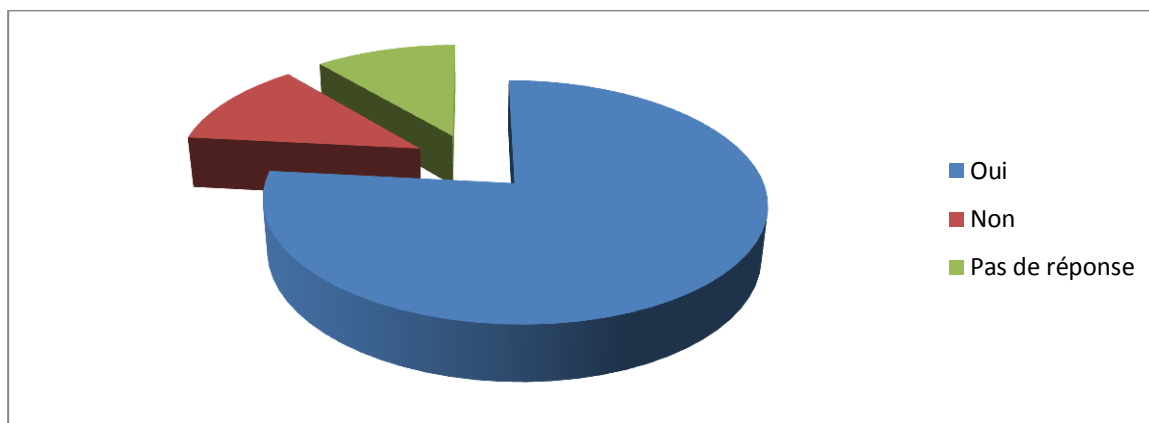
Le déroulement de la LM en classe de français, comme nous le montrent les informations qui précèdent, n'est pas identique d'un enseignant à un autre. Si nous nous

intéressons par exemple à l'étape « lecture », certains parlent de lecture magistrale, d'autres de lecture silencieuse, d'autres encore de lecture tout court. D'un autre côté, tandis que certains terminent leur LM par une conclusion, d'autres vont jusqu'au prolongement ou à l'intérêt du texte. Tout ceci montre que la LM n'est vraiment pas maîtrisée par tous les enseignants de français, indistinctement des sections anglophone et francophone. Par ailleurs, ce constat a également été fait lorsque nous avons observé le déroulement de quelques leçons dans certaines salles de classe. Nous pouvons donc affirmer, sans que cela ne soit excessif, que la LM n'est pas vraiment pratiquée dans nos lycées et collèges. Ajoutons au commentaire précédent que nous avons ici d'une part la preuve que la démarche de la lecture méthodique fait problème en ce sens que dès le départ, elle n'a pas été très bien codifiée. Car, les dissensions que nous remarquons chez nos enseignants sont les mêmes que nous observions déjà en fin d'état de la question chez Descotes (1999) dont la démarche différait de celle de Lesot (1992) et Sabbah (1992). D'autre part, ces résultats constituent un premier élément de démonstration du fait que la nature trop scolastique de la LM pose problème même aux enseignants. C'est ce qui expliquerait le fait que nombre d'entre eux ne la maîtrisent que peu.

Question n°3 :

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	69	76,66
Non	11	12,22
Pas de réponses	10	11,11
Total	90	100

Tableau 17 : *de l'impact de la LM sur la vie réelle*



Graphique 13 : *de l'impact de la LM sur la vie réelle*

Pour 76,66% des enseignants interrogés, la LM comprend des étapes qui permettent à l'apprenant de s'affirmer et d'agir au quotidien, pour 12,22%, la réponse est négative, tandis que 11,11% n'ont proposé aucune réponse. Ce dernier élément montre les incertitudes dans lesquelles la LM plonge les enseignants aujourd'hui.

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Hypothèses, analyse et interprétation, intérêt du texte, lecture	50	62,5
Leçon de morale du texte	19	23,75
Construction du sens	11	13,75
Total	80	100

Graphique 14 : *des étapes de la lecture méthodique permettant aux apprenants de réaliser des actions quotidiennes*

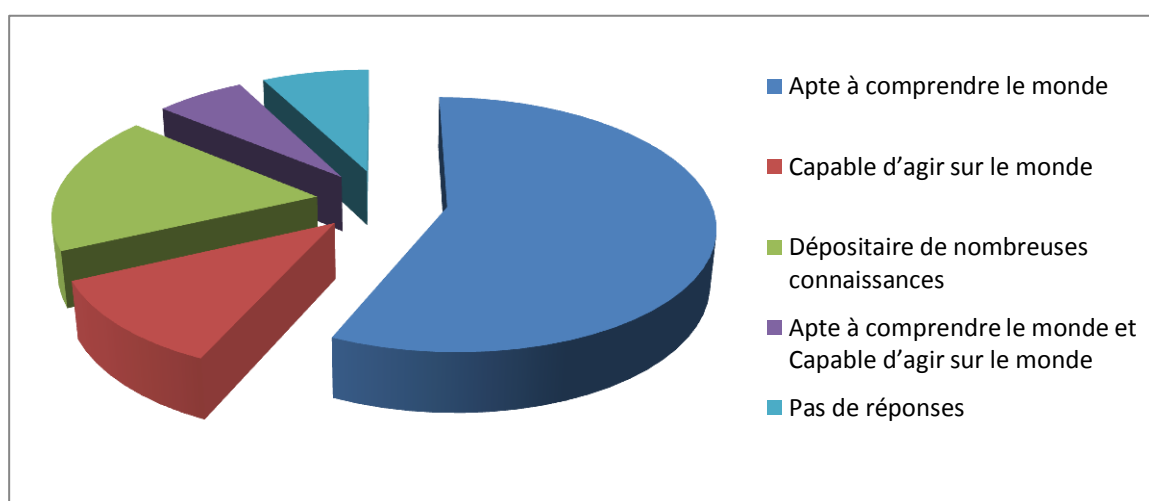
Se servir de la lecture pour agir sur le quotidien suppose qu'elle permette à l'apprenant de résoudre des situations ou des problèmes concrets auxquels il pourrait être confronté. Pour 62,5% la lecture, les hypothèses, l'analyse, l'interprétation et l'intérêt du texte dotent l'apprenant du savoir-agir. Pour 13,75% c'est la construction du sens d'un texte, donc l'activité d'interprétation inhérente à la LM, tandis que pour 23,75% c'est la leçon de morale (qui n'est pas en effet une étape codifiée de la LM). Ces réponses sont aussi surprenantes les unes que les autres. Déjà, notons que les seconde et troisième propositions ne correspondent à aucune étape de la LM. Puis, en lien avec la première, la LM est une activité essentiellement immanentiste dont la visée est la construction du sens du texte. Il en découle que si la capacité

d'analyse et d'interprétation font partie de celles qui constituent la compétence, encore revient-il à déterminer le degré de cohérence de la LM par rapport aux différents niveaux d'une activité de résolution de problèmes. Sur cette base, l'on se rend très vite compte que malgré le nombre important des réponses qui constituent cette première mention, la LM n'intègre pas l'ensemble des niveaux de la résolution de problèmes que nous avons esquissés lors de la construction de l'objet de notre recherche. Ainsi, ce grand nombre est révélateur du fait que la plupart des enseignants ne maîtrisent que très peu les bases de l'APC et celles de la lecture méthodique.

Question n°4 :

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Apte à comprendre le monde	50	55,55
Dépositaire de nombreuses connaissances	14	17,5
Capable d'agir sur le monde	10	11,11
Pas de réponses	06	07,5
Apte à comprendre le monde et Capable d'agir sur le monde	05	06,25
Total	90	100

Tableau 19 : des finalités de l'enseignement-apprentissage selon l'APC



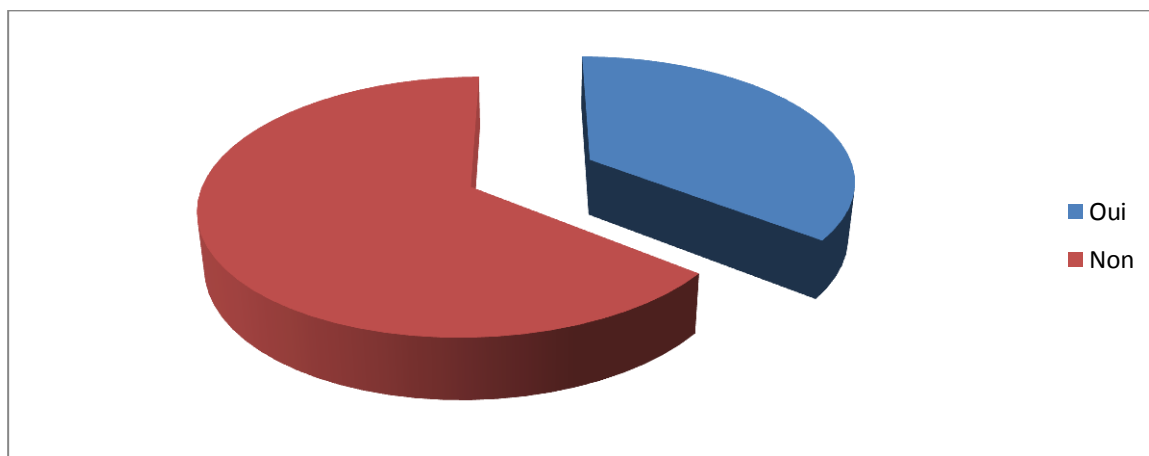
Graphique 15 : des finalités de l'enseignement-apprentissage selon l'APC

La plupart des enseignants interrogés pensent bien que le but de l'apprentissage sous l'APC est de rendre l'apprenant apte à comprendre le monde. Aussi, ceci serait sans doute la raison pour laquelle la majorité de ces enseignants estiment que la lecture méthodique est en adéquation parfaite avec l'APC de par ses étapes. Ceux-ci omettent alors la nécessaire distinction qu'il faudra faire entre comprendre le monde et agir sur le monde, laquelle s'impose s'il faut construire le rapport qu'entretient la LM avec l'APC. En effet, si la lecture méthodique permet de comprendre le monde, elle se situe juste au premier niveau de l'action sur le monde. Car, après avoir cerné toute situation à laquelle nous venions à être confrontés au cours de notre interaction avec le monde, encore faut-il une seconde phase d'exécution où l'on apporte concrètement une réponse au problème. C'est à ces deux niveaux que se situe l'APC. En plus, si la lecture méthodique, contrairement aux conceptions de nos répondants, se limite à faire comprendre le monde, elle se veut donc limitée par rapport aux finalités de l'APC qui vont plus loin.

Question n°5:

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Non	58	64,44
Oui	32	35,55
Total	90	100

Tableau 20 : *de l'impact de la lecture sur les buts de l'enseignement-apprentissage selon l'APC*



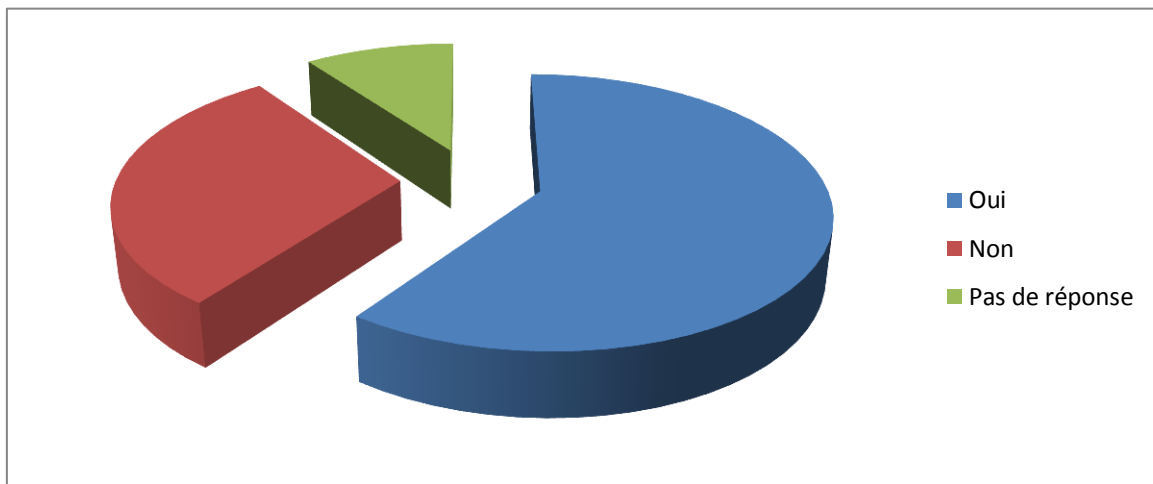
Graphique 16 : de l'impact de la lecture sur les buts de l'enseignement-apprentissage selon l'APC

Dans l'APC, toutes les leçons doivent concourir à développer chez l'apprenant une compétence spécifique. Pour 64,44% la LM ne peut permettre de réaliser cet objectif, tandis que 35,35% pensent le contraire. En effet la LM ne débouche pas sur une réelle perspective actionnelle, car elle se limite à une simple construction du sens du texte. Déjà, il convient de rappeler que ces derniers résultats confirment nos analyses pour la question précédente.

Question n°6 :

Réponses	Effectifs	Pourcentages	
Oui	54	60	
	Motifs		Effectifs
	Immanentisme		21
	Unicité du sens		13
	Déconnexion d'avec la vie réelle		07
	Non maîtrise des faits de langue par les jeunes apprenants		08
Non	27	30	
Pas de réponse	09	10	
Total	90	100	

Tableau 21 : des limites de la lecture méthodique



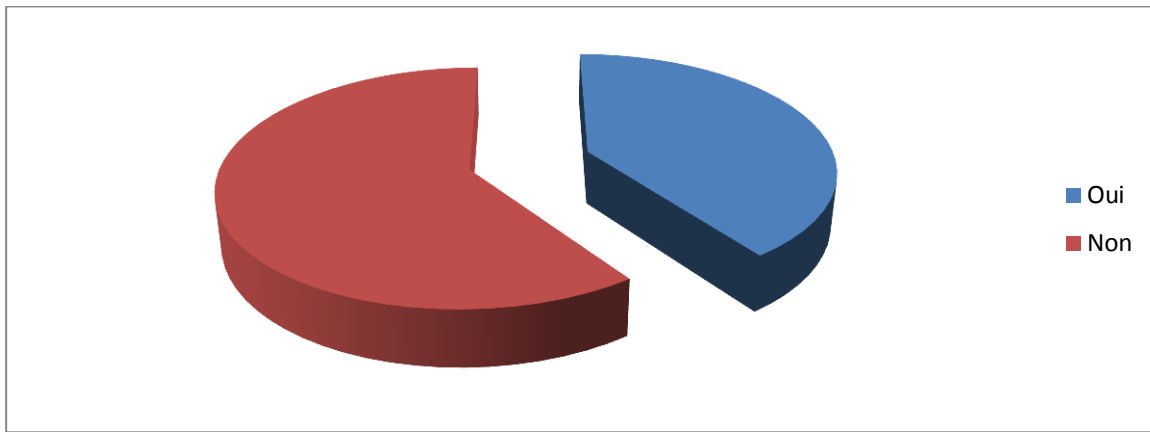
Graphique 17 : des limites de la lecture méthodique

Il ressort des données qui précèdent que 60% des enseignants interrogés trouvent que la LM présente des limites, tandis que 30% ont un avis contraire. Par ailleurs certains (10%) n'ont pas donné de réponses à cette question. Un premier groupe de répondants reprochent à la LM sa mise en avant excessive des connaissances linguistiques que les apprenants ne maîtrisent toujours pas. Les enseignants interrogés lui reprochent également sa déconnexion avec les réalités sociales. En effet le but de la LM est la construction du sens objectif du texte à partir de l'étude des faits de langue, comme il a été relevé supra. Pourtant, avec l'approche par les compétences, le but de l'enseignement-apprentissage dépasse de loin les frontières de la seule construction sémantique. Bien plutôt, il va jusqu'à l'utilité sociale. D'un autre côté, le fait que 10% n'aient pas fourni de réponse traduit bien le malaise dans le lequel la LM plonge les enseignants.

Question n°7 :

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Non	54	60
Oui	36	40
Total	90	100

Tableau 22 : de l'adaptation de la lecture méthodique à tout type de texte



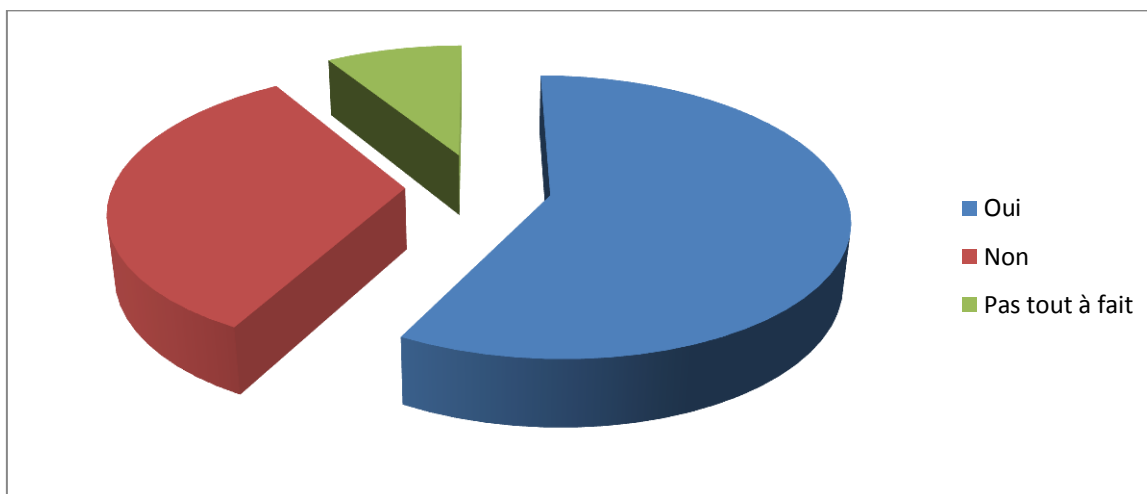
Graphique 18 : *de l'adaptation de la lecture méthodique à tout type de texte*

Pour 40% des enseignants interrogés, la LM est adaptée pour tous les types de texte, tandis que 60% trouvent qu'elle ne l'est pas. Il en ressort une faiblesse notoire pour un système de lecture qui se place aujourd'hui comme principal parmi ceux qui sont en vigueur au premier cycle. Il devient ainsi contradictoire que ce système majeur exclut certains types de textes pour se cantonner sur quelques uns.

Question n°8 :

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	52	57,77
Non	30	33,33
Pas tout à fait	08	8,88
Total	90	100

Tableau 23 : *de l'appropriation de la lecture méthodique pour les classes du cycle d'observation*



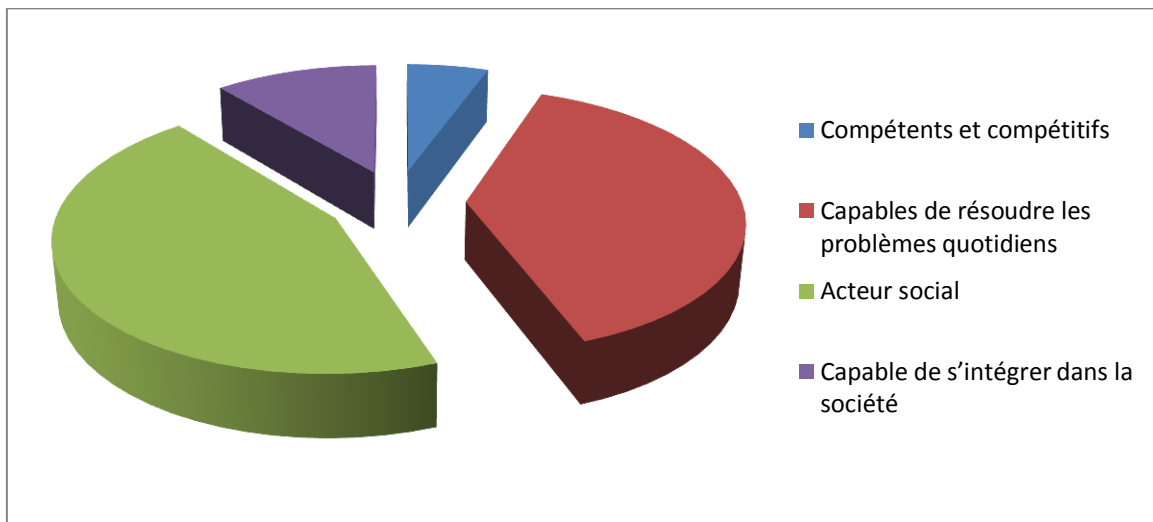
Graphique 19 : *de l'appropriation de la lecture méthodique pour les classes du cycle d'observation*

Au sujet de l'adaptation de la LM aux classes du premier cycle et plus particulièrement à celles du sous-cycle d'observation, 57,77% des enseignants interrogés répondent par l'affirmative, tandis que 33,33% ont un avis contraire et 8,88% n'ont proposé aucune réponse. La LM s'appuie sur les faits de langue pour construire le sens du texte, or les jeunes apprenants du cycle d'observation n'en ont pas vraiment, selon nous, une bonne maîtrise.

Question n° 9 :

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Acteur social	40	44,44
Capables de résoudre les problèmes quotidiens	35	38,88
Capable de s'intégrer dans la société	10	11,11
Compétents et compétitifs	05	5,55
Total	90	100

Tableau 24 : *du profil de sortie des apprenants*



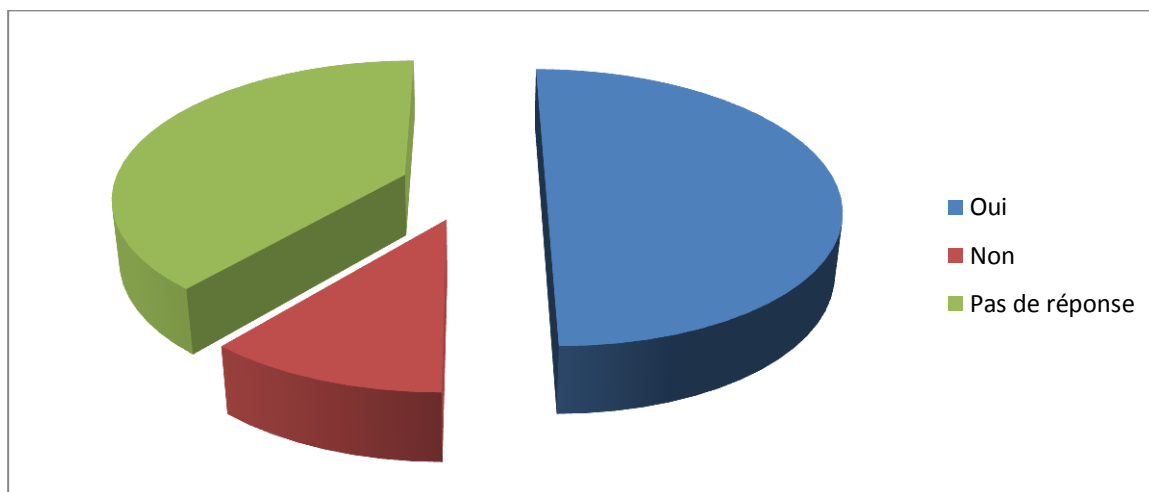
Graphique 20 : *du profil de sortie des apprenants*

Les données de ce tableau s'articulent toutes autour d'un point commun : l'utilité sociale de l'enseignement-apprentissage. Ainsi, tous les enseignants interrogés sont unanimes sur le fait que l'APC ne se limite pas à une simple transmission de connaissances, mais vise plutôt à développer chez l'apprenant le savoir-agir.

Questions n° 10 et 11 :

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	45	50
Pas de réponse	35	38,88
Non	10	11,11
Total	90	100

Tableau 25 : *de l'appropriation de la lecture méthodique pour les classes anglophones*



Graphique 21 : de l'appropriation de la lecture méthodique pour les classes anglophones

Le système éducatif camerounais est constitué des sous-systèmes anglophone et francophone. Pour 50% des enseignants interrogés, la LM est adaptée aux classes du sous-système anglophone, tandis que 11,11% ont une position opposée. Plus intéressant, 38,88% n'ont pas donné de réponse à cette question. Cela montre bien le malaise qui règne dans l'esprit des enseignants quand on aborde les questions liées à la LM. Pour ce qui du premier groupe de répondants, il nous semble que le point de vue énoncé traduit chez ces enseignants issus tant des sous-systèmes anglophone et francophone, la réclamation d'un système de lecture s'appliquant de manière paritaire aux deux sous-systèmes. Et pourtant, faut-il le remarquer, pour mener correctement une LM, l'apprenant doit pouvoir être sensible aux outils linguistiques en œuvre dans le texte, qui permettent la construction du sens. Or, les apprenants anglophones n'ont pas toujours la même sensibilité face aux outils linguistiques, le français étant enseigné chez eux comme langue seconde à deuxième vitesse. Nous prendrons donc ces 50% pour l'expression du besoin de codifier un système de lecture dont la praticabilité la rende adaptée à la fois pour les deux sous-systèmes. Si l'on se réfère aux réponses fournies par les 11% nommés ci-dessus, celui-ci devra donc être théorisé de manière à permettre aux apprenants d'aborder des textes dans le cadre de la résolution de problèmes de vie courante.

II- Interprétation des résultats de l'enquête

Au regard des analyses faites précédemment, nous parvenons aux interprétations suivantes.

- Par rapport à l'hypothèse de recherche 1, il est effectivement possible de dire que la lecture, tel qu'elle est menée dans les classes francophones et anglophones, est en décalage avec les principes et fins de l'activité éducative sous l'APC.
- Plus précisément, il ressort des données tirées des deux questionnaires que la LM, principal système de lecture en vigueur au premier cycle, n'est pas tout-à-fait en rupture avec l'APC. Seulement, elle se situe au premier niveau de l'action sur le monde, et ne présente, dans ses principes et sa démarche, aucun lien avec l'exécution de tâches de réponse concrète à des problèmes sociaux. Aussi ce fait permet-il de valider nos hypothèses de recherche 2 et 3.
- Pour ce qui est de l'hypothèse 4, elle aussi se confirme. Car, il découle des conclusions qui précèdent qu'un système de lecture plus adapté aux finalités de l'APC donnerait la priorité à la résolution de problèmes de vie réelle et ne prendrait pas le texte comme un simple problème en soi.

Au terme de ce chapitre, nous pouvons retenir que la LM pose de réels problèmes aux apprenants et enseignants de français et ce, pour des raisons diverses. D'un autre côté, les apprenants eux-mêmes montrent une certaine démotivation et un désamour de cette méthode de lecture dont le seul but est la construction du sens. Il nous semble donc que, dans une approche (APC) qui se revendique de l'action et de l'utilité sociale des enseignements, la LM nécessite une complémentation.

CHAPITRE VII : IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PROFESSIONNELLES DES RÉSULTATS

Après la présentation, l'analyse et l'interprétation des données faites *supra*, nous arrivons enfin au dernier chapitre. Ici, il est principalement question de suggestions portant sur l'activité de lecture au premier cycle et les fins qui s'y rattachent en lien avec l'introduction de l'APC. Plus précisément, ce chapitre vise à répondre à la préoccupation de savoir comment rendre l'activité de lecture plus appropriée pour l'atteinte des finalités de l'apprentissage sous l'APC. Ainsi, une première note s'impose au sujet de la lecture méthodique qui, malgré ses défaillances, devrait être maintenue pourvu qu'elle soit complétée par un autre système plus étroitement lié aux principes et à l'activité pédagogique sous l'APC. Cette note sera alors suivie d'une seconde sur la théorisation de ce système de lecture susceptible de compléter la lecture méthodique. Le chapitre se refermera alors par des fiches de lecture montrant l'opérationnalisation de ce système à travers différents types textuels.

I- Une note sur les défaillances de la lecture méthodique

Il ressort des analyses *supra* que la pratique de la lecture méthodique n'est pas en rupture totale avec les principes et finalités de l'APC. Seulement, elle présente des lacunes dont la plupart relèvent de la codification de ce système de lecture.

Premièrement, il découle de ce qui précède que la lecture méthodique présente un caractère un peu trop scolastique puisque mettant en avant les connaissances théoriques de la langue française. On a l'impression que l'individu lit pour maîtriser les éléments de la langue. De ce fait, ce cours semble se limiter à montrer le lien entre les différentes parties de la compétence linguistique sans souligner le rapport que devrait entretenir cette compétence avec la vie et les entreprises qu'elle nous impose au quotidien.

Toujours à ce sujet, il est vrai que la lecture méthodique se situe bien dans le cadre de la résolution de problèmes. Seulement, elle présente le texte en lui-même comme étant le problème de la lecture, comme si l'on lirait essentiellement pour déchiffrer le texte ou mieux en déduire une signification. Par ce fait, elle se coupe des motivations que nous avons à lire au quotidien. Tout individu, cependant, lit pour réussir différentes entreprises quotidiennes. C'est le cas des ménagères à la cuisine, des élèves à l'école, du technicien dans son atelier, bref de tout être humain où qu'il se trouve.

Aussi cette diversité dans l'activité et des problèmes à résoudre nous conduit-elle au second manque de la lecture méthodique. Ici, relevons que d'après les informations recueillies sur le terrain, cette forme de lecture aurait été cantonnée sur des types de texte dominants, à savoir les textes narratifs, poétiques et théâtraux. Même si ce fait est principalement l'aboutissement de conceptions fautives de la part des enseignants qui choisissent d'exclure certains types de textes, notons que l'activité en elle-même ne les oblige en rien à varier dans le choix des types de textes à lire. Il apparaît également que cette lecture, menée en étroite ligne avec la lecture suivie expliquerait ce cantonnement de la lecture méthodique sur les textes susmentionnés. Il serait donc nécessaire de codifier un système de lecture basé sur les fins qui motivent nos actions au quotidien et selon lesquelles nous opérons des choix de textes. Ce type d'abord, en notre sens, n'exclurait alors aucun type de texte et obligerait, d'ailleurs, tout enseignant à sélectionner les textes selon les problèmes à résoudre et à initier les apprenants à une utilisation rationnelle et dynamique du texte. Il s'agit là des défaillances majeures que vient combler la lecture action que nous codifions *infra*.

II- Théoriser un modèle de lecture sous l'apc : des bases et de la démarche en lecture action

1- Des concepts clés liés à l'APC

Pour codifier notre système de lecture, nous nous sommes basé sur un ensemble de concepts liés à l'APC. Il nous a donc semblé impératif de commencer par une présentation de ces concepts qui seront opérationnalisés dans la démarche que nous déclinerons plus bas.

- La compétence

Pour Perrenoud (2000, 3) et contrairement à ce qui a souvent été présenté dans les documents officiels et par certains auteurs ayant travaillé dans le cadre de la compétence, la compétence n'est ni une capacité, ni un état, une connaissance ou un savoir-faire. En effet, certains auteurs comme Quellet l'ont perçu comme une capacité. Pour ce dernier, la compétence est *la capacité d'une personne à pouvoir réaliser plusieurs actions dans des contextes nouveaux ou différents de ceux qui ont servi pendant la formation* (Quellet, 1999 cité par Fotso, 2011, p. 27). À leur tour, Raynal et Rieunier (2010, 110-111) pensent qu'il s'agit d'une entité virtuelle qui s'actualise à travers la performance et se présenterait comme l'habileté ou l'adresse par laquelle l'on distingue l'expert du novice. Cependant, notons que dans leur définition, ils arrivent tout autant à employer le terme capacité pour définir la

compétence, la limitant alors à l'influence béhavioriste qui n'est pas le cadre dans lequel nous pensons envisager cette notion.

Belinga (2013, 168), Tardif (2006) cité par Houchot et *al.* (2007, 10), ainsi que Jonnaert (2006, 3) la définissent, quant à eux, comme un savoir-agir en situation *qui intègre des connaissances, mais également d'autres ressources (capacités, habiletés, aptitudes, attitudes) mobilisables face à une tâche (situation-problème...)* et qui peut être d'ordre individuel ou collectif. Cette autre vision de la compétence se rapproche d'un point de vue cognitiviste, intégrant les apports de théories constructiviste, sociale cognitive, cognitiviste pure et socioconstructiviste. C'est à la dernière théorie de ce groupe que nous devons l'aspect individuel et collectif de la compétence, cette vision relevant du concept vygotkien d'entraide.

D'après Vygotski, l'individu apprend à agir sur le monde en y agissant en collaboration avec ses pairs. De ce point de vue, l'agir du sujet sur le monde se développe à travers l'apport des pairs. C'est cet apport qui lui permet d'être en mesure d'agir seul sur le monde. Cependant, quand bien même il agit seul, son agir conserve la marque de l'apport des pairs. C'est partant de ce constat que sous cette thèse, la compétence se dote d'un volet à la fois collectif et individuel, se définissant alors comme un savoir agir en situation à la fois individuel et collectif.

Tel qu'elle est envisagée dans ce travail, la compétence se veut générique et comme répondant à la complexité de la vie (Jonnaert et *al.*, 2005, p. 6-7 ; Perrenoud, 2000, p. 3). Même dans son développement en milieu scolaire, elle se veut un moyen de préparation de l'individu à intégrer la vie sociale et économique. Dans ce cadre, la lecture, elle, s'inscrit dans un projet de vie en société où elle doit épouser les différentes motivations pour lesquelles nous lisons au quotidien.

Sur ce point, convoquons la pensée sociale cognitive de Bandura qui, dans sa thèse de l'agentivité humaine, démontre que toute action humaine est motivée par des buts. Aussi, ces buts s'inscrivent-ils dans le cadre d'une réponse aux besoins imposés par le milieu auquel il doit s'adapter en convoquant des outils utiles pour résoudre des problèmes. À l'auteur donc d'affirmer :

Les personnes se fixent des buts, anticipent les conséquences probables d'actions futures, sélectionnent et créent des séquences d'action susceptibles de produire des résultats souhaités et d'éviter des résultats fâcheux... À travers l'exercice de la pensée anticipatrice, les personnes se motivent et guident leurs actions dans l'anticipation d'événements futurs (Bandura, 2009, 24).

Et plus avant, en pages 23 – 24, il note que le sujet est *l'agent plutôt que le simple exécutant de l'expérience. Les systèmes sensoriels, moteurs et cérébraux constituent les outils auxquels les personnes ont recours pour réaliser les tâches et atteindre les buts qui donnent sens, direction et satisfaction à leur vie.*

Ainsi, la pratique de la lecture s'inscrit comme un moyen de résoudre des problèmes. Plus précisément, il s'agit d'une ressource parmi celles que citent Bandura, que l'individu convoque pour apporter réponse adéquate à un problème rencontré au cours de sa vie quotidienne.

- **La situation de vie**

Encore dite situation complexe ou situation problème, elle renvoie, selon le Conseil de l'Europe (2001, 121), à des reconstitutions des opérations de la vie auxquelles le sujet est ou sera confronté. Pour Gerard (2010, 1), *... quelqu'un est compétent lorsque, confronté à une situation complexe, il fait appel à certaines ressources – des savoirs, des savoir-faire, des attitudes, des valeurs... – qui, combinées entre elles, lui permettront de résoudre la situation.*

En d'autres termes, l'on remarque que, de même que la compétence ne saurait se définir en dehors des situations recadrant sa mise en action, il est impossible d'entrevoir la situation de vie hors de la compétence dont elle appelle l'enclenchement. La situation de vie se veut un cadre faisant naître un ou des problèmes à résoudre en vue de permettre une vie sociale harmonieuse du sujet. La situation de vie est donc le cadre de production et de développement de la compétence, celle qui rend compte de sa raison d'être.

D'un point de vue scolaire, les situations complexes recentrent l'apprentissage dans un cadre contextuel de vie en société. Elles dictent ainsi un ensemble de connaissances à mobiliser en tant que ressources internes et externes et déterminent pour celles-ci un cadre d'application qui leur donne sens (voire aussi Roegiers, 2007, 5). Ce sens correspond à la solution apportée à un problème à travers une production observable, le tout se déroulant sous le prisme de la préparation à la vie. La situation est donc celle qui donne, dans la salle de classe, à l'apprenant le sentiment d'opérer en situation de vie réelle, et de se préparer aux types de problèmes d'ordre économique ou socioculturel auxquels il sera confronté.

- **La tâche**

D'après Coste (2009, 15), la notion de tâche renvoie à *une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables : réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur Internet, jouer au loto.*

Nissen (2011, 8) explique que la tâche sous la perspective actionnelle est le moyen par lequel l'apprenant donne sens à la connaissance. Ainsi, doit-elle aussi faire sens pour l'apprenant, c'est-à-dire relever de son univers actuel ou futur. Sous cette même logique, la tâche doit conduire à une réalisation, un produit observable à travers lequel on peut évaluer le degré de maîtrise des connaissances, puis le degré de maîtrise de la compétence objectivée.

En d'autres termes, il n'est de tâche de lecture relevant de la seule abstraction, ou de la seule évaluation des éléments structuraux de la langue. Elle doit être conçue comme devant mettre le sujet dans un processus d'atteinte d'un but (action finalisée), pour lequel il doit mobiliser des acquis à la fois internes et externes (le texte étant lui-même la ressource extérieure première, de même que les éléments structuraux de la langue), le tout devant conduire à la construction d'un produit à travers lequel on peut observer le sens construit du texte. Ce sens relève d'une part de l'interprétation que le sujet donne au texte, et d'autre part, de la manière dont le sujet fait du texte une ressource significative dans la résolution d'un problème traduit par une situation complexe.

Nissen (2011) classe alors les tâches sous deux grandes catégories : macro-tâches et micro-tâches. Dans cette catégorisation, la lecture se placerait comme macro-tâche engageant le sujet dans l'accomplissement d'un ensemble de micro-tâches. Celles-ci peuvent à leur tour se distinguer comme des tâches authentiques (appelant à la réalisation d'un objet - réponse à un besoin de vie réelle), ou des tâches pédagogiques visant l'acquisition ou l'évaluation de l'acquisition des outils du domaine disciplinaire (voire, Puren, 2009, 14-16).

Relevons également que la tâche, tel que nous l'envisageons ici, entend répondre aux critères que dresse Puren ainsi qu'il suit :

- elle suggère des sujets pertinents, proches de la vie des apprenant(e)s. Elle se veut donc authentique (Puren, *op. cit.*).
- La tâche met en scène des situations de communication réelle où les apprenants sont engagés quoique dans la salle de classe et donc, en situation d'apprentissage.
- Elle appelle à l'usage de documents authentiques qui complètent des manuels en vigueur.
- Elle induit au moins une activité de communication verbale (réception, production, interaction).
- Une bonne tâche crée des conditions d'apprentissage fondées sur l'entre-aide et la négociation.

- Elle pose la nécessité pour l'enseignant de planifier l'apprentissage et de l'évaluer au cours de la formation.
- Elle aboutit à un produit observable, fruit à travers lequel on peut observer les apprentissages réalisés.
- Elle incite à l'usage de stratégies variées en fonction des besoins des individus ou du groupe.
- Elle prend en considération les pré-requis des apprenant(e)s tout en leur faisant développer le désir de nouveaux acquis.
- Une tâche permet différents accès au savoir et mène à des résultats différents. On dit alors qu'elle favorise la différenciation et l'individualisation de l'apprentissage.
- Elle répond du niveau de langue des sujets.
- Elle prévoit des possibilités d'apprentissage supplémentaire *via* des supports.

- **Les ressources**

Le terme ressources est englobant, et renvoie aux savoirs et connaissances (Raynal et Rieunier, 2010, 401), puis à tout objet ou personne que convoque une situation et que mobilise un individu pour résoudre une situation (Jonnaert et *al.*, 2005, 9, et Jonnaert, 2006, 1-2). La personne elle-même, au sens de ce dernier, est ressource dans une situation qu'elle résout, puisqu'elle met ses aptitudes physiques à contribution pour résoudre le problème. Ceci dit, le texte peut être pris comme ressource s'il est situé dans une situation problème où il doit être convoqué/mobilisé pour produire une réponse cohérente. C'est ce que nous relevions *supra* au cours du développement de notre conception de la compétence et de son lien avec notre objet, la lecture.

2- **Une vision bi-axée du texte : le texte comme contexte, le texte comme co-texte**

Il ressort de ce qui précède deux principales considérations du texte sous l'APC. Tout d'abord, une considération fondant la lecture retenue dans le cadre de la réforme curriculaire par l'APC au Cameroun, puis une seconde apparemment encore peu considérée, et qui pourtant, nous semble plus significative pour un modèle qui tienne compte du cadre théorique sus-défini.

- **Le texte comme contexte**

Cette première perception du texte voit celui-ci comme le cadre d'une construction à laquelle le sujet doit affecter un ensemble de ressources. La construction n'est autre que le sens du texte oral ou écrit qu'il faut construire. Les ressources, quant à elles, sont à la fois textuelles et contextuelles, puis linguistiques (de nature structurale et procédurale), artéfactuelles, encyclopédiques..., bref, tout ce qui devrait servir de moyen de (co-)construction du sens d'un texte. Dans ce cas, le texte lui-même constitue la situation problème, puisqu'il pose un problème d'envergure, un problème social à résoudre.

- **Le texte comme co-texte**

Sous cette optique, le texte est perçu comme une ressource en co-évocation avec d'autres ressources, lesquelles sont mobilisées et affectées à la résolution d'un problème traduit par une situation de vie.

3- Des allégations au sujet de la lecture

i. Lire c'est construire ou co-construire le sens

Cette vision de la lecture reposerait sur la manipulation d'un texte de manière à bâtir son sens. Ici, les activités de construction peuvent mettre en projet le sujet qui doit, par interaction avec le texte, construire un sens logique à celui-ci. Tout autant, selon qu'on se situe sous une perspective socioconstructiviste, l'activité de lecture du texte s'érige comme un projet mettant en activité un groupe qui doit interagir avec le texte par l'usage d'un ensemble d'outils grâce auxquels ils parviennent à l'élaboration de son sens. Il s'agit d'une centration sur le texte.

ii. Lire c'est agir sur le monde à partir de ressources textuelles

Cette autre considération de la lecture reviendrait à l'envisager comme une activité à double focalisation : à la fois, on est centré sur la construction d'un sens au texte, puis sur la résolution d'un problème où le sens construit est affecté et rendu significatif. C'est un second niveau de signification. Ici, une situation complexe définit des ressources à convoquer parmi lesquelles le texte se situe comme moyen contribuant à la résolution du problème.

Ceci nous conduit à la démarche de la lecture action que nous présentons ici bas.

4- De la démarche de la lecture action

Il découle de ce qui précède une démarche de lecture que nous déclinons dans les étapes suivantes.

- La mise en situation problème

Il s'agit de placer l'apprenant face à une situation problème qu'il doit résoudre. L'objectif est de lui donner une ou des raisons de lire. Il en devra ressentir la nécessité. Lors de l'apprentissage en classe, l'enseignant présentera la situation, de même qu'un ou des textes de taille moyenne à observer. Puis, la situation sera lue et analysée par le groupe. Il s'agira de comprendre le(s) problème(s) posé(s) par la situation, puis d'en analyser les pistes de résolution, parmi lesquelles celles qu'offrent le(s) texte(s).

- Lecture-résolution

Le(s) texte(s), ressources parmi d'autres comme l'apprenant, l'enseignant et les pairs, permettront d'avoir un nombre d'informations utiles au traitement de la situation. Il faudra donc plus qu'une simple compréhension de textes pour parler de lecture efficiente, il faudra en plus que l'apprenant sache repérer, collecter et utiliser des éléments utiles à la résolution du/des problème(s) identifiés. Individuellement ou en groupe, il faudra opérer des allées et retours sur le(s) texte(s), des collectes, analyses, interprétations de données, puis des productions d'écrits, d'images, d'objets techniques, du remplissage de tâches quelconques, bref tout ce qui démontrerait la compréhension du texte, et son utilisation pour répondre aux besoins de la situation initiale.

- Synthèse

C'est la phase des comptes rendus. Ce qui à été fait individuellement ou en groupe est présenté, et les solutions apportées sont débattues par le groupe classe. C'est l'étape de justification des démarches entreprises, mais aussi de remédiations aux démarches fausses en se servant du/des modèle(s) de réponse juste(s) fourni(s) par l'enseignant, un membre de la classe, ou un groupe. Il convient de souligner que l'enseignant n'imposera aucun modèle parmi ceux qui seront présentés. Plusieurs démarches peuvent en effet être mises en valeurs.

- **Évaluation**

Donner une deuxième situation ou simplement, une tâche supplémentaire qui sera traitée en exploitant le(s) même(s) texte(s). Sur la base du travail fait précédemment, l'apprenant répondra aux besoins du nouveau problème en un temps réduit. L'enseignant, au choix, recevra le feedback séance tenante ou laissera ce travail comme devoir.

III- Opérationnalisation de la démarche de la lecture action

Il convient pour nous de rappeler qu'à travers cette opérationnalisation, nous avons bien voulu démontrer que la lecture action pourrait s'appliquer à tout type de texte. Mais surtout, nous soulignons à travers ces fiches que l'apprentissage à lire devrait être soumis à la logique d'un choix de texte en fonction des problèmes à résoudre. Ainsi, l'on pourrait choisir les textes à proposer aux apprenants au premier cycle. Mais, plus loin au second cycle, l'une des aptitudes de lecture à bâtir chez l'apprenant pourra être celle de la capacité à opérer des choix de texte pertinents selon un problème énoncé. Les fiches qui suivent opérationnalisent la démarche de la lecture action selon la première modalité ainsi décrite. Nous avons choisi des textes que nous avons soumis aux apprenants lors de nos séances test. Ceux-ci devaient les lire d'après les exigences de situations problèmes, fils conducteurs des activités présentées dans chaque fiche.

Cours de : français

Niveau 1 : cycle d'observation

Effectif : 70

Module 1 : vie familiale et sociale

Textes de référence :

Texte 1 : *le poulet DG*

1 Poulet, 2 Carottes, 2 poivrons, 2 oignons, 3 tomates, 200g de haricots verts, 12 doigts de plantain mûrs, 2 gousses d'ail, gingembre en poudre, 2 cubes *Maggi*, 1 piment, huile d'arachides, sel.

Préparation

Préparez votre poulet. Faites bouillir le boulet dans une casserole avec un peu d'eau, un oignon, 1/2poivron et l'ail durant 15 minutes. Pendant ce temps, préparez les carottes, réservez-les. Coupez les tomates en petits dés, réservez-les. Écossez les haricots et coupez-les en petits dés, réservez-les. Mettez de l'huile dans une poêle et faites bien dorer les morceaux de poulets sur chaque face. Réservez les morceaux de poulets. Coupez les plantains en rondelles. Faites frire les rondelles de plantain. Réservez le plantain. Faites revenir les carottes, les haricots, les tomates et le restant des poivrons dans une casserole avec un peu d'huile. Ajoutez le reste d'oignon coupé en tranches. Préparez un cube *Maggi*. Assaisonnez avec le cube, le gingembre, ajoutez le piment et un verre d'eau. Ajoutez progressivement le poulet et le plantain, tournez. Laissez cuire encore 10 minutes. C'est prêt. Servez chaud, bon appétit

Texte 2 : *Menu du restaurant le Lion*

SAUCES

Ndolé (13,90€)

Feuilles pilées, oignons, cacahuètes, gingembre

- bœuf (13,90€)
- crevettes (14,90€)
- morue séchée (16,90€)
- poisson fumé - bar (17,90€)
- gibier - selon arrivage (20,90€)
- mixte (20,90€)

Mbongo tjobi (17,90€)

Plat à la sauce noire parfumée aux écorces

- poisson - bar (17,90€)
- gibier selon arrivage (20,90€)

Gombo (13,90€)

Plat en sauce à base de gombos, petits légumes verts)

- bœuf (13,90€)

- crevettes (14,90€)
- morue séchée (15,90€)
- poisson fumé - bar (17,90€)
- gibier - selon arrivage (20,90€)
- mixte (20,90€)

LES ACCOMPAGNEMENTS

Aloko (4,20€) frites de bananes plantain mures

Miondo (4,20€) pâte de manioc à l'étouffée

Fufu (4,20€) couscous de manioc

Ignames (4,20€) Riz Blanc (4,20€)

Bâtons de manioc (4,20€)

GRILLADES ET CRUDITÉS

- Brochettes de bœuf (5,40€)
- Salade indomptable (5,40€)
- Avocat crevettes (7,00€)

BOISSONS

- Jus de gingembre ou Rhum gingembre
- *Bissap* ou Rhum *Bissap*

LES DESSERTS DU LION

- Glaces et sorbets (5,40€)
- Salade de fruits du jour
- Noix de coco givrée (5,40€)
- Assiette de fruits frais (5,40€)
- Flan au coco (5,40€)
- Banane flambée (5,40€)

Compétence : à partir de sa lecture des textes, de connaissances d'ordre linguistique et de celles relatives au domaine culinaire et diététique, l'apprenant élaborera des menus et donnera des conseils pour répondre aux besoins de préparation d'un repas de famille et de préservation de la santé d'un membre de famille sur régime. Outre sa maîtrise des éléments précédents, le produit devra démontrer la sollicitude et la bienveillance de l'apprenant.

Étapes et corpus	Activité de l'enseignant	Activité des apprenants	Objectif
<p>Mise en situation problème (10 min)</p> <p><u>Situation :</u></p> <p>Vous allez aider votre mère à préparer le repas de la fête de nouvel an. Sur la base de votre lecture des textes suivants :</p> <p>1° Proposez-lui un menu équilibré (avec plat d'entrée, de résistance et de sortie).</p> <p>2° À la réception, votre cousine qui est atteinte de diabète aimerait manger le mets décrit dans la recette. Dites-lui qu'est-ce que vous pensez de ce qu'elle souhaite faire.</p>	<p>Présente une situation problème et un ensemble de textes</p> <p>Lit et fait lire la situation à haute voix</p> <p>Pose des questions de compréhension de la situation.</p> <p>Fait observer les textes une fois de plus, et demande des propositions de piste de résolution des problèmes.</p>	<p>Les élèves observent</p> <p>Les élèves suivent les lectures oralisées.</p> <p>Les élèves répondent et décrivent les problèmes posés par la situation</p> <p>Ils observent les textes, proposent des possibilités d'exploitation pour chacun d'eux.</p>	<p>Cerner la situation problème, les problèmes qu'elle pose et les pistes de résolution en lien avec chaque texte.</p>

<p>Lecture- résolution (20 min)</p> <p>Texte 1 : <i>Le poulet DG</i></p> <p>Texte 2 : <i>Menu du restaurant le lion</i></p>	<p>L'enseignant donne des consignes de lecture (en groupe ou individuelles) puis supervise les travaux, contribue aux débats des groupes...</p>	<p>Les élèves lisent les textes pour résoudre les problèmes observés.</p>	<p>Résoudre la situation problème sur la base de la lecture des textes.</p>
<p>Synthèse (10 min)</p>	<p>L'enseignant demande aux apprenants de faire un compte rendu de leurs lectures et ouvre le débat sur chaque présentation.</p>	<p>Les élèves présentent leurs travaux et débattent sur les contributions des uns et des autres.</p>	<p>Recueillir le feedback des lectures, ouvrir le débat et proposer des remédiations pour des lectures inappropriées.</p>
<p>Évaluation (10 min)</p> <p>4° sur la base de votre lecture du texte 2, proposez la recette de l'un des plats de votre menu.</p>	<p>L'enseignant donne une dernière tâche à exécuter individuellement sur la base des lectures faites.</p> <p>Il demande à quelques élèves de rendre compte de la résolution du problème et apprécie les réponses avec les autres apprenants.</p>	<p>Les élèves résolvent la dernière tâche.</p> <p>Des volontaires rendent compte de leurs lectures et les autres participent à l'appréciation.</p>	<p>Évaluer le niveau de compétence atteint par les apprenants.</p>

Tableau 26 : *fiche didactique 1*

Cours de : français

Niveau : cycle d'observation

Effectif : 70

Module : Vie économique

Texte de référence : Le réseau *Forms 2 et 3* et l'emploi du temps de la classe.

Texte 1 : *Madame Tabi...* (Le réseau 2 p. 66)

Madame Tabi se lève tous les jours à six heures. Elle se lave et s'habille. Elle prend son petit déjeuner à sept heures moins cinq. Son bureau est loin de chez elle. Elle y va en bus. Elle commence son travail à huit heures. Elle renseigne les usagers, étudie des dossiers, fait du courrier pour son directeur et travaille à l'ordinateur. À midi, elle déjeune dans un restaurant près de son bureau. Le travail finit à quinze heures trente. Elle rentre chez elle vers seize heures, mange et fait la sieste. Le soir, elle suit le journal à la télévision et regarde des films. À vingt-trois heures, elle se couche.

Texte 2 : *Mon emploi du temps* (Le réseau... p. 67)

Je m'appelle Anang Justin. Je fréquente le CES bilingue de Wum. Je vais à l'école tous les jours sauf les samedis et les dimanches. Je me lève tôt chaque jour. Dans mon établissement, les cours commencent à 7h30. Les lundis, nous avons français de 7h30 à 8h30, anglais de 8h30 à 10h30, chimie de 10h30 à 11h30. De 11h30 à 12 h, c'est la pause dans tout le collège. Les cours recommencent à 12 h avec l'histoire. Ce cours dure une heure. Ensuite, c'est la géographie. Elle finit à 14 h. Le dernier cours c'est le travail manuel qui finit à 15 h. Voici mon emploi du temps des autres jours ouvrables de la semaine. [...]

Texte 3 : emploi du temps de la classe en question

Compétence : à partir de sa lecture des textes et de connaissances d'ordre linguistique, l'apprenant organisera une activité d'apprentissage et donnera des conseils à un(e) camarade sur la nécessité et la manière de bien gérer son temps en vue de réaliser des apprentissages réussis. Outre

la bonne interprétation du texte et la capacité à organiser un emploi du temps à partir de données collectées *via* les textes, l'apprenant devra démontrer la qualité d'une élocution simple et claire.

Étapes et corpus	Activité de l'enseignant	Activité des apprenants	Objectif
<p>Mise en situation problème (10 min)</p> <p><u>Situation :</u></p> <p>Tes deux voisins de banc sont constamment punis et risquent de passer au conseil de discipline car ils sont toujours en retard et font rarement leurs devoirs. Tu décides de causer avec eux (elles). À travers ta lecture des textes des pages 66 et 67 :</p> <p>1° Demande-leur ce qu'ils/elles font le soir et faites en une liste.</p> <p>2° Tu constates qu'elles se lèvent tard : propose-leur un emploi du temps raisonnable qui leur permettra de faire les tâches utiles et de se coucher tôt.</p> <p>3° Tu te rends compte que l'un(e) des deux camarades est beaucoup occupé(e) par des tâches ménagères le soir : à base l'emploi du temps de votre classe, explique-lui comment et pourquoi il/elle doit résoudre son problème grâce aux heures de permanence.</p>	<p>Présente une situation problème et un ensemble de textes</p> <p>Lit et fait lire la situation à haute voix</p> <p>Pose des questions de compréhension de la situation.</p> <p>Fait observer les textes une fois de plus, et demande des propositions de piste de résolution des problèmes.</p>	<p>Les élèves observent</p> <p>Les élèves suivent les lectures oralisées.</p> <p>Les élèves répondent et décrivent les problèmes posés par la situation</p> <p>Ils observent les textes, proposent des possibilités d'exploitation pour chacun d'eux.</p>	<p>Cerner la situation problème, les problèmes qu'elle pose et les pistes de résolution en lien avec chaque texte.</p>

<p>Lecture- résolution (20 min)</p> <p>Texte 1 : <i>Madame Tabi...</i> (Le réseau 2 p. 66)</p> <p>Texte 2 : <i>Mon emploi du temps</i> (Le réseau... p. 67)</p> <p>Texte 3 : emploi du temps de la classe en question.</p>	<p>L'enseignant donne des consignes de lecture (en groupe ou individuelle) puis supervise les travaux, contribue aux débats des groupes...</p>	<p>Les élèves lisent les textes pour résoudre les problèmes observés.</p>	<p>Résoudre les situations problèmes sur la base de la lecture des textes.</p>
<p>Synthèse (10 min)</p>	<p>L'enseignant demande aux apprenants de faire un compte rendu de leurs lectures et ouvre le débat sur chaque présentation.</p>	<p>Les élèves présentent leurs travaux et débattent sur les contributions des uns et des autres.</p>	<p>Recueillir le feedback des lectures, ouvrir le débat et proposer des remédiassions pour des lectures inappropriées.</p>
<p>Évaluation (10 min)</p> <p>4° Tu constates que le second ami passe plus de temps à jouer le soir, à voir des séries, puis à échanger des SMS jusque tard dans la nuit. dans un paragraphe, donne-lui un conseil sur les risques qu'il/elle court pour tenter de le/la convaincre d'arrêter.</p>	<p>L'enseignant donne une dernière tâche à exécuter individuellement sur la base des lectures faites.</p> <p>Il demande à quelques élèves de rendre compte de la résolution du problème et apprécie les réponses avec les autres apprenants.</p>	<p>Les élèves résolvent la dernière tâche.</p> <p>Des volontaires rendent compte de leurs lectures et les autres participent à l'appréciation.</p>	<p>Évaluer le niveau de compétence atteint par les apprenants.</p>

Tableau 27 : fiche didactique 2

Cours de : français

Niveau : cycle d'observation

Effectif : 70

Module 3 : environnement, bien-être et santé

Textes de référence : *Le réseau Form 3*

Texte 1 : *À l'hôpital (Le réseau... p. 70-71)*

Depuis quelques jours, Etamé ne se sent pas bien. Il se rend à l'hôpital de district de son village. C'est un grand hôpital avec plusieurs pavillons : un pavillon d'accueil, un pavillon des urgences, un pavillon des accidents, un pavillon du cancer, un bloc opératoire et une maternité.

Etamé achète son billet de session au pavillon d'accueil et se dirige vers la salle d'attente. Il y trouve beaucoup de malades qui attendent sur des bancs. Un infirmier lui remet un numéro indiquant sa salle de consultation et sa position dans le rang. Quand arrive son tour, Etamé frappe à la porte du médecin et entre.

Etamé : Bonjour docteur !

Docteur : Bonjour monsieur, asseyez-vous. Comment allez-vous ? [...]

Texte 2 : *Le docteur est là. (Le réseau... p. 76-77)*

Elèves : Bonjour docteur.

Docteur : Bonjour les élèves. Asseyez-vous ! Je suis là aujourd'hui pour vous parler du SIDA. SIDA signifie Syndrome Immuno Déficitaire Acquis....

Elève 1 : Qu'est-ce que le SIDA exactement docteur ?

Docteur : C'est une maladie causée par un virus appelé VIH. [...]

Texte 3 : *La blessure de Lukong (Le réseau... p. 78)*

Ngoran s'est baissé, a pris le malheureux dans ses bras et l'a amené chez eux.

- Que s'est-il passé ? Qui a tué mon enfant ? a crié la pauvre maman.

- Notre fils est tombé du haut d'un kolatier, a dit Ngoran. Il n'est pas mort, Dieu merci !

Après les premières émotions, Ntang a donné un bain chaud à son petit qui était sale comme un cochon. Ngoran est allé chercher le guérisseur Yemsuiiy. Celui-ci était un petit homme sec, d'une soixantaine d'années. Sur son visage très laid, brillaient deux petits yeux ronds. Sa bouche était sans dents. Il portait une petite barbe d'un gris sale. Sa grosse voix contrastait avec son cou maigre et sa poitrine creuse. Son aspect extraordinaire confirmait sa réputation de guérisseur. [...]

Compétence : à partir de sa lecture des textes, des connaissances linguistiques et des informations relatives au domaine de la santé, l'apprenant simulera une intervention pour expliquer une maladie à partir de ses symptômes et pour donner des conseils sur les précautions à prendre pour éviter sa propagation et favoriser le rétablissement rapide du patient. Outre sa capacité à interpréter les informations collectées dans les textes, l'apprenant fera montre d'une aptitude à convaincre par la maîtrise des manifestations des maladies contagieuses.

Étapes et corpus	Activité de l'enseignant	Activité des apprenants	Objectif
<p>Mise en situation problème (10 min)</p> <p><u>Situation :</u></p> <p>Vous venez de découvrir que l'un de vos amis fait une fièvre accompagnée de vomissements et de diarrhée. Sa mère est confuse, crois qu'il a été empoisonné et voudrait appeler un tradi-praticien. Sur la base de ta lecture des textes des pages 70, 76 et 78 :</p> <p>1° essaie d'expliquer à sa mère de quoi il souffre et s'il faudrait vraiment faire appel à un tradi-praticien. (petit jeu de rôle entre camarades de bancs).</p> <p>2° Suggère-lui des précautions à prendre avant et pendant des soins intensifs.</p>	<p>Présente une situation problème et un ensemble de textes</p> <p>Lit et fait lire la situation à haute voix</p> <p>Pose des questions de compréhension de la situation.</p> <p>Fait observer les textes une fois de plus, et demande des propositions de piste de résolution des problèmes.</p>	<p>Les élèves observent</p> <p>Les élèves suivent les lectures oralisées.</p> <p>Les élèves répondent et décrivent les problèmes posés par la situation</p> <p>Ils observent les textes, proposent des possibilités d'exploitation pour chacun d'eux.</p>	<p>Cerner la situation problème, les problèmes qu'elle pose et les pistes de résolution en lien avec chaque texte.</p>
<p>Lecture- résolution (20 min)</p> <p>Texte 1 : <i>À l'hôpital</i> (Le réseau... p. 70)</p> <p>Texte 2 : <i>Le docteur est là.</i> (Le réseau... p.</p>	<p>L'enseignant donne des consignes de lecture (en groupe ou individuelle) puis supervise les travaux, contribue aux débats des groupes...</p>	<p>Les élèves lisent les textes pour résoudre les problèmes observés.</p>	<p>Résoudre les situations problèmes sur la base de la lecture des textes.</p>

<p>76)</p> <p>Texte 3 : <i>La blessure de Lukong</i> (Le réseau... p. 78)</p>			
<p>Synthèse (10 min)</p>	<p>L'enseignant demande aux apprenants de faire un compte rendu de leurs lectures et ouvre le débat sur chaque présentation.</p>	<p>Les élève présentent leurs travaux et débattent sur les contributions des uns et des autres.</p>	<p>Recueillir le feedback des lectures, ouvrir le débat et proposer des remédiassions pour des lectures inappropriées.</p>
<p>Évaluation (10 min)</p> <p>3° Sur la base de votre lecture des trois textes, racontez en cent (100) mots ce qui s'est passé après que la mère de votre ami ait suivi vos conseils. Terminez votre histoire en exprimant vos impressions au sujet de la médecine traditionnelle.</p>	<p>L'enseignant donne une dernière tâche à exécuter individuellement sur la base des lectures faites.</p> <p>Il demande à quelques élèves de rendre compte de la résolution du problème et apprécie les réponses avec les autres apprenants.</p>	<p>Les élèves résolvent la dernière tâche.</p> <p>Des volontaires rendent compte de leurs lectures et les autres participent à l'appréciation.</p>	<p>Évaluer le niveau de compétence atteint par les apprenants.</p>

Tableau 28 : fiche didactique 3

Cours de : français

Niveau : cycle d'observation

Module 3 : Environnement, bien-être et santé

Effectif : 70

Texte de référence :

Ici, c'est la forêt. Nos grands-parents ont survécu pendant de nombreuses années grâce à elle. Elle leur servait d'abri et leur produisait de la nourriture, des vêtements. Leur santé venait d'elle. Ici, c'est le géant baobab. Ah ! Qu'il est énorme ! Nos ancêtres l'ont préservé pendant des centaines d'année car il est sacré. Et aujourd'hui, il a encore toute sa place dans nos vies.

Regarde ! Tout cet étendu, c'est la mer. Et avant elle, de nombreux ruisseaux, rivières et fleuves alimentent nos vies. Papa nous a dit que leur bruit, c'est le cri de nos qu'ils abritent. Ils l'ont préservé par de nombreux tabous. Aujourd'hui encore, ils sont toute notre vie. Ils nous procurent de la nourriture et nous émerveillent quand nous nous sentons pressés par les soucis de la vie.

La nature est le centre de notre vie et son maintien, la source de notre existence. Alors, comme nos ancêtres, préservons-là.

Nous disons NON au braconnage

Non à l'exploitation abusive de nos forêts

Non à la surpêche

Au marais noirs et aux pollutions de toute sorte.

Tous ensemble, luttons contre la destruction de notre environnement.

Compétence : à partir de leur lecture du texte, de leurs connaissances sur les types de phrases, les types de textes, les temps verbaux, et les conséquences de la destruction de l'environnement, les apprenants réaliseront seuls ou en groupe un spot publicitaire ou un reportage dans le cadre de la lutte contre la destruction de l'environnement. Outre leur maîtrise des notions linguistiques et environnementales sus évoquées, les apprenants devront démontrer une élocution parfaite pouvant rapprocher le sujet au contexte de la population locale.

Étapes et corpus	Activité de l'enseignant	Activité des apprenants	Objectif
<p>Mise en situation problème (10 min)</p> <p><u>Situation :</u></p> <p>À l'occasion de la journée internationale de l'environnement, un concours des meilleurs spots publicitaires et reportages sur la lutte contre les problèmes environnementaux a été organisé. Tu souhaites y participer avec des amis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - adapte le texte de lecture en un scénario pour un spot publicitaire qui sera joué par plusieurs personnes. - réalise un spot publicitaire à partir de ton scénario. - propose un reportage radiophonique ou télévisé sur un problème environnemental et des moyens de le résoudre. 	<p>Il présente la situation problème et le texte</p> <p>Il lit et fait lire la situation à haute voix.</p> <p>Il pose des questions de compréhension de la situation.</p> <p>Il fait observer le texte une fois de plus et demande des propositions de pistes de résolution des problèmes.</p>	<p>Les élèves observent la situation, ainsi que le texte.</p> <p>Ils suivent les lectures oralisées.</p> <p>Ils décrivent les problèmes posés par la situation.</p> <p>Ils observent le texte, proposent des possibilités d'exploitation.</p>	<p>Cerner la situation problème, les problèmes qu'elle pose et les pistes de résolution en rapport avec chaque texte.</p>
<p>Lecture-résolution (20 min)</p> <p><u>Texte :</u></p> <p>Ici, c'est la forêt...</p>	<p>L'enseignant donne des consignes de lecture (en groupe ou individuelle) puis supervise les travaux de résolution de la tâche 1.</p> <p>Il reçoit le feedback des.</p> <p>Il donne une consigne et un temps</p>	<p>Les élèves lisent le texte pour résoudre le problème 1, puis présentent leurs réalisations.</p> <p>Ils transforment ensuite</p>	<p>Résoudre les problèmes posés sur la base de la lecture des textes.</p>

	d'effectuation pour la tâche 2.	leurs nouveaux textes en spots joués collectivement.	
Synthèse (10 min)	L'enseignant demande aux apprenants de présenter leurs spots devant la classe. Il apprécie les présentations avec le reste de la classe.	Les élèves présentent leurs travaux devant la classe. Ils participent aux appréciations.	Recueillir le feedback des lectures et de l'exécution des tâches.
Évaluation (10 min) Tâche 3	L'enseignant lit la tâche 3 et l'annonce comme devoir à faire à la maison. Il apporte quelques précisions au besoin et précise comment les réalisations seront présentées d'après leurs formes.	Les élèves écoutent et posent des questions pour d'amples explications.	Évaluer le niveau de compétence atteint par les apprenants.

Tableau 29 : *fiche didactique 4*

Cours de : français

Effectif : 70

Niveau : cycle d'observation

Durée : 1 heure

Module 5 : média et communication

Textes de référence :

Texte 1 : Les titres du 20 heures

Mesdames et messieurs, chers téléspectateurs, bonsoir et bienvenu sur les antennes de la CRTV, voici le journal. À la une de cette édition,

- Coopération bilatérale Chine-Cameroun, le Premier Ministre, Chef du Gouvernement a reçu ce matin une délégation chinoise que conduisait Monsieur Yu Yang Xu, Ministre chinois chargé de la coopération économique.
- En éducation, phénomène de trases en milieu scolaire, la recrudescence du phénomène suscite des interrogations du côté des autorités d'établissements scolaires de la capitale politique et du Ministère des Enseignements secondaires réunis ce matin dans le cadre d'une réunion.
- Enfin en sport, football, les Lions indomptables perdent leur premier match de qualification pour la phase finale de la coupe d'Afrique, Guinée Équatoriale 2017.

Voici les titres qui seront développés au cours de cette édition.

Nous vous l'annonçons en titres, le Premier Ministre, Chef du Gouvernement a reçu ce matin une délégation chinoise conduite par Monsieur Yu Yang Xu, Ministre chinois chargé de la coopération économique. Au terme des négociations qui ont durées plus d'une heure, des accords commerciaux en vue d'un proche développement de l'industrie automobile au Cameroun. Serge Atangana Bisso était notre reporter à l'immeuble étoile, voici son reportage.

Texte 2

Chers téléspectateurs, mesdames et messieurs, merci d'avoir suivi ce journal et pour votre fidélité à votre chaîne, France 24. Nous vous donnons rendez-vous dans quelques minutes pour une nouvelle édition du journal.

Texte 3 :

Il est huit heures lorsqu'à la salle de réception de l'immeuble étoile, le Premier Ministre, Philemon Yang, reçoit la délégation chinoise que conduit Yu Yang Xu, Ministre

chinois chargé de la coopération économique. Après les présentations s'ouvrent une heure et trente minutes de négociations au terme desquelles, dans un communiqué officiel, le Premier Ministre annonce des accords de partenariat économique dont la principale porte sur la mise en circulation dès juin 2015, de la première voiture chinoise fabriquée au Cameroun. De quoi rêver

Compétence : les apprenants réaliseront seuls ou en groupe, une édition du journal parlé à partir de leur lecture des trois textes et de leurs connaissances des notions linguistiques. Ils convoqueront donc leurs capacités à organiser les textes selon les articulations d'un journal et les techniques oratoires incluant l'intonation, l'accent et les autres aspects faisant la qualité de l'élocution.

Étapes et corpus	Activité de l'enseignant	Activité des apprenants	Objectif
<p>Mise en situation problème (10 min)</p> <p><u>Situation :</u></p> <p>Vous êtes membres du club journal de votre établissement et vous avez été invités par une chaîne locale à participer à une émission pour jeunes où en groupe, vous devez réaliser un journal. À la lecture des textes qui vous sont remis :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rédigez une brève entrée en scène annonçant trois ou quatre titres classés par rubriques, puis un bref discours de sortie de scène ; - sur des paragraphes de trois phrases au plus, développez chaque titre ; - faites la mise en scène complète de votre journal. 	<p>Présente la situation problème et le groupement de textes.</p> <p>Il lit et fait lire la situation à haute voix.</p> <p>Il pose des questions de compréhension de la situation et demande des propositions de pistes de résolution des problèmes à base des textes.</p>	<p>Les élèves observent</p> <p>Ils suivent les lectures oralisées, répondent aux questions et décrivent les problèmes posés par la situation.</p> <p>Ils observent les textes et proposent des possibilités d'exploitation pour chacun d'eux.</p>	<p>Cerner la situation problème, les problèmes qu'elle pose et les pistes de résolution en lien avec chaque texte.</p>
<p>Lecture- résolution (20 min)</p> <p>En groupes de cinq ou six, lisez les textes puis traitez les tâches 1 et 2 de la situation. Vous répartirez votre travail de sorte qu'il y ait un présentateur et des reporters.</p>	<p>L'enseignant donne des consignes de lecture (en groupe) puis supervise les travaux, contribue aux débats des groupes...</p>	<p>Les élèves lisent les textes pour résoudre les problèmes observés.</p>	<p>Résoudre la situation problème sur la base de la lecture des textes.</p>
<p>Synthèse (10 min)</p> <p>Quelques volontaires pour lire leurs discours d'entrée et</p>	<p>L'enseignant fait lire quelques textes qu'il</p>	<p>Les élèves présentent leurs travaux et débattent sur les contributions des</p>	<p>Recueillir le feedback des lectures et proposer des ajustements du</p>

sortie de scène ? Des volontaires pour lire leurs développements d'un point de l'actualité ?	participe à apprécier.	uns et des autres.	produit.
Évaluation (10 min) Présentez votre journal devant la classe comme si vous étiez dans les studios de la chaîne qui vous a invité.	L'enseignant fait exécuter la dernière tâche. Il coordonne les activités de mise en scène.	Les élèves s'organisent pour réaliser leur journal.	Évaluer le niveau de compétence atteint par les apprenants.

Tableau 30 : *fiche didactique 5*

CONCLUSION GÉNÉRALE

Tout au long de ce travail, il a été question de codifier un système de lecture en ligne avec les principes et finalités de l'action éducative sous l'APC. Ainsi, nous sommes partie de la supposition que l'enseignement de la lecture au cycle d'observation de l'enseignement secondaire ne répondait pas tout à fait aux buts de l'APC. Plus précisément, d'après nos premières observations sur le terrain, depuis l'introduction de l'APC et de la conséquente adoption de la lecture méthodique comme principal système d'enseignement-apprentissage de la lecture au premier cycle, l'apprentissage à la réception de textes souffrirait de nombreuses défaillances et d'insuffisances qui laisseraient à penser que la lecture méthodique aurait besoin d'être complétée par un autre système plus proche des principes et buts de l'APC.

À côté de cette démarche d'enseignement-apprentissage de la lecture, les autres formes de lecture déjà en vigueur dont la lecture suivie et la simple lecture de compréhension menée dans les classes anglophones nécessiteraient bonnement d'être remplacées, car étant par beaucoup de points loin des visées de L'APC.

Ainsi, nous avons mené une étude empirique sur la pratique de la lecture dans les classes du cycle d'observation avec pour principal objectif de décrire plus amplement ces manques qui seraient observables dans la conduite de l'activité de lecture, plus précisément ceux liés à la lecture méthodique. Cette étude a concerné à la fois les classes du sous-système francophone et celles du sous-système anglophone. Ainsi, nous avons adressé des questionnaires aux apprenants et aux enseignants des deux sous-systèmes. Ceux-ci nous ont permis de recueillir des représentations de ces deux groupes d'acteurs de la salle de classe concernant la situation de la lecture tel qu'elle est menée actuellement par rapport à la réalisation des fins de l'APC.

Il en est ressorti qu'effectivement, les autres démarches d'enseignement-apprentissage de la lecture sont en totale rupture avec les principes et visées de l'APC. Et quant à la lecture méthodique, nous avons noté que celle-ci n'est pas en totale rupture avec l'APC. Car, elle vise bien à former l'apprenant à appréhender les phénomènes sociaux, soit à franchir la première étape de la résolution des problèmes de vie réelle.

Cependant, sa démarche exclut les autres étapes de la résolution de problèmes, surtout celle de la mise sur pied d'un produit ayant une importance significative pour le quotidien de l'apprenant. En plus, de par sa nature, cette lecture est par plusieurs points trop scolastique et

peu contraignante à l'usage des différents types textuels. Ceci fait en sorte que cette activité de réception de textes nécessite d'être pratiquée à côté d'un autre système plus approprié.

Vu ces conclusions, nous avons proposé la démarche de ce nouveau système en prenant en compte les principes de la nouvelle approche pédagogique et sa conception du texte et de la lecture. Rappelons que pour cette dernière, le texte est une ressource affectée à la résolution des problèmes touchant notre quotidien. Quant à la lecture, il s'agit d'une activité servant à mobiliser des informations et à les affecter à répondre de manière appropriée à une situation d'envergure. Elle a donc pour ultime étape une production qui répond aux besoins imposés par la situation problème, ce qui la rend réaliste.

Aussi, nous a-t-il semblé bon de nommer une telle démarche d'enseignement-apprentissage de la réception de textes lecture-action. Il s'agit d'une démarche à quatre étapes, soit la mise en situation problème, la lecture-résolution, la synthèse et l'évaluation. Celle-ci a été opérationnalisée sous forme de fiches didactiques pour plus de lisibilité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- 1) Adam, J.-M. (1997), *Le style dans la langue. Une reconception de la stylistique*, Lausanne/Paris, Delachaux / Niestlé.
- 2) Adam, J.-M. (1999), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris : Nathan.
- 3) Austin, J. L. (1962). *How to do things with words, second edition*. Cambridge: Harvard university press.
- 4) Balpe, J-P. (1990). *Hyperdocuments, Hypertextes, Hypermédiats*, Eyrolles, Paris.
- 5) Bakhtine, M. (1929). *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*, Estetika slovesnogo, Mosco.
- 6) Bakhtine, M. (1978). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- 7) Bakhtine, M. (1984). *Esthétique et théorie du roman*, Paris. Gallimard.
- 8) Belinga, B. S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignements, 2^e Édition revue et augmentée*. Yaoundé. Éditions CLÉ.
- 9) CHOMSKY, N. (1967). *Structures syntaxiques*. Paris : Ed du Seuil.
- 10) CHOMSKY, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Ed du Seuil.
- 11) Dekens, O. (2015). *Le structuralisme*. Paris : Armand Colin.
- 12) Descotes, M. (1999). *La lecture méthodique*, Paris, Delagrave.
- 13) Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- 14) Eco, U. (1979). *Le rôle du lecteur*, Paris : Livre de poche.
- 15) Eco, U. (1985), *Lector in fabula*, Paris: Grasset.
- 16) Fotso, F. (2011). *De la pédagogie par objectifs à la pédagogie des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- 17) Giordan, A. et Vecchi, G. de (1993). *Les origines des savoirs : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux : Niestlé.
- 18) Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale, tome 1*. Paris : Minuit.
- 19) Lesot, A. (1992). *La lecture méthodique 1*. Paris : Hatier.
- 20) Lundquist, L. (1980). *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*. Copenhague : Nyt nordisk forlag.
- 21) Maingueneau, D. (2001). *L'énonciation littéraire II - Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Nathan/HER.
- 22) Sabbah, H. (1992). *La lecture méthodique 2*. Paris : Hatier.
- 23) Saussure, F. de (1916). *Cours de Linguistique Générale Vol. 2*. Paris : Payot.

24) Weinrich, H. (1973). *Le temps*. Paris : Éditions du Seuil.

OUVRAGES MÉTHODOLOGIQUES

25) Beau, F. (1997). *Renseignement et société de l'information*. Paris : Fondation pour les études de défense.

26) Bofia, E. et Kang, D. (2007). *Le réseau du français 2*, Yaoundé : NMI Éducation.

27) Kang, D. et Bofia, E. (2007). *Le réseau du français 3*, Yaoundé : NMI Éducation.

28) Chauchat, H. (1995). *L'enquête en psycho-sociologie*. Paris : PUF.

29) Fonkeng, E. G. et al. (2014). *Précis de méthodologie en sciences sociales*. Yaoundé : Graphicam.

30) Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (Dir.). (2000). *Introduction à la recherche en éducation 2^e édition*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

31) Pena-Ruiz, H. (1986). *La dissertation de philosophie*. Paris Bordas.

DICTIONNAIRES ET ENCYCLOPÉDIES

32) Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (éd.) 2002. *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris, Éditions du Seuil.

33) Lefebvre et Mantha, S. (1988). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : Recherches lexico-sémantiques II*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

34) Raynal, F. et Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Rue Camille Desmoulins : ESF-Éditeur.

THÈSES ET MÉMOIRES

35) Mefoé, N. M. P. (2003). *La didactique de la « lecture expliquée » et formation des apprenants à l'autonomie de lecture du texte : problématique et suggestions*, (Mémoire DiPES II inédit). École normale supérieure de l'Université de Yaoundé I.

36) Moguem, F. M. (2013). *Enseignement-apprentissage de la lecture méthodique et performances des apprenants en commentaire composé : cas des classes de première du Lycée bilingue de Mendong*. (Mémoire DiPES II inédit). École normale supérieure de l'Université de Yaoundé I.

37) Nasr, A. (1996). *Un modèle de reformulation automatique fondé sur la Théorie Sens-Texte : Application aux langues contrôlées*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Paris 7.

CONTRIBUTIONS À UN OUVRAGE

- 38) Fonagy, I. (1997). Figement et changement sémantique. M., Martins-Baltar (éd.) *La locution entre langue et usages, actes du colloque international de St. Cloud*. Paris : Éditions Langages. 131-164.
- 39) Gerard, F.-M. (2010). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. Baillat, G., Niclot, D. et Ulma, G. (Dir.). *La formation des enseignants en Europe* (231-241). Bruxelles : De Boeck.
- 40) Grice, P., (1975). Logic and conversation. D., Davidson et G., Morgan (eds) *The logic of grammar*. New York: Academic Press. 64-75., Encino-Canada: Dickenson.
- 41) Jonnaert, Ph. (2004). Introduction. Ph. Jonnaert & D. Masciotra (dir.) *Constructivisme, choix contemporains, hommage à Ernst von Glasersfeld* (9 à 13). Québec : Presses universitaires du Québec.
- 42) Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. *Situations de formation et problématisation* (31-39). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- 43) Polguère, A. (1992). Remarques sur les réseaux sémantiques Sens-Texte. A. Clas (Éd.) *Le mot, les mots... les bons mots* (109-148). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- 44) Recanati, F. (1993). Linguistique (du sociologique au cognitif). L., Sfez, *Dictionnaire critique de la communication* (888-896). Paris : PUF.

ARTICLES

- 45) Adam, J.-M. (2002). Le style dans la langue et dans les textes. *Langue française*, (1)35, p. 71-94.
- 46) Albin, M. (2001). Genres et notions littéraires. *Encyclopédia universalis* (2)1.
- 47) Barthes, R. (1973). Théorie du texte. *Encyclopaedia Universalis*, (37)1.
- 48) Brassat, E. (2013). La notion de compétence, ses enjeux épistémologiques. *SOPHIED*, (12). 1-10.
- 49) Cortès, J. (1985). La grande traque des valeurs textuelles. Quelques principes liminaires pour comprendre la GT, *Le français dans le monde*, (24)195. Paris : Hachette-Larousse. 28-34.
- 50) Cosăceanu, A. (2005). Modèles théoriques. *Dialogos*, (24)2. 24-40.
- 51) Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Rosen*, (4)64. 15-24.
- 52) Davaris, S. (2009). Saussure pose les fondements du structuralisme. *Tribune de Genève*. 24.

- 53) Durand, G. M.-C. (2005). L'implicite dans le discours. *ULPG-Biblioteca universitaria*, (21). Universidad de Las Palmas de G.C.
- 54) Eckardt, R. et Schwager, M. (2009). How to do things with words 1: classics. *ESSLLI* (20). Bordeaux.
- 55) Edelsky, C. (1993). Whole language in perspective. B. Paltridge and A. Mahboob (Eds) *Tesol Journal*, (27)3. 548-550.
- 56) Eisner, E. W. (2000). Benjamin Bloom 1913-1999. *Revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris. UNESCO : Bureau international d'éducation, 30(3). 437-446.
- 57) Franckel, J.-J. (2006). Situation, contexte et valeur référentielle. *Textes, contextes, pratiques, CRESEF*, (129-130). Université de Metz. 51-70.
- 58) Gac, R. (2012). Bakhtine, le roman et l'intertexte. *Sens Public* (1007).
- 59) Gerard, F.-M. (2010). Changements dans les manuels - Des situations-problèmes aux compétences et aux concepts. *FMG/BIEF* (1), Bruxelles.
- 60) Grossens, M. (1993). Conséquences théoriques et méthodologiques d'un changement d'unité d'analyse pour l'étude des interactions entre enfants dans une situation de co-résolution de problème. *Cahiers de psychologie*, (1)30. 17-37.
- 61) Guillemette, L. et Cossette, J. (2006). La coopération textuelle. L., Herbert (Dir.), *Signo*, Rimouski.
- 62) Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky¹ (1896 - 1934). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris : UNESCO : Bureau international.
- 63) Jeanneret, T. (2002). Vers une respécification de la notion de *coénonciation* : pertinence de la notion de *genre*. *Marges linguistiques*, (2). Saint-Chamas : M.L.M.S. éditeur.
- 64) Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrah, S., Masciotra, D., ORÉ2/CIRADE- UQAM (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité Note de synthèse. *Revue des Sciences de l'éducation*, 30(3). Montréal : Presse de l'université de Montréal. 667-696.
- 65) Karabétian, E. S. (2002). Présentation. *Langue française* 1(35). 3-16.
- 66) Kareen, M. (2005). Les notions d'intertextualité et d'intratextualité dans les théories de la réception. *Protée*, (33)1. 93-102.
- 67) Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Oui, Non, Si* : un trio célèbre et méconnu. *Marges linguistiques - Numéro 2, Novembre 2001*, Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur.

- 68) Mlika, H. (2011). Triade interprétative et action dans la philosophie « pragmaticiste » de Charles S. Peirce, *Dogma*, 11(23).
- 69) Mortéza, M. (2008). Linguistique fonctionnelle: origines, parcours et perspectives. *Contextos*, 25-26(49). 29-56.
- 70) Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic*, (14).
- 71) Petitjean, A. (2011). Textualité dramatique et actes de discours. *Linx*, (65). Paris : Presse de l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense. 101-114.
- 72) Puren, C. (2009). Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle. *Langues modernes*, (14). Paris : APLV.
- 73) Rastier, F. et Pincemin, B. (1999). Sémantique de l'intertexte. I. Kanellos (dir.) *Cahiers de Praxématique*, (33). 83-111.
- 74) Roegiers, X. (2007). Curriculum change and competency-based approach: a worldwide perspective. *Prospects*, 37(2).
- 75) Tardif, M. et Desbiens, J.-F. (2014). La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir. J. Chevrier (dir.) *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2). Québec : Presses de l'Université Laval. 178-182.
- 76) Thiam, O. (2016). Littérature en contexte de français langue seconde : contenus et approches didactiques. M. Dieng (Éd.) *Revue d'études africaines* (2)3. Dakar : Université Cheik Antar Diop. 22-34.
- 77) Urien, J.-Y. (1988). De l'arbitraire saussurien à la dissociation des plans. *Tétralogiques*, 5. PUR. 54-55

COMMUNICATIONS

- 78) Perrenoud, Ph. (2000, avril). *L'approche par compétences, une réponse aux échecs scolaires ?*. Communication présentée au colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale sur le thème : Réussir au Collégial. Montréal : AQPC.

DOCUMENTS OFFICIELS

- 79) CONFEMEN (2010). *La qualité de l'éducation un enjeu pour tous : Constats et perspectives : Document de réflexion et d'orientation*.

- 80) Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- 81) Fond des nations unies pour l'assistance au développement (2013). *Plan Cadre des Nations Unies pour l'Assistance au Développement du Cameroun pour la Période 2013-2017*. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation.
- 82) MINEDUC (1994). *Programmes de français premier et second cycles*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.
- 83) Houchot, A. et al. (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis, Rapport - n° 2007- 048 du juin 2007 à monsieur le Ministre de l'éducation nationale*. Paris. Inspection générale de l'éducation nationale.
- 84) Medzo, F. et al. (2005). *Cadre théorique, curriculum de la formation générale de base*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-Direction de la formation générale des adultes. Québec.
- 85) Ministère de l'éducation (1995). *Commentaires du programme premier et second cycles*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.
- 86) Ministère des enseignements secondaires (2014a). *Programmes d'étude de 6^{ème} et 5^{ème} : français première langue*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.
- 87) Ministère des enseignements secondaires (2014b). *Programmes d'études de Form I et Form II: Français 2^{ème} Langue*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.
- 88) Ministère des enseignements secondaires (2014c). *Guide pédagogique du programme d'études de français première langue, enseignement secondaire général. Classes de 6^{ème} et 5^{ème}*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.
- 89) Ministère des enseignements secondaires (2014d). *Guide pédagogique du programme d'études de français première langue, enseignement secondaire général. Classes de 4^{ème} et 3^{ème}*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.
- 90) Ministère des enseignements secondaires (2014e). *Guide pédagogique du programme d'études de français deuxième langue, enseignement secondaire général. Forms I – V*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.

SITOGRAPHIE

- 91) American Psychological Agency (2015). *APA convention*. Repéré à <http://www.apa.org>.
- 92) Dufaye, L. (2015). Le structuralisme. Repéré à <http://WWW.dufaye.com/>. Consulté le 24 mai 2015.

- 93) Kerbrat-Orecchioni, C. (2007). L'analyse du discours en interaction : quelques principes méthodologiques. *HAL*. Repéré à http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/Artigo_Catherine_Kerbrat_Orecchioni.pdf. Consulté le 09 décembre 2015.
- 94) Naceur, A. (2007). Psychologie cognitive. Université de Tunis-Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue. Repéré à <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/60/1/psychologie-cognitive.pdf>. Consulté le 12 mai 2015.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	Erreur ! Signet non défini.
REMERCIEMENTS.....	i
LISTE DES TABLEAUX, SCHÉMAS ET GRAPHIQUES.....	iii
Liste des tableaux	iii
Liste des graphiques.....	iv
Liste des schémas	iv
LISTE DE SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	v
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....	6
CHAPITRE I : ÉTAT DE LA QUESTION	7
I- De l'évolution de la perception du texte et de son sens.....	7
1- La perception structurale du texte.....	7
2- Les conceptions sémiotique et pragmatiste du texte.....	11
3- La philosophie du langage	14
4- La grammaire textuelle	18
5- Le texte selon la théorie de la coopération textuelle.....	27
II- DES CONCEPTIONS DE LA LECTURE.....	33
1- La lecture selon la conception structuraliste	33
2- La lecture selon la sémiotique et la pragmatique.....	38
3- La lecture selon la grammaire textuelle	40
4- La lecture selon la théorie de la coopération textuelle.....	42
i- L'identification du lecteur modèle.....	42
6. Des conceptions plus récentes de la lecture.....	46
a) Les étapes de la lecture méthodique	50
b) Les instruments de la démarche	51
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DU SUJET	54
a. Constat.....	54
b. Problème et problématique spécifique de l'étude	55
c. Hypothèses.....	55
d. Construction de l'objet.....	57
e. Des théories cognitivistes comme cadre épistémologique de la lecture sous l'APC	58

f. Méthodologie générale de la recherche	60
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	61
CHAPITRE III : CONCEPTION ET PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES	62
1. Critères de choix et d'élaboration de l'outil	62
- Lien de l'outil avec l'objet de l'étude	62
- Lien de l'outil avec les hypothèses	62
- Lien de l'outil avec le type d'étude	62
2. Présentation de l'outil	63
CHAPITRE IV : CONCEPTION ET PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS	64
a. Critères de choix et d'élaboration de l'outil	64
- Rapport de l'outil avec l'objet d'étude	64
- Rapport de l'outil avec les hypothèses de recherche	64
- Rapport de l'outil avec le type d'étude choisi	64
b. Présentation de l'outil	65
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE	66
CHAPITRE V : L'ENQUÊTE	67
i- La préparation de l'enquête	67
ii- Les objectifs de l'enquête	67
iii- Administration des outils	68
iv- La sélection de la base de sondage	69
v- Le choix du plan d'échantillonnage	71
vi- Les méthodes de collecte des données	72
viii- Le traitement des données	72
CHAPITRE VI : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE	73
I- Présentation et analyse des résultats	73
1- Présentation et analyse des résultats des questionnaires soumis aux élèves	73
2- Présentation et analyse des résultats des questionnaires soumis aux enseignants	82
II- Interprétation des résultats de l'enquête	95
CHAPITRE VII : IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PROFESSIONNELLES DES RÉSULTATS	96
I- Une note sur les défaillances de la lecture méthodique	96
II- Théoriser un modèle de lecture sous l'apc : des bases et de la démarche en lecture action	97
1- Des concepts clés liés à l'APC	97
2- Une vision bi-axée du texte : le texte comme contexte, le texte comme co-texte	101
3- Des allégations au sujet de la lecture	102

i. Lire c'est construire ou co-construire le sens	102
ii. Lire c'est agir sur le monde à partir de ressources textuelles	102
4- De la démarche de la lecture action	103
III- Opérationnalisation de la démarche de la lecture action	104
CONCLUSION GÉNÉRALE	123
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	125
TABLE DES MATIÈRES	132

ANNEXES

**ANNEXE 1 , QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES DE LA CLASSE DE
FRANÇAIS**

Chers répondants, dans le cadre de la rédaction d'un Master en didactique des langues portant sur l'enseignement-apprentissage de la lecture, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes. Vous remerciant d'avance, nous vous rassurons que les informations ainsi recueillies ne serviront qu'aux fins sus évoquées.

Sous système : francophone anglophone classe :

1° Lisez-vous souvent ? Oui Non

2° Aimez-vous la lecture comme activité de classe ? Oui Non

Pourquoi ?

3° Quelle lecture préférez-vous ?

Lecture de déchiffrage Lecture expliquée

Lecture suivie Lecture méthodique

4° Quel est, selon vous, le but recherché par l'activité de lecture ?

Pour bien comprendre les mots

Pour comprendre le texte

Pour résoudre un problème

5° Les textes que vous lisez vous aident-ils au quotidien ? Oui Non

6° La lecture vous permet-elle de résoudre des problèmes concrets ? Oui Non

7° Qu'attend-on de vous au terme de la lecture d'un texte ?

Savoir bien prononcer les mots résoudre des problèmes liés au texte

Avoir le sens du texte

8° Qu'est-ce qui vous aide à répondre aux questions qui vous sont posées ?

Le texte vos connaissances vos camarades

Le professeur tous les quatre

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

Chers répondants, dans le cadre de la rédaction d'un Master en didactique des langues portant sur l'enseignement-apprentissage de la lecture, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes. Vous remerciant d'avance, nous vous rassurons que les informations ainsi recueillies ne serviront qu'aux fins sus évoquées.

Sous système : francophone anglophone classes tenues :

1° En quoi consiste la lecture méthodique ?

.....

2° Quelles sont les étapes de la lecture méthodique ?

.....

3° Parmi ces étapes, y en a-t-il qui vise à initier l'apprenant à se servir d'un texte à des fins de vie réelle ? Oui Non

Si oui, lesquelles ?

.....

4° Que savez-vous des buts de formation sous l'APC ? L'apprentissage consiste à rendre l'apprenant : apte à comprendre le monde capable d'agir sur le monde

dépositaire de nombreuses connaissances autres

5° La lecture méthodique peut-elle permettre l'atteinte des buts sus évoqués ?

Oui Non

6° La lecture méthodique a-t-elle des limites ? Oui Non

Si oui, lesquelles ?

.....

7° La lecture méthodique est-elle adaptée pour tous les textes ? Oui Non

Justifiez votre réponse.

.....

8° Selon vous, la lecture méthodique est-elle appropriée pour les classes du premier cycle ?

Oui Pas tout-à-fait Non

Justifiez votre réponse.
.....

9° Quel est le profile de sortie des apprenants selon l'APC ?

10° Pensez-vous que la lecture méthodique soit appropriée pour les classes anglophones ?

Oui

Non

Pourquoi ?
.....

11° Sinon, comment décririez-vous un modèle de lecture approprié autant pour les élèves anglophones que pour les francophones ?

.....