

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES  
ET EDUCATIVES  
\*\*\*\*\*  
UNITÉ DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET  
INGÉNIEURIE EDUCATIVE  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE  
DES DISCIPLINES  
\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
POST COORDINATE SCHOOL FOR  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING  
\*\*\*\*\*  
DOCTORAL UNIT OF RESEARCH  
AND TRAINING IN SCIENCES OF  
EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING  
\*\*\*\*\*  
THE FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF DIDACTICS  
\*\*\*\*\*

**Lecture méthodique des œuvres littéraires au programme et  
développement des compétences orales chez les élèves de la classe de  
3ème : cas du collège d'enseignement général(CEG) Numéro 1 de Kélo  
au Tchad.**

Mémoire rédigé et soutenu le 27 Juillet 2023 en vue de l'obtention du diplôme de Master en  
Sciences de l'Éducation

Option : **Didactique des disciplines**

Spécialité : **Didactique du français (Recherche en Ingénierie Educative)**

par

**Désiré BATNA WARI**

Licencié en français

Matricule : 21V3380

**Jury**

Qualité	Noms et grade	Universités
Président	EVOUNA Jacques, MC	UYI
Rapporteur	TOUA Léonie, CC	UYI
Examineur	MOUTO BETOKO Christiane, CC	UYI



## SOMMAIRE

SOMMAIRE .....	i
DEDICACE .....	ii
REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DES SIGLES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	v
LISTE DES FIGURES ET GRAPHIQUES .....	vi
RÉSUMÉ .....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE I : PRÉSENTATION DES THÉORIES DE RÉFÉRENCE.....	5
CHAPITRE I : REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	7
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	47
PARTIE II : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE .....	56
CHAPITRE III : MÉTHODE DE LA RECHERCHE .....	58
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES donnÉes .....	67
CHAPITRE V : PROPOSITIONS DIDACTIQUES .....	87
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	97
BIBLIOGRAPHIE .....	101
LES ANNEXES .....	105
TABLE DES MATIÈRES .....	116

## À

- mes chers parents papa **DJOBVINA YACOUB** et maman **MTAKANDASSOU AGO SARA**,
- mes précieux frères **CHARITE WARI CELESTINE, SAMGUE WARI BRUNO, MABEI WARI GLORIA ET TOUKOBEI WARI ARTHEMISE**,
- ma grand-mère **KOURADE PAULINE**,
- et ma feu grand-mère **MATOSSO ELISABETH**.

## REMERCIEMENTS

Ce travail est le fruit de deux années d'intenses études à la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE). Parvenu au terme de notre travail, nous exprimons particulièrement notre gratitude au **Dr Toua Léonie**, directrice de mémoire qui, par ses qualités humaines et intellectuelles puis son bon sens du travail, a sacrifié de son temps pour notre encadrement et nous a fourni de précieux conseils et orientations.

Nous remercions également :

- le chef de département de Didactique des disciplines (DID) **Pr NKECK BIDIAS Renée Solange** qui nous a beaucoup édifié par ses enseignements, sa motivation et son souci du travail bien fait.
- tous les enseignants du Département de Didactique des Disciplines (*DID*) à la FSE pour tous leurs enseignements dispensés.
- les élèves du CEG N°1 de Kélo ainsi que les enseignants ;
- Mr BLATAR KOUMALÉ, le proviseur du CEG N°1
- Mme KEMBOU MARIE PASCALINE, notre encadreur de stage
- Mr AMOS AMPHIL MAHAMAT, l'inspecteur départemental de l'éducation nationale de la Tandjilé-ouest (IDEN-TO)

## LISTE DES SIGLES

MENT : ministère de l'éducation nationale  
au Tchad

CEG : collège d'enseignement général

APC : approche par les compétences

PPO : pédagogie par objectifs

OPO : objectif pédagogique opérationnel

BAD : banque africaine de développement

OTI : objectif terminal d'intégration

OPI : objectif pédagogique intermédiaire

CBLT : commission du bassin du lac-  
Tchad

PIB : produit intérieur brut

MSA : maintien de la sécurité alimentaire

DEDD : décennie des nations Unies pour  
l'éducation au service du développement  
durable

IDH : indice de développement humain

PNUD : programme des nations unies pour  
le développement

DSP : délégation sanitaire provinciale

IDEN-TO : inspection départementale de  
l'éducation nationale de la tandjilé ouest

CE : cours élémentaire

CM : cours moyen

LM : lecture méthodique

LO : Logone occidentale

MK : Moyo-kebbi

TO : tandjilé ouest

MSP : Ministère de la Santé Publique

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Énoncés et éléments de compétences en lecture de textes littéraires.....	22
Tableau 2 : Tableau synoptique de la pédagogie par objectifs et de l'approche par les compétences .....	40
Tableau 3 : tableau synoptique des hypothèses, variables et indicateurs de recherche .....	55
Tableau 4 : échantillon de la recherche .....	61
Tableau 5 : représentation de la méthode d'échantillonnage stratifiée <i>a priori</i> (apprenants) ..	62
Tableau 6: représentation de la méthode d'échantillonnage par grappes (enseignants) .....	63
Tableau 7 : avis des enseignants sur le développement de compétences chez les apprenants via l'APC .....	71
Tableau 8 : avis des enseignants sur l'efficacité du cours de lecture méthodique selon l'APC.....	73
Tableau 9: avis des enseignants sur le pourcentage de participation des élèves pendant la leçon.....	73
Tableau 10 : avis des enseignants sur l'intérêt qu'ont les apprenants pour la lecture qu'ils les invitent à lire. ....	74
Tableau 11 : avis des enseignants sur le compte rendu des apprenants après avoir effectué la lecture des œuvres recommandées. ....	74
Tableau 12 : avis des enseignants sur l'appréciation des apprenants en production orale. ....	75
Tableau 13 : avis des enseignants sur les difficultés rencontrées .....	75
Tableau 14 : avis des enseignants .....	76
Tableau 15 : avis de l'ensemble des enseignants .....	76
Tableau 16 : avis des enseignants .....	77
Tableau 17: avis des enseignants sur la stratégie développée.....	77
Tableau 18 : répartition des élèves par âge en classe de 3eme .....	78
Tableau 19 : avis des apprenants qui déclarent n'avoir pas de manuel de français inscrit au programme .....	79
Tableau 20: avis des élèves sur le comportement qu'ils présentent pendant le cours de lecture méthodique.....	81
Tableau 22 : avis des élèves sur le nombre d'œuvres qu'ils ont lues.....	81
Tableau 23: avis des élèves sur la compétence qu'ils développent en décrivant les points ci-dessous.....	82
Tableau 24 : avis des élèves qui ont réagi négativement sur la non utilisation du lexique abordé pendant le cours de lecture méthodique .....	83
Tableau 25 : avis des élèves sur la réaction de leurs camarades en cas d'une faute en français.....	84
Tableau 26 : avis des élèves sur leur organisation lorsqu'ils lisent une œuvre ou un texte .....	85

## LISTE DES FIGURES ET GRAPHIQUES

### Figures

Figure 1 : Illustration de l'appropriation du contenu disciplinaire .....	26
Figure 2 : Schéma du processus enseignement-apprentissage dans la théorie des représentations.....	46

### Graphiques

Graphique 1 : Répartition des enseignants enquêtés dans les établissements cibles .....	67
Graphique 3 : Répartition des enseignants dominés par ancienneté dans l'enseignement.....	68
Graphique 4 : répartition des enseignants par le diplôme académique .....	69
Graphique 5 : Répartition des enseignants par grade du métier d'enseignant .....	69
Graphique 6 : Répartition des enseignants par rapport à l'approche pédagogique qu'ils utilisent.....	70
Graphique 7 : avis des enseignants sur l'usage d'une autre approche pédagogique.....	70
Graphique 8 : Avis des enseignants sur leur envie de dispenser le cours de lecture méthodique.....	72
Graphique 9 : répartition des enseignants selon le pourcentage de participation au cours des élèves. ....	
Graphique 10 : répartition des enseignants sur le développement de compétences orales sur le cours de lecture méthodique .....	76
Graphique 11 : Répartition des élèves de 3eme par sexe .....	78
Graphique 12 : représentation par tranche d'âge .....	78
Graphique 14 : Répartition des élèves selon l'importance qu'ils donnent au cours .....	79
Graphique 14 : répartition des apprenants sur la bibliothèque dont ils disposent chez eux .....	80
Graphique 15 : répartition des apprenants sur l'envie de lire les œuvres littéraires .....	80
Graphique 15 : répartition des apprenants assistant au cours de lecture méthodologique .....	81
Graphique 16 : répartition des apprenants sur leur capacité à pouvoir raconter, commenter et argumenter un texte à l'oral après l'avoir étudié .....	82
Graphique 17 : répartition des apprenants en fonction de l'utilisation du lexique .....	83
Graphique 18 : répartition des apprenants en fonction de leur expression en français .....	84

## RÉSUMÉ

La présente recherche a pour objectif général de montrer que selon l'APC et l'utilisation des œuvres littéraire, la lecture méthodique favorise le développement des compétences orales ; et permet de concevoir un dispositif favorable pour le développement des compétences orales chez les élèves de la 3<sup>ème</sup>. Les lectures expliquées au premier cycle (CEG) présentent des limites que la lecture méthodique pourrait combler. Il a donc été posé comme question principale à cette recherche, celle de savoir : En quoi la lecture méthodique peut-elle favoriser le développement des compétences orales des apprenants en classe de 3<sup>ème</sup> ? Comme réponse provisoire à cette question, au début de cette étude nous avons construit l'hypothèse principale selon laquelle : la lecture méthodique favorise le développement des compétences orales des apprenants en classe de 3<sup>ème</sup> en faisant recours à l'approche par les compétences (APC) et en utilisant les œuvres littéraires. En effet, la lecture méthodique se fait à base de l'utilisation des œuvres littéraires qui permettraient une amélioration de l'expression orale des apprenants ; ceci à travers la maîtrise de la manipulation des outils de la langue et une parfaite compréhension des textes (**HS1**). Aussi, la lecture méthodique se fait à base de l'utilisation de la méthode APC qui rend l'apprenant capable de justifier ses choix tout en étant réactif sur un débat dans les rôles que l'APC attribue aux apprenants avec une primauté accordée au temps d'apprentissage (**HS2**). Pour mener la recherche dans l'optique de vérifier les hypothèses de l'étude, nous avons opté pour une approche méthodologique mixte qui allie recherche quantitative et qualitative. Cette approche méthodologique met l'accent sur l'analyse des situations de la lecture des apprenants et la conception d'un dispositif favorable au développement des compétences orales. A l'issue de notre enquête auprès des enseignants de français et leurs apprenants dans la commune de Kélo, les résultats confirment les hypothèses de départ tout en révélant que l'enseignement par l'usage de l'APC favorise plus de compétence orale des apprenants parce que c'est l'approche pédagogique recommandée par le ministère de l'éducation nationale au Tchad. L'étude menée auprès des élèves a révélé que les apprenants aiment bien le cours de français mais ne s'exercent pas en lecture par manque des éléments linguistiques mise à leur disposition.

**Mots clés** : Lecture méthodique, compétence orale, enseignement du français, œuvres littéraire, APC, PPO, didactique, situation de vie, tâche.

## ABSTRACT

The general aim of this research is to show that, according to APC and the use of literary works, methodical reading favors the development of oral skills and makes it possible to design a system favorable to the development of oral skill in pupils in 3<sup>ème</sup>. Explained reading in the first cycle (CEG) has limitations that methodical reading could overcome. The main question posed for this research was therefore: *How can methodical reading promote the development of learners' oral skills?* As a provisional answer to this question, at the beginning of this study we constructed the main hypothesis according to which: *methodical reading fosters the development of learner's oral skills by using the competency-based approach (CBA) and literary works. In fact, methodical reading is based on the use of literary works which will enable learners to improve their oral expression through mastery of the tools of the language and perfect comprehension of texts (HS1). Also, methodical reading is based on the use of the CBA method, which makes learners capable of justifying their choices while being reactive in a debate in the roles that CBA assigns to learners with primacy given to learning time (HS2).* To conduct the research with a view to verifying the study's hypothesis, we opted for a combining quantitative and qualitative research. This methodological approach focuses on the analysis of learners' reading situations and the design of a system conducive to the development of oral skills in the commune of Kélo, the results confirm the initial hypothesis while revealing that teaching through the use of CBA fosters greater oral proficiency in learners because it is the pedagogical approach recommended by the Ministry of Education in Tchad. The study carried out among the pupils revealed that the learners enjoy the French lessons but do not practice reading because of the lack of linguistic elements available to them.

**Keywords:** Methodical reading, oral competence, teaching French, literary works, APC, PPO, didactics, life situation, task.

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

La didactique du français intéresse la pédagogie de l'heure (APC) parce qu'elle prône les approches communicationnelles sur fond de méthodes dites actionnelles ou actives. Dans cette mouvance, en contexte tchadien, elle s'investit dans le développement des compétences communicationnelles avec pour but de permettre aux apprenants francophones et arabophones de communiquer aisément en français avec leur entourage. Dès lors, la nécessité de la contribution des apprenants dans le succès des activités portant sur la lecture méthodique se fait désormais ressentir. Celle-ci exige l'implication des apprenants dans la construction des savoirs dont ils sont en quête en situation de classe et fait intervenir des mécanismes relevant de l'intérêt de la lecture des œuvres littéraires au programme.

En outre, à l'échelle mondiale, il a été pensé par L'ONU et l'UNESCO, les deux principaux organismes qui se préoccupent de la question du développement durable, que l'éducation n'est pas une fin en soi. C'est un instrument indispensable pour faciliter les changements nécessaires dans le processus de construction des connaissances, des comportements et des actions pouvant conduire à la durabilité et à la stabilité de l'éducation à tous les niveaux et sous toutes ses formes. Elle consiste à doter les apprenants des aptitudes, des attitudes, des valeurs et des savoirs qui leur permettent d'intégrer la durabilité dans leur vie quotidienne. Du côté politique, les stratégies et les activités de l'éducation en vue du développement durable (EDD) doivent s'appuyer sur les six objectifs adoptés en 2000 au Forum mondial de Dakar sur l'éducation et sur son processus de suivi, ainsi que sur les décisions pertinentes de la Commission du développement durable (CDD). C'est dans ce sens qu'on rappelle que les activités et évaluations concernant la promotion de l'éducation, la sensibilisation du public et la formation en vue du développement durable, doivent être menées par l'UNESCO. En effet, la décennie des nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (DEDD) a eu pour objectif d'intégrer les principes, valeurs et pratiques du développement durable à toutes les modalités d'enseignement et d'apprentissage. Cet effort éducatif a visé à changer les comportements afin de construire pour la génération présente et future un avenir plus viable fondé sur une éducation de qualité. La BAD (banque africaine de développement) qui se soucie également du système éducatif tchadien à travers le projet au secteur de l'éducation (P-TD-IAZ-002), n'a ménagé aucun effort pour rendre possible le programme réactualisé de l'enseignement moyen. De ce fait, la lecture dans son contexte général, est une activité de compréhension d'une information écrite. Cette dernière est une représentation du langage sous forme de symboles identifiables par la vue ou le toucher (le braille) pour les non-voyants.

Selon Morais (1994) : « En lisant, nous prenons de l'information par l'intermédiaire des organes sensoriels chez les voyants, le mode d'entrée habituel de la lecture est fourni par

la vision. L'activité de la lecture constitue donc une source importante de renseignements sur notre capacité de lecture ».

De cette citation, on comprend que la lecture est une activité cognitive où l'information doit être déchiffrée à l'aide des organes sensoriels pour donner et construire du sens. En effet, lire c'est prendre connaissance de la pensée d'autrui par l'intermédiaire d'un texte. Dans cette opération intellectuelle, les mots n'apparaissent pas en eux-mêmes à l'esprit de celui qui lit, ils évoquent immédiatement l'idée d'une chose signifiée.

L'expression « *apprendre à lire* » représente dans l'esprit des enseignants et des parents, une idée qui se limite à l'acquisition de la technique grâce à laquelle l'élève deviendra capable d'articuler, de déchiffrer puis de reproduire oralement et couramment le caractère imprimé dans le texte. Or, au vu de ce qui précède, la lecture n'est pas seulement une technique, mais elle consiste aussi à comprendre ce qu'on lit, à analyser le sens et à restituer le contenu dans une synthèse de lecture. Il s'agit, dans l'exercice de lecture, de décoder le sens et de produire du sens par le truchement de l'interaction entre le texte, le lecteur et le contexte. La lecture est tout un processus qui porte sur plusieurs aspects fondamentaux : la perception de l'information, la construction du sens, le stockage en mémoire, le lien avec les informations antérieures, la réaction cognitive ou affective face à ce qu'on lit. C'est dire que la lecture doit aider le lecteur à réagir intellectuellement au contenu de sa lecture : c'est un des objectifs majeurs de cet enseignement sur la lecture méthodique et la lecture des œuvres littéraires. Dans ce cas, l'activité de la lecture consiste à maîtriser le savoir en vue de parvenir à une compétence individuelle chez l'apprenant.

Par ailleurs, la compétence de l'oral attendue après une activité sur la lecture méthodique semble difficile à mettre en œuvre par les apprenants même si en disposer reste capital pour tout apprenant du cycle d'enseignement moyen. En plus, l'objectif premier de cette activité est d'emmener cet apprenant à pouvoir s'exprimer efficacement à l'oral et à se faire comprendre par les autres. Dans cette optique, on s'intéresse plus aux difficultés qu'implique l'acquisition de la compétence de la production orale des apprenants.

En effet, lors de notre stage pratique de master 2, nous avons échangé avec quelques enseignants de terrain du lycée de Nkolndongo. Pour eux, les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à lire un texte avec aisance, à repérer, analyser et interpréter des indices textuels. Au regard de toutes ces lacunes, nous avons formulé le sujet de notre recherche de la façon suivante : « ***lecture méthodique des œuvres littéraires au programme et développement de compétences orales des élèves de la 3eme : cas du collège d'enseignement général (CEG) N°1 de Kélo/ Tchad.*** » Cette recherche s'inscrit en ingénierie éducative/didactique et pose le

problème de l'incapacité des apprenants de l'enseignement moyen à pouvoir s'exprimer efficacement et couramment à l'oral après des activités de lecture méthodique des œuvres intégrales. Ainsi, on se pose la question de recherche suivante : En quoi la lecture méthodique peut-elle favoriser le développement des compétences orales des apprenants en classe de 3<sup>ème</sup> ? Comme hypothèse à cette question de recherche, nous postulons que la lecture méthodique favorise le développement des compétences orales des apprenants en classe de 3<sup>ème</sup> en faisant recours à l'approche par les compétences (APC) et développant des techniques de lecture des œuvres littéraires. L'objectif général de notre recherche est de montrer que la lecture méthodique favorise le développement des compétences orales et de proposer un dispositif pouvant favoriser le développement des compétences orales chez les élèves de la 3<sup>ème</sup>. Pour résoudre la problématique de cette recherche et atteindre notre objectif, notre travail est articulé en deux grandes parties. La première, le cadre théorique de l'étude se subdivise en deux chapitres : le chapitre 1 : Revue de la littérature et l'état de la question permettant d'aborder les définitions des concepts clés notamment la notion de lecture méthodique et le développement de compétences orales. Le chapitre 2 : Problématique de l'étude. Ce chapitre présente le contexte de l'étude, le positionnement du problème (lacunes identifiées), les questions de recherche, les hypothèses en lien avec les variables de l'étude, les objectifs de l'étude, intérêts et délimitation de l'étude. La deuxième partie intitulée Le cadre méthodologique et opératoire comprend trois chapitres : le chapitre 3 avec pour titre, Méthodologie de recherche, est le lieu où nous donnons les caractéristiques de notre recherche, la population de l'étude, l'échantillon et enfin les outils et procédures de traitement des données. Le chapitre 4 : Présentation des données et analyse des résultats permet d'examiner les données recueillies sur le terrain auprès des enseignants et des apprenants. Le chapitre 5 : Interprétation, discussion et proposition didactique constitue un espace de suggestion eu égard aux résultats obtenus.

**PARTIE I :**  
**PRÉSENTATION DES THÉORIES DE RÉFÉRENCE**

Le cadre théorique dans un travail scientifique permet de s'attarder sur le sujet qui est abordé à partir de l'explication des termes et des concepts qui le constituent et l'évocation de la théorie sur laquelle repose le sujet en question. Cette première partie va s'étendre sur deux chapitres : le chapitre 1 : Revue de la littérature et l'état de la question ; et le chapitre 2 : Problématique de l'étude. Dans le chapitre 1 nous allons développer la définition des concepts, la revue de la littérature, les théories explicatives, la formulation des hypothèses et la délimitation des variables. Le chapitre 2 porte sur le contexte, la description du site d'étude, la formulation du problème, la question de recherche, les objectifs de l'étude, l'intérêt et délimitation de l'étude.

# CHAPITRE I : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans ce chapitre, il sera question de faire une revue de la littérature et de clarifier certains concepts. La revue de la littérature consiste à prendre connaissance des travaux antérieurs ayant un rapport avec la thématique qui fait l'objet de notre mémoire. En choisissant de mener notre étude sur la lecture méthodique, nous n'avons aucunement la prétention d'être les premiers. Toute étude se joint à d'autres soit pour les réviser, soit pour y apporter une contribution, ou alors pour se frayer une voie. Dès lors, il s'impose à nous la nécessité de faire une revue de la littérature afin de découvrir ce qui a déjà été dit et fait dans le domaine où nous projetons travailler, et de voir si ces travaux pourraient nous servir de support ou de guide afin de mener à bien notre étude portant sur la lecture méthodique. A cet effet, nous voulons procéder à la présentation de notre sujet dans sa partie théorique à travers les points suivants : la définition des concepts, la revue de la littérature et les théories explicatives de l'étude.

## 1.1.DÉFINITION DES CONCEPTS

Pour permettre à tout lecteur potentiel, d'avoir une meilleure compréhension de l'orientation donnée à ce travail de recherche, nous effectuerons ici une définition des concepts clés suivants : la lecture méthodique, les œuvres littéraires, le développement de compétences orales, l'approche par les compétences. Il est à préciser que les concepts clés de ce travail sont définis dans le sens et le contexte de l'étude que nous menons.

### **La lecture méthodique**

La lecture méthodique est une forme d'explication de texte. Elle consiste à étudier un texte en organisant méthodiquement l'analyse à partir de ses caractéristiques explicites. C'est une activité de découverte dans laquelle l'élève explore les éléments significatifs d'un texte pour construire du sens. Elle ne prétend pas tout dire sur le texte : elle choisit des perspectives, des axes de lecture à partir de l'observation attentive et réfléchie des formes mises en œuvre dans le texte. En effet, cette notion est définie par MINESEC dans le guide pédagogique de français (1983 :78) comme : une étude active d'un texte. Elle vise, à travers l'utilisation d'outils d'analyse variés, une interprétation personnelle mais justifiée du texte. Alors, à long terme après cette activité de lecture méthodique, il s'agira pour les élèves de la classe de 3eme de retrouver le plaisir de la lecture individuelle, de susciter la réflexion personnelle, de développer l'autonomie de lecture et de réveiller l'envie d'écrire une narration. On attend aussi de l'élève qu'il puisse rendre compte oralement de ce qu'il observe

ou lit dans un texte, qu'il ressorte les hypothèses qu'il formulera après une étude de texte, et qu'il construise le sens d'une activité de lecture spécialement attentive. Par ailleurs, la lecture du texte doit être expressive et témoigner de la compréhension du texte. Cela consiste véritablement à mettre le texte en voix.

Un document récent de Raymond (1998, P.100) intitulé « formation-pédagogie-didactique » propose que : « la lecture méthodique est un outil d'analyse scientifique des textes littéraires qui se caractérise par la rigueur, l'organisation et la richesse. ». Et on note aussi par la suite que : « la lecture méthodique est un moyen efficace pour la gestion des séances de lecture et d'étude des textes ».<sup>1</sup>

Pour Raymond (1999, p. 91), « la lecture méthodique ne prend pas en compte l'étude d'extrait d'une œuvre intégrale que nous avons déjà convoquée. Elle s'appliquerait donc aussi au travail qu'on peut mener avec des élèves sur une œuvre intégrale ». Il ajoute que : « la lecture méthodique est mieux implantée dans le programme et les enseignants disposent de tout un matériel éditorial à prétention didactique, qui les aidera à mettre en place cette nouvelle façon d'aborder les textes » (1998, p.60).

Dubois, dans la revue de l'*EPI* n° 92, intitulée « initier à la lecture méthodique », propose que :

La lecture méthodique est l'exercice fondamental en français au lycée comme au collège mais elle est évolutive et ne saurait être scolairement fixée une fois pour toutes ; c'est sans doute pourquoi elle donne lieu à débats et polémiques et c'est précisément à cause de cette souplesse et de cette diversité que l'informatique peut constituer une aide importante à son apprentissage. (p.171).

À travers ces définitions de la lecture méthodique donnée par les auteurs, nous pouvons dire par la suite que la lecture méthodique serait un exercice de manipulation des outils linguistiques en vue de produire le sens et une prise de position d'idée.

## **La lecture**

La lecture est une activité de compréhension d'une information écrite. Cette dernière est en général une représentation du langage sous forme de symboles identifiables par la vue ou le toucher (le braille). Selon Morais : « En lisant, nous prenons de l'information par l'intermédiaire des organes sensoriels chez les voyants, le mode d'entrée habituel de la lecture est fourni par la vision. L'activité de la lecture constitue donc une source importante de renseignements sur notre capacité de lecture ». Cité par (Nesrine Mahadji et nezha bekhti, 2016). De cette citation, la lecture est une activité cognitive où l'information doit être déchiffrée à l'aide des organes sensoriels pour apprendre des connaissances. Pour Grégoire et Pierart (1994, p.24), la lecture est considérée comme :

---

<sup>1</sup> <http://baaziz-kafgrab.e-monsite.com>

Une habileté mentale complexe. Ce n'est pas une compétence unique mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi bien des habiletés spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans bien d'autres domaines.

Demont et Jean. E (2004/3) suivent un même fil d'idées en proposant que :

La lecture est une activité complexe qui ne peut être définie par un seul type d'opérations cognitives. De ce fait, elle implique la mise en œuvre coordonnée d'opération de différentes natures mettant en jeu des habiletés générales (attention, mémorisation, connaissances générales) et des habiletés spécifiques au traitement de l'information écrite.

Il en est de même pour Dupuy (1998) qui pense que la lecture : « est le fait accroître la compréhension de lecture, d'élargir le vocabulaire, d'améliorer la correction grammaticale et de perfectionner l'écriture ». Elle ajoute que, la façon efficace de promouvoir la lecture libre chez les apprenants, c'est d'organiser des cercles de lecture en situation de classe.

### **La méthode**

La méthode est une manière organisée et systématique de pouvoir atteindre un certain objectif. Elle peut être appliquée à différents domaines d'études tels que les sciences naturelles, sociales ou mathématiques. Ce terme « méthode » fait aussi référence à un ensemble de règles et techniques qui favorisent l'apprentissage d'une langue.

Puren (2011, p.2) propose que : « la méthode renvoie à un principe d'analyse didactique qui consiste à diviser chacune des difficultés en autant de parcelles pour mieux les résoudre ». Dans une même optique, Descartes (1637) dit : « la méthode est un principe de synthèse qui permet de conduire par ordre les pensées en commençant par les objets les plus simples ». Il s'agit en effet de l'organisation de la pensée et des idées.

Pour CUQ (2003, p.27) : « la méthode renvoie au matériel didactique : manuels d'enseignement, guide pédagogiques, DVD, CD... ». Besse (1985 : 14) et Germain (1993 : 15) pensent de la méthode que : « c'est donc un ensemble raisonné de procédés et techniques de classe destinés à organiser et à favoriser l'ensemble et l'apprentissage d'une langue seconde ».

### **Méthodologie**

Le terme « méthodologie » renvoie à un ensemble de techniques et de méthodes pour l'enseignement et l'apprentissage dans un domaine particulier.

CUQ (2003, p.166) : « la méthodologie correspond également à « [...] toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues ».

### **Les œuvres littéraires**

Les œuvres littéraires sont les créations qui racontent une histoire ayant des fins esthétiques. Elles expriment aussi une intention de la part de l'auteur et présente diverses

ressources littéraires. En contexte scolaire, les œuvres littéraires sont décrites par Dezutter et Marissette (2007, pp.270-274), comme : « les romans, les recueils de poésie, de nouvelles ou de contes, les textes de pièces de théâtre, les biographies, les essais, les ouvrages documentaires, les bandes dessinées et les albums illustrés dont on n'exploite pas que des extraits ». Ils ajoutent qu'à la fin du cycle collégial, l'élève devrait :

Avoir fait de la lecture une pratique culturelle intégrée c'est-à-dire avoir l'envie d'un livre entre ses mains ; être capable de faire un usage du livre autrement dit avoir lu des œuvres du patrimoine pour une culture profonde et pour un bagage culturel commun ; et avoir entre ses mains des œuvres qui nous font réfléchir, échanger, qui nous rendent actifs et vivants comme citoyens. (Dezutter et Marissette, 2007, pp.270-274).

Piscard (1986) affirme que :

La lecture des œuvres littéraires jouerait un rôle additionnel, celui de décider du littéraire, de légitimer l'œuvre, en quelque sorte, par une opération d'évaluation esthétique. Elle solliciterait chez le lecteur un certain nombre de connaissances pour pouvoir juger, apprécier la littérarité de l'œuvre, une ouverture qui nous semble rejoindre ce que nous avons déjà nommé la dimension institutionnelle de l'œuvre.

La lecture d'une œuvre littéraire intégrale, se voit définie par Jordy (2001), comme :

La pratique de classe qui soumet des élèves, ayant lu en totalité (.) L'œuvre à étudier, à un parcours balisé propre à faire acquérir sur le texte relu une connaissance et une compréhension plus profonde et plus sûres, plus expertes que l'appréhension personnelle immédiate.

Selon lui, ce parcours comprend six (6) étapes à savoir : les activités augurales, l'élaboration du journal de lecture, la négociation d'un projet d'étude de l'œuvre, l'étude collective de l'œuvre en classe, l'inscription de l'œuvre dans son contexte.

## **Œuvres**

Le document de Martin (2014, p. 204) propose que : « La chose produite par l'homme est connue comme œuvre. Dans ce contexte, il peut s'agir d'un produit intellectuel (comme une chanson ou un poème) ou d'un objet matériel (une maison, des travaux manuels) ».

Parler de l'œuvre, revient donc à dire que l'œuvre est une catégorie de livre qui présente et exprime une intention de communication de la part de l'auteur. Alors l'œuvre littéraire d'une manière combinatoire de terme, est donc une création qui exprime une intention de communiquer de la part de l'auteur à des fins esthétiques. Elle raconte souvent une histoire, que ce soit à la première ou à la troisième personne, avec un argument et par l'utilisation de diverses ressources littéraires liées à son époque. Concernant la forme ou l'objet, l'œuvre littéraire peut appartenir à différents genres, tels que le récit (prose, roman, conte), lyrique (composition en vers qui exprime les sentiments de l'auteur), le drame (œuvre conçue pour être montée/présentée au public), etc. Les œuvres littéraires peuvent également être écrites (des livres ou d'autres supports imprimés qui reproduisent l'histoire sans la changer) ou orales (transmises de génération en génération et pouvant changer au fil du temps, comme les légendes ou les contes).

## **Littérature**

De l'étymologie, « littéraire » vient du mot latin « litterarius » qui est un objectif qui concerne ce qui appartient ou qui est lié à la littérature (l'ensemble des connaissances qui permettent de bien écrire et lire, ou l'art de la poésie, de la rhétorique et de la grammaire). On la définit d'après le dictionnaire comme des œuvres écrites, dans la mesure où elles portent la marque de préoccupations esthétiques, les connaissances, et les activités qui s'y rapportent. Dans son premier sens, elle est un art à part entière. Mais, il est parfois difficile de cerner les limites de cet art quand on observe des écrits philosophiques, des pièces théâtrales, ou des scénarios qui révèlent aussi des arts du spectacle. Mais d'une manière générale, la littérature regroupe les œuvres ayant des buts esthétiques ou une forme esthétique particulière.

En plus de cela, nous retiendrons que la littérature vise certaines compétences à la fin du cycle secondaire qui sont entre-autres :

- Poser et exploiter concrètement les principales questions qui peuvent guider une lecture méthodique et aider à construire un commentaire aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ;
- Développer la réflexion et le raisonnement ;
- Lire de façon autonome tous types de texte ;
- Tirer de ses lectures des éléments pour élaborer une culture littéraire etc.

## **Représentation de la littérature**

Proust (1927) suggère que l'enseignement que nous proposons aux apprenants repose sur une représentation de la littérature qu'il est possible de décliner en cinq propositions simples. La littérature est tout d'abord un lieu d'invention en ce sens que les écrivains inventent des histoires et des récits, créent des images et des personnages, et trouvent des manières originales de les raconter et de les présenter. Cela contribue ainsi à l'enrichissement de notre imaginaire. La littérature est aussi un lieu d'expression parce que les écrivains donnent vie et forme aux impressions ressenties par les êtres humains : ils expriment des sensations, des émotions, des sentiments et des états d'âme d'une manière telle que ces impressions échappent à l'oubli et à l'habitude, mais trouvent, par le biais de l'écriture, des formes qui en permettent la conservation et la compréhension. La littérature est également un lieu de savoir du point de vue que les écrivains nous proposent des idées sur l'être humain, sur le monde, sur le sens de l'existence, sur l'enfance, sur l'amour, sur la liberté, sur le bonheur, sur le mal, sur la barbarie, sur la mort, sur le deuil, bref, sur toutes les composantes de l'expérience humaine. Compagnon (2007). C'est que la littérature cherche, à travers la fiction et la représentation du singulier, à rendre compte de la vérité du monde et de la condition humaine dans toute sa richesse, ses nuances et sa complexité. La littérature est un lieu de pensée, d'appréciation du bon et du beau, de proposition de modes de conduite individuels et collectifs. Les écrivains

nous proposent, à travers leurs œuvres, des réflexions sur des valeurs, des principes et des dilemmes, de nature éthique, politique et esthétique, qui éclairent et raffinent notre jugement. La littérature est enfin un lieu d'expérimentation, de jeu ; elle est un « laboratoire langagier ». Legros (2000). Les écrivains jouent avec la langue, avec les mots, avec la syntaxe ; ils en font un usage original ou inusité. Ils « attaquent » la langue et, avec les mots, ils produisent de la beauté. Ils nous font ainsi découvrir d'autres usages de la langue que celui que nous pratiquons dans la vie quotidienne.

## **1.2.DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES ORALES**

### **Compétence**

La notion de « compétence » est aujourd'hui au cœur des préoccupations et questionnements sur les pratiques éducatives. Mais pour acquérir une compétence, plusieurs facteurs rentrent en valeur car « La compétence est un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui permet de résoudre une famille de situations-problèmes » (Document d'accompagnement de la 3e A.M, O.N.P.S, Juillet 2004). Elle se compose de compétences communicationnelles (être adapté aux situations de communication), textuelles (étudier les différents types de textes) et linguistiques (le travail sur la langue). La compétence est à la fois : Complexe, Inédite, Globale, Evolutive, et Intégrative.

Selon Paquette (2002), « la compétence est une relation entre un acteur, une habileté et une connaissance ».2 Donc la compétence est le résultat de la mise en œuvre de savoirs et de savoir-faire par l'élève dans une situation donnée, « c'est pouvoir réaliser une tâche correctement [...] La compétence, c'est que chacun puisse faire convenablement ce qu'il doit faire » (Roegiers, 2006, p.18). Donc la compétence est souvent définie à travers une catégorie de situations, correspondant à des problèmes liés à la discipline. Cité par (Oual Amel, 2009).

Par ailleurs, La compétence de l'oral est sans doute la plus difficile à acquérir. Sa maîtrise est capitale. A quoi sert en effet de pouvoir parler et se faire comprendre si l'on ne comprend pas l'autre ? Cette phrase insiste sur l'importance mais aussi sur les difficultés qu'implique l'acquisition de la compétence de compréhension de l'oral et ce pour plusieurs raisons.

La fortune (2008, p.42), définit le développement de compétences comme :

Le fait de rendre viables et durables les apprentissages faits à l'école ; c'est favoriser le développement de compétences intellectuelles de haut niveau ; c'est aussi utiliser des contextes signifiants et complexes et enfin développer la métacognition ; le regard sur son processus d'apprentissage.

Sabine. K et Bernard. R (2016, p.4), pour leur part soutiennent que :

La notion de compétence souffre d'une incertitude épistémologique. Car, bien qu'on ait socialement besoin de penser que certains individus sont compétents dans un domaine, rien ne garantit absolument qu'un individu ayant accompli une tâche, ne saura accomplir une tâche du même type mais comportant des aspects différents.

---

<sup>2</sup> Modélisation de l'apprenant avec une approche par compétences, <http://dic.uqam.ca>.

Une personne compétente sait agir dans un contexte donné. Elle doit avoir appris les actions à réaliser dans une situation particulière. Dans une même lancée, les auteurs tels que : Bissonnette et Mario. R, Chenelière. G (2001, p.3) disent à propos du développement de compétences que :

Développer des compétences chez les élèves ne se fait pas sans mettre en œuvre des activités qui favorisent le développement de la mémoire. Il faut se questionner sur la manière dont celle-ci se développe. Cela va au-delà du simple « apprendre par cœur ». Pour garder quelque chose en mémoire, il faut d'abord veiller à la qualité de la compréhension, relier la connaissance nouvelle à celle qui est déjà acquise et ensuite l'utiliser fréquemment. Bref, la mémoire est une faculté qui n'oublie pas, à condition qu'on ait compris l'objet d'apprentissage et qu'on s'en serve ».

## **L'Oral**

L'émergence de l'oral comme objet d'étude se justifie parallèlement par un tournant représenté dans la didactique des langues et plus précisément par les méthodologies d'enseignement/ apprentissage qui ont bien voulu donner une priorité à l'oral. Mais qu'est-ce que l'oral ? Et comment peut-on le définir ?

En didactique des langues, l'oral désigne, le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possibles authentiques.

Plusieurs didacticiens ont pris le souci de clarifier ce domaine afin de mieux le comprendre :

« *L'oral est décrit comme le mode originel de communication [...] L'oral est la traduction de nos pensées et idées en paroles* ». Selon le schéma de Coletta<sup>3</sup>, l'oral c'est :

- Agir par la parole, argumenter, reformuler, réfuter un savoir, une pensée une identité en utilisant une langue maternelle ou étrangère.
- La formation de l'individu par la confrontation aux autres à partir d'un discours, d'une conversation, d'un dialogue ; c'est se soumettre à des règles et des normes de communication linguistiques (un langage précis) et aussi se soumettre au jugement des autres tout en écoutant des partenaires. Communiquer à l'oral ou à l'écrit est l'une des tâches premières de l'école sachant que selon Louis Porcher (1981, p.17) :

La communication c'est elle qui définit la visée première et la plus importante. L'ensemble de l'existence scolaire est en effet marqué par elle. Un objectif majeur est ainsi déterminé : développer chez les élèves l'aptitude à la communication, d'une part au plan de l'expression personnelle, d'autre part au niveau de la compréhension.

La didactique des langues préconise l'enseignement des compétences écrites et orales. Dans la rubrique « compétence orale », on retrouve l'expression-interaction orale qui porte sur l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen

---

<sup>3</sup> <http://www.acrennes.fr/pedagogie/histgeo/Respeda/ORAL/DEFINITION.htm>.

d'activités d'écoute et de production conduites à partir de texte sonores et des échanges à partir des supports écrits. Oul Amel (2017, p.27). En citant Garcia et Sylvie (2004, p.51), Oul Amel évoque l'oral comme le socle sur lequel vont se construire les autres connaissances : la lecture scolaire, l'écrit, les champs disciplinaires, les comportements. A ce titre, il revient à dire que l'oral est un exercice didactique qui développe les habilités phoniques, articulatoires et expressives relatives à une langue donnée, le français pour ce qui nous concerne.

Perrenoud (1998) précise que :

Il ne voit pas comment un élève pourrait rédiger des textes s'il n'est pas capable d'exprimer oralement quelques idées cohérentes. On ne voit pas comment sa syntaxe écrite serait adéquate si son langage oral est incompréhensible ...En travaillant l'oral, on travaille donc pour l'écrit.

L'on comprend alors que l'oral est travaillé en tant que passerelle pour l'apprentissage de l'écrit. Parler exige des efforts c'est-à-dire exploiter des compétences complexes (savoir écouter, savoir reformuler, savoir analyser et interpréter, savoir organiser les idées).

Selon Maurie, les activités langagières se présentent en « *quatre savoir-faire : compréhension orale / compréhension écrite, expression orale / expression écrite* » (Syros-Alternatives, 1992, p.77) donc l'oral est toujours associé à l'écrit et le précède soit en compréhension ou en expression.

### **Approche par les compétences (APC)**

Cette réforme pédagogique apparaît comme un modèle de référence dans le système éducatif camerounais tandis qu'au Tchad on continue à utiliser la pédagogie par objectifs (PPO). D'abord, pour atteindre les objectifs du millénaire pour le développement (OMD), plusieurs pays ont décidé de revoir leurs curricula d'enseignement et de s'orienter vers une pédagogie qui prône le développement des compétences à l'école MENT (2004). Pour former les futures générations (cadres de demain), la dernière réforme tchadienne a pris en considération une nouvelle approche pédagogique : l'approche par les compétences (APC). C'est le choix préférentiel opéré par plusieurs pays d'Afrique pour qui, l'APC se présente comme paradigme pédagogique novateur. Elle se veut un modèle pédagogique pour un enseignement efficace MENT (2004). L'APC vise à assurer nécessairement l'adéquation entre l'action éducative, les manuels et les principes de qualité, d'équité et d'efficacité dans le système éducatif. Kemalngar (2016). En application dans certains pays d'Afrique depuis les années 1980, il a fallu attendre les années 2000, pour l'instaurer au Tchad Kemalngar (2016). Il convient de relever qu'ici, les programmes qui sous-tendent l'enseignement s'adaptent à l'évolution des théories éducatives dans la sous-région, voire le monde MENT (2004). L'APC, largement soutenue par la politique éducative, est effectivement mise en application en 2005 au Tchad Kemalngar (2016). Face à la crise généralisée de l'éducation, dans un contexte où celle-ci se cherche, l'APC est de plus en plus perçue par beaucoup de

responsables du secteur de l'éducation comme plus appropriée et plus favorable à l'élévation du niveau des produits issus des systèmes d'enseignement MENT (2004). En ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, le renforcement des compétences peut permettre d'arriver à des transformations profondes et importantes de la société. Toutefois, il se pose le problème de l'opérationnalisation de cette approche sur le terrain.

L'APC est connue sous de nombreuses appellations :

- ***La pédagogie de l'intégration*** (c'est le modèle originel d'inspiration belge. Il est sous-tendu par trois théories psychologiques : le constructivisme, le socioconstructivisme et le socio-cognitivism) ;
- ***L'approche par les situations*** (c'est un modèle canadien qui prend appui sur une théorie anthropologique) ;
- ***L'approche ou perspective actionnelle*** (elle est issue d'un modèle pédagogique, du Cadre européen commun de référence et d'un modèle linguistique.)

Ces trois appellations évoquent davantage des différences de surface que des oppositions radicales. La pédagogie de l'intégration est le modèle originel d'inspiration belge, tandis que l'approche par les situations est canadienne et la perspective actionnelle est française (Puren, CECRL). Leur dénominateur commun est la notion centrale de compétence entendue comme la mobilisation de ressources en vue de la résolution d'une situation-problème complexe et inédite.

Par définition, l'APC est une démarche pédagogique en plein essor dans le monde de l'éducation. Elle met l'accent sur l'intégration, perçue comme l'utilisation concrète des savoirs et des savoir-faire appris à l'école dans les situations de vie courante. On dit de quelqu'un qu'il est compétent lorsque, non seulement il possède certains acquis (connaissances, savoir-faire, procédures, attitudes etc.), mais surtout lorsqu'il peut mobiliser ces acquis de façon concrète pour résoudre une situation-problème donnée. De façon précise, une compétence est selon Roeggiers (2000), la possibilité pour un individu de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations. Parler de compétences suppose à la fois :

- Les ressources sont essentiellement les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence. Elles peuvent être internes ou externes. Pour les mobiliser, l'élève a besoin des situations.
- Les situations dites « cibles » qui peuvent être considérées comme une occasion d'exercer la compétence, ou comme une occasion d'évaluer la compétence. Les situations « cibles » sont des situations-problèmes complexes et non pas un simple exercice.

- La famille de situations. À chaque compétence est associée une famille de situations problèmes. C'est un ensemble de situations « cibles » dont chacune est une occasion d'exercer la compétence : une occasion d'un niveau de complexité suffisant (en conditions réelles), mais d'un niveau qui ne dépasse pas ce qui est attendu. Toutes ces situations sont dites équivalentes, c'est-à-dire interchangeables en termes de niveau de difficulté et de complexité.

- L'objectif terminal d'intégration. Un objectif terminal d'intégration (OTI) est une macro compétence qui recouvre l'ensemble des compétences, et donc l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir être d'un cycle. Il traduit le profil attendu de l'élève au terme d'un cycle, dans une discipline, ou dans un champ disciplinaire donné. Cité par Victoire (2016, p.14).

### **1.3. LA REVUE DE LA LITTÉRATURE**

La revue de littérature, d'après Leterm (2020) consiste à développer chacun des ouvrages ou articles qu'elle mentionne et la problématique évoquée dans la recherche. Elle permet de faire le point sur les questions déjà posées. Elle rassemble des textes et articles scientifiques menés autour d'une question pour proposer une vue globale des avancées scientifiques dans le domaine. Elle permet au chercheur de mieux délimiter sa question de recherche. Pour cerner la problématique de cette étude, deux grandes parties fondent notre revue de la littérature. Tout d'abord, nous présenterons la notion de la lecture méthodique dans les œuvres littéraires au programme. Ensuite nous présenterons la notion du développement des compétences orales dans les points qui suivent selon quelques auteurs.

Par ailleurs, L'aventure de la lecture méthodique dans les enseignements au secondaire permet une mise en train de la lecture dans l'histoire des enseignements qui au point de départ, évoque la période de révolution industrielle avec la transformation du monde moderne par le développement de la production des textes littéraires, des communications etc. Pendant cette période, la lecture n'avait pas de lois concrètes, mais elle permettait aux lecteurs de s'évader pour produire leurs propres produits de manière introspective en favorisant une exploration profonde des textes pendant l'interprétation. Ainsi, l'éducation en tant que l'une des composantes de la société, fait en effet recours à la lecture des œuvres littéraires en contexte d'enseignement sans perdre de vue l'outil pédagogique-didactique pour le développement de compétences chez les apprenants. Si bien que dans l'antiquité, l'éducation des apprenants n'était pas structurée et ne se servait pas non plus de bâtiments construits (comme les établissements scolaires aujourd'hui), les enseignements se faisaient dans l'espace social. Dans le contexte tchadien, ce système demeure dans les pratiques observées en zones reculées précisément dans les provinces du mayo-kebi(MK), le Logone occidentale(LO), la Tandjilé-ouest(TO). Et nous notons que l'environnement non confortable influe également sur

l'attention et la bonne acquisition des savoirs. A partir de ce fait, nous présenterons la pertinence de chaque auteur sur la notion de la lecture méthodique des œuvres littéraires et le développement de compétences orales.

Elkahlaoui (2021), nous présente son avis dans l'évolution de l'enseignement de la lecture dans le contexte marocain. Selon lui, on retrouve presque la même configuration des rapports de lecture en littérature mais avec un décalage temporel. L'enseignement du français au Maroc est, pour des raisons historiques et politiques influencé par les discours théoriques et didactiques dominants en France. Ainsi, depuis l'indépendance au début des années 70, la littérature est omniprésente dans la classe de lecture ; son enseignement est calqué sur la perspective maternelle. Krikez (2005). Les professeurs, en majorité adoptent les mêmes supports et les mêmes démarches pour les français natifs. Mais à partir de la seconde moitié des années 70, l'enseignement de la lecture a perdu sa vocation culturelle dévolue à l'ancienne « Étude de texte » des Instructions Officielles de 1967. Sans être proscrit de la classe de français, le texte littéraire se trouve associé à d'autres supports et l'objectif de son enseignement n'est plus la formation morale et littéraire des apprenants. La finalité accordée à l'enseignement du français comme l'acquisition d'un : « *français usuel d'aujourd'hui parlé et écrit* » MENT (1976), dans la classe de la lecture et à l'image des autres activités, doit contribuer à l'atteinte de cet objectif. Dans cette perspective, la part de la littérature dans les programmes se réduit au profit d'un français fonctionnel et communicatif. Baida (2006). Cette perspective se maintient, avec quelques modifications jusqu'à la fin des années 1990. Le changement de l'enseignement de la lecture se déclenche avec la réforme de 1999 et notamment avec les Orientations pédagogiques de 2002 dans lesquelles le texte littéraire retrouve une place confortable et hégémonique dans les programmes. Toutefois, les aspects esthétiques et culturels sont minorés, voire éludés, au profit de l'acquisition de la langue.

### **La lecture méthodique chez quelques auteurs**

L'enseignement de la lecture dans le secondaire entretient des rapports consubstantiels avec celui de la littérature. Le texte littéraire constitue souvent le support premier et l'objet privilégié de la classe de lecture ; les œuvres littéraires permettent la réalisation d'un double objectif : enseigner le « bon langage » des grands écrivains et transmettre le patrimoine culturel national ou universel. Parfois, le corpus littéraire est marginalisé au profit de supports dits fonctionnels. Mais il refait surface et finit par reprendre le devant de la scène. C'est dans cette perspective que Dufays et al. (2015) déclarent : « Si le principe d'un enseignement de la lecture des textes littéraires n'a jamais été remis en cause, par contre les corpus, les finalités et les méthodes de lecture préconisées par l'école évoluent au fil du temps ».

Descotes (1999) à travers son ouvrage, *La lecture méthodique. De la construction du sens à la lecture méthodique*, a développé les rôles des acteurs de cette lecture. Ces acteurs sont : les élèves et l'enseignant. Au cours de l'analyse d'un texte, l'enseignant, dans son rôle de guide, tient compte du bagage intellectuel dont disposent les élèves. Descotes a aussi proposé la méthode de cette lecture qui consiste à lire le texte, émettre des hypothèses de lecture, analyser le texte, l'interpréter et lui donner un sens.

Dans la préface de Descotes, Martinez (1989), ils pensent que : « faire la lecture méthodique, c'est tout simplement mettre la méthode dans l'explication de texte, de l'observation initiale aux constats et aux repérages, puis aux classements qui autorisent les convergences vers la nécessaire élaboration du sens. ». Ainsi, Hélène (1996), rajoute que la lecture méthodique consiste plutôt à justifier ses impressions et ses réactions à partir des éléments linguistiques d'un texte, à aller plus loin dans la découverte du texte pour faire ressortir ses implicites, c'est-à-dire ce qui n'est pas explicitement dit. Pour ce faire, nous admettons que la lecture méthodique est l'étude d'un texte selon une approche particulière. Autrement dit, il s'agit d'une lecture attentive, réfléchie et consciente des procédés d'analyse qu'elle met en jeu ; car le sens découle d'une construction avec les autres et l'enseignant. Hélène (1999), poursuit toujours ses idées dans le même contexte en disant que l'acte de lecture consiste à déchiffrer les signes linguistiques pour en déchiffrer un sens et prendre connaissance d'un message. Pour elle, la lecture méthodique se définit en cinq points à savoir :

- l'observation d'un texte objectivement, consistant à dégager les procédés d'écriture qui peuvent être formés de grammaire, de morphologie et de la syntaxe, du champ lexical et sémantique, de l'énoncé et l'énonciation, des images et des métaphores, des modalités d'expression, des effets stylistiques, des structures apparentes et profondes ;
- le deuxième point s'articule sur l'analyse, de l'organisation de ces formes et la perception du point de convergence et de divergence du texte ;
- l'exploration prudente et rigoureuse de ce qui n'est pas dit en clair ;
- la construction progressive de la signification du texte, ensuite des hypothèses de lectures dont la validité est soigneusement vérifiée.

Le cinquième point présente la synthèse de ce qui fait l'unité complexe et profonde du texte. En effet, elle vise l'utilisation des œuvres littéraires appartenant à la littérature africaine et l'usage de l'APC pour une acquisition des savoirs littéraires.

Suite à la réorganisation du système éducatif camerounais, le ministre de l'éducation a pensé mettre dans son système, une nouvelle approche qui vise à améliorer l'enseignement de la lecture méthodique. C'est ainsi que le MINEDUC(1984) définit la lecture méthodique

comme : l'étude d'un texte selon une approche particulièrement attentive. En effet, la lecture méthodique met en œuvre lors d'un cours de lecture, des méthodes d'approche, des démarches et le choix des outils grammaticaux au premier cycle et linguistique au second cycle. Ce qui lui confère le statut d'amélioration des compétences de lecture chez l'élève et l'enseignant aussi. Cette nouvelle approche marque son efficacité à travers Les programmes de français de l'enseignement général et technique tout en assignant au professeur un rôle de guide dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Alborna, quant à elle, dans son article *qu'est-ce que la lecture méthodique ?* Publié sur le site [www.ac-nice.fr/pl/plh/lettres/didactiques](http://www.ac-nice.fr/pl/plh/lettres/didactiques) ne s'est pas éloigné de Descotes. Elle évoque les rôles des acteurs. Mais, elle a insisté sur l'autonomie des élèves qu'elle considère comme aptes à réfléchir devant un texte. Les élèves ont déjà des connaissances qui leur permettent de suivre le cours. Ils doivent apporter leur contribution dans la construction du savoir. Comme Descotes, Alborna pensent que l'élève est assez intelligent pour analyser tout texte.

Descartes (1650), quant à lui, met l'accent sur la qualité d'un bon livre ou d'une œuvre dont un apprenant doit disposer. Ces documents permettent généralement de rentrer en conversation avec les savants et les plus honnêtes gens des siècles passés. Dans le même ordre d'idée, Maurice (2003) parle de l'importance de la lecture de bonnes œuvres que les apprenants devraient lire pour le développement de leurs connaissances ; puisqu'il précise par la suite que lire est un bonheur, surtout lorsqu'on lit de bons livres. Nous pensons aussi par-là que disposer de bons livres et les exploiter au quotidien c'est être ouvert au monde de la clarté. Outre cela, Beatrice (1998) vient compléter en précisant que la lecture permet d'accroître la compréhension, d'élargir notre vocabulaire, d'améliorer également la correction grammaticale, et de perfectionner notre façon de lire des œuvres, textes et livres.

Banga Amvene (2021), insiste sur la stratégie à mettre en place pour mener une bonne lecture. Celle-ci peut se faire de plusieurs manières, à des rythmes différents dans le but de développer une compétence chez les apprenants. Puisque, Adeline (1993) pense que pour mieux construire un sens dans un texte, il faut parvenir à le lire méthodiquement. Ainsi, ne reste-t-il qu'à mettre en pratique l'ensemble d'outils grammaticaux et linguistiques que l'on acquiert au cours de son parcours scolaire dans les classes précédentes.

Rajonhson, Ramilijaona et al, (2005) mènent une étude à Madagascar et dégagent le bien-fondé de l'APC dans l'apprentissage de la lecture méthodique. D'après eux, l'APC diminue le taux de redoublement et d'abandon des cours en pleine année scolaire ainsi que les disparités dont l'écart entre les forts et les faibles. Cette approche permet de donner du sens aux apprentissages en montrant leur utilité à l'apprenant dans sa vie quotidienne et en le mettant au centre de son apprentissage ; l'APC permet également à l'élève d'intégrer les acquis

scolaires afin de résoudre les problèmes correspondants à la vie quotidienne ou de les utiliser efficacement en fonction de ses besoins. Ensuite, Houssam et Emil (2004/3) amorcent l'impact qui se produit après une lecture chez les apprenants. Pour eux, les apprenants qui acquièrent des habiletés en communication orale voient progresser leur compétence en lecture. La lecture est en effet une activité complexe et implique une mise en œuvre d'opérations de différentes natures mettant en jeu des habiletés générales à savoir : une attention lors de la lecture, une mémorisation des idées cohérentes, une assimilation des connaissances de façon générale sur le document auquel ils font face.

Par ailleurs, Raymond (1999) appuie que, la lecture méthodique serait après tout un exercice qu'on pourrait mener avec les élèves sur les œuvres. Les enseignants disposent de tout un matériel didactique qui les aidera à mettre en place cette connaissance. Alors, le programme réactualisé de l'enseignement moyen, ayant pour souci de permettre aux apprenants d'augmenter leurs possibilités d'apprentissage ainsi que leur insertion socioculturelle, a attribué à la langue française un double statut. Le français assume le rôle d'objet d'enseignement/apprentissage et d'outil de communication. Ce programme fixe des objectifs que les enseignants doivent atteindre. Puisque la lecture méthodique n'est pas seulement une explication d'un texte ni d'une œuvre donnée. Ainsi, Dubois (la revue de l'EPI n°92, pp.171) ajoute que la lecture méthodique est l'exercice fondamental en français au lycée tout comme au collège. Elle consiste à développer véritablement chez l'apprenant des compétences linguistiques. Nous avons pensé qu'après une bonne lecture menée, les apprenants développeront une capacité à pouvoir lire en fonction d'un projet de lecture pour comprendre l'idée du narrateur ; ils pourront ensuite identifier les différents genres et enfin identifier les différents registres de langue. Cet exercice prend appui sur la pratique de textes variés tirés de la littérature et de textes authentiques caractérisés par une situation de communication.

Pour ce qui est de l'étude de l'œuvre intégrale que l'enseignant propose également aux apprenants de la 3eme, Langlade, pense qu'elle doit se faire par la lecture méthodique. Selon lui, la lecture méthodique met un accent particulier sur les particularités, voire l'unicité du texte à étudier ; le processus de construction du sens et le choix des outils. De même, Kono, dans son mémoire, met en exergue les difficultés des apprenants à acquérir les principes de construction du sens et d'interprétation des textes littéraires ou non littéraires. En plus de ceci, pendant notre pré enquête sur le terrain, la plupart des enseignants ont avoué les difficultés des apprenants dans la production orale et leurs difficultés à construire le sens du texte. En effet, de nombreux élèves sont incapables d'identifier l'idée générale d'un texte ; ce qui laisse voir les insuffisances de la lecture méthodique. Selon elle, l'APC est un moyen efficace à la

lecture méthodique dans la mesure où elle permet aux enseignants de choisir des textes en rapport avec le quotidien de l'apprenant ; ce qui facilite la compréhension des textes. Les théories de la lecture s'attellent à répondre à deux questions principales : « qu'est-ce qu'on lit ? » Et « comment lit-on ? » Dufays et al. (2005).

Dezutter et Marissette (2007), après avoir donné un aperçu des œuvres littéraires, précisent que les apprenants devraient faire des livres et œuvres leur nourriture quotidienne, c'est-à-dire avoir envie d'un livre entre leurs mains, avoir lu des œuvres du patrimoine pour une culture profonde et avoir aussi entre leurs mains, des œuvres qui font réfléchir, qui font échanger... C'est dans cette optique que le programme réactualisé de l'enseignement recommande aux élèves de la 3<sup>ème</sup> de lire au moins deux œuvres internes pour enfin développer des compétences et avoir un bagage culturel. Ils mettent un paquet à ce niveau sur l'importance des œuvres littéraires et leur usage. Gouv du Québec (2001), dans un même ordre d'idée, pense que l'usage des œuvres littéraires doit être varié.

Boissinot et Mougouet (1990) mettent un accent particulier sur le texte littéraire. Pour eux, le texte littéraire obéit à une organisation spécifique qui retient par elle-même l'attention du lecteur et oriente sa lecture. Pour cela, le lecteur doit prendre la peine d'observer attentivement le texte à sa première découverte, d'identifier l'organisation spécifique du texte, de proposer des hypothèses. Selon Lanson, (1925) : « les textes ont un sens en eux-mêmes, indépendamment de nos esprits et de nos sensibilités [...] un sens commun et permanent » Ce sens n'est autre que l'intention de l'auteur, considéré par la modernité littéraire comme maître de son projet et parfaitement conscient des enjeux de son entreprise. Lire un texte, une œuvre, signifierait dans cette perspective : Tenter de débusquer l'intention première de son créateur (Compagnon, 1983). Plus loin, Andela Et Bikoi (*connaissance et la pratique du français au secondaire*), pensent aussi que la lecture méthodique doit commencer par le repérage des éléments para textuels. Pour eux, lire méthodiquement un texte nécessite de se poser un certain nombre de questions à savoir : Comment le texte se présente-t-il ? C'est un extrait de quel auteur ? Comporte-t-il un titre ? Que propose l'auteur ? Quels sont les personnages clés du texte ? etc. En effet, on ne peut aborder les autres aspects du texte qu'après avoir étudié les éléments para textuels (repérage des personnages, cadre spatio-temporel, syntaxe, procédés rhétoriques).

En outre, la lecture des grands écrivains par tous les élèves révèle la mission première assignée à l'école : « former un citoyen complet en développant à la fois une culture et une exigence éthique et esthétique » (Dufays, 2006). En choisissant des textes qui renferment un message moral et qui se conforment aux canons esthétiques, les enseignants contribuent à la formation du goût et du jugement des élèves (Kirmi et El kalai, 2021). Leur but ultime est

d'amener ces derniers à « vénérer » les grands chefs-d'œuvre et d'en consacrer les créateurs. Nous notons aussi que le rôle de la lecture, qui se confond avec celui de la littérature, est donc de participer à la constitution d'une identité collective basée sur le sacre du génie et du patrimoine français. Les exercices proposés aux apprenants pour la lecture des textes littéraires caractérisent l'explication de texte lors d'un compte rendu et la lecture suivie. Fondée sur les perceptions, l'explication de texte ou la lecture expliquée privilégie le contact direct avec les textes au lieu des cours magistraux sur l'histoire de la littérature. Elle a pour finalité d'appréhender les œuvres en étudiant des morceaux ou des extraits nombreux pour en parcourir un grand nombre.

**Tableau 1 : Énoncés et éléments de compétences en lecture de textes littéraires**

	Ensemble 1	Ensemble 2	Ensemble 3
Énoncé de la compétence	Analyser des textes littéraires	Expliquer les représentations contenues dans les textes littéraires	Apprécier les textes littéraires
Éléments de la compétence	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaître le propos du texte (thèse de l'auteur) ;</li> <li>- Repérer et classer les thèmes et les procédés stylistiques dans le texte (figure de style) ;</li> <li>- Choisir les éléments d'analyse (axe de lecture).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaître le traitement d'un thème dans un texte.</li> <li>- Situer le texte dans son contexte culturel et sociohistorique.</li> <li>- Dégager les rapports entre le réel, le langage et l'imaginaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaître les caractéristiques de textes littéraires ;</li> <li>- Comparer des textes</li> </ul>

**Source :** Gouv. Du Québec (2009a, p. 10-12).

Au regard de ce tableau, nous notons qu'il distingue deux types d'activité portant sur l'énoncé de compétence et les éléments de la compétence qui sont structurés en différents ensembles en fonction de leur application. Pour l'énoncé de compétence, le tableau nous présente les habiletés suivantes : analyser, expliquer et apprécier ; qui définissent chacune, pour la plupart, une compétence à développer chez l'apprenant. Le second type d'activité est une aptitude qu'ont les apprenants dans l'application ou la résolution d'une situation problème. Bref, la lecture s'articule autour d'extraits plutôt que d'œuvres littéraires complètes. En privilégiant la lecture et l'analyse d'extraits qui visent essentiellement la compétence orale des apprenants au terme de la formation collégiale, il nous semble que la lecture de l'œuvre complète est subordonnée aux compétences rédactionnelles (Goulet, 2000 ; Roy, 2009). Pourtant, la lecture des œuvres complètes demeure dans le programme réactualisé de l'enseignement secondaire tchadien, ce qui impose un regard attentif au corpus de textes à étudier.

Pour ce qui est de la compréhension de texte, il est une activité cognitive complexe qui vise la construction de sens à partir d'un support textuel, comme le précise la définition de l'acte de lire. Elle nécessite la maîtrise du code phonémique, du lexique et de la syntaxe, mais requiert également l'élaboration d'un projet de lecture, l'activation de connaissances encyclopédiques en mémoire, ainsi que des connaissances sur les textes et sur les unités linguistiques qui les composent. Toutes ces capacités sont à mettre en lien pour faire les inférences nécessaires et déduire ce que le texte ne dit pas. La compréhension de texte mobilise donc beaucoup d'attention ; elle a la capacité de contrôler et de réguler la construction du sens.

Ensuite, la compréhension est la construction d'une représentation situationnelle qui associe des éléments du texte à ceux stockés dans la mémoire à long terme du lecteur, Bastien (2007).

La compréhension, c'est à la fois un processus de cognition qui permet l'appropriation de connaissances et un processus de métacognition qui nécessite la mobilisation de sa capacité à se questionner pour pouvoir choisir les stratégies appropriées dans une situation donnée de lecture et au besoin d'évaluer et modifier ce choix. Gérer sa compréhension consiste à planifier sa lecture, à vérifier le bon déroulement et à effectuer un retour sur cette dernière. Mais avant de commencer sa lecture, le lecteur choisit une intention de lecture, détermine une façon de lire, prédit ce qui sera lu, formule des questions et des hypothèses. Au cours de la lecture de ce dernier, il vérifie ses hypothèses et en fait de nouvelles. Il se demande s'il comprend ; si ce n'est pas le cas, il utilise des stratégies de récupération du sens. Après la lecture, il se demande ce qu'il a compris du texte, il vérifie s'il a atteint son objectif, il réagit au texte ou utilise l'information qu'il a trouvé (Giasson, 1995, p.199)

Savoir lire c'est donc comprendre un texte, c'est-à-dire passer directement de divers signes écrits à la signification de ce que l'auteur du texte a voulu exprimer. L'acte de lire consiste à se saisir d'un texte pour en actualiser le sens en lien avec des intentions de lecture. De ce fait, il devient difficile de distinguer les éléments du texte qui ne tiendraient qu'au code et ceux qui concerneraient spécifiquement la compréhension, car tout concourt à construire le sens du texte. Bref, Apprendre à comprendre des textes commence au CP et se consolide progressivement au cours élémentaire (CE) et au cours moyen (CM) par l'acquisition de la lecture courante et expressive encore appelée lecture experte. Donc, l'activité de lecture méthodique se faisait depuis le primaire et progressivement, pour développer la compétence chez les apprenants après avoir franchi le premier cycle.

Dans ce même sillage, le développement de compétences en fonction d'apprentissage est défendu par Le CERCL (2001) qui, en s'appuyant sur la définition de Roegiers, il pense que

la compétence est la possibilité pour un individu de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation problème. En cela, développer une compétence chez un apprenant consiste à lui apprendre à mobiliser ses ressources face aux différentes situations d'apprentissage qui sont désormais des situations problèmes proposées par l'enseignant à ses élèves. Pour Le CERCL, la compétence est ainsi perçue comme un ensemble de connaissances, habiletés, et dispositions qui permettent d'agir, car, en s'appuyant sur l'idée de Lebotef, il n'y a de compétences que de compétences en actes, c'est-à-dire que la compétence se perçoit alors comme une combinaison de connaissances, savoirs, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis.

Concernant la conceptualisation d'une compétence, François (2001) dans sa revue intitulée « Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence » suggère que, deux conceptions soient à rejeter au départ dans le milieu scolaire. D'abord, une compétence n'est pas une cible d'apprentissage tellement vaste et complexe qu'elle constitue le « projet d'une vie ». Ce n'est pas non plus une cible si restreinte qu'elle constitue un objectif simple, dont l'atteinte est immédiate et vérifiable à très court terme, et qui porte sur de simples connaissances déclaratives ou sur une habileté peu exigeante. Malgré les nombreuses définitions et conceptions différentes d'une compétence, il y a tout de même quelques principes qui semblent faire consensus. En effet, quelle que soit la définition utilisée, on note certains dénominateurs communs :

- savoir-faire intégrant des habiletés et des connaissances ;
- savoir-faire complexe ;
- savoir-faire référant à des habiletés cognitives, affectives, sociales ou psychomotrices;
- savoir-faire spécifique à une famille de situations (non généralisable à toute situation).

Mouto Betoko (2021) propose aussi que l'apprentissage d'une langue soit rendu plus facile lorsqu'il s'appuie sur le développement de la compétence de communication. Selon elle, les auteurs du guide pédagogique stimulent que les enseignants doivent amener les élèves à développer la compétence de communication. Pour ce faire, toutes les activités orales et/ou écrites doivent s'appuyer sur des situations de la vie courante afin de permettre aux élèves d'apprendre aisément le français. Par ailleurs, ces derniers étant appelés à vivre en communauté, il est nécessaire d'établir des ponts entre les contenus et leurs expériences familiales.

En plus Philippe Jonnaert (2004, p. 17) :

« La compétence est la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné de ressources ; cette mise en œuvre se repose généralement sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation »

Pour lui, la compétence serait un exercice personnel d'un individu dans un contexte plus précis. Exercer une activité intellectuelle ou physique, relève d'une compétence de soi.

Pour Perrenoud (2002) :

- « Une compétence n'est rien d'autre qu'une aptitude à maîtriser, une famille de situation et de processus complexes en agissant à bon escient. Pour cela, il y'a deux conditions à remplir :
- Disposer des ressources cognitives pertinentes, des savoirs, des capacités, des informations, des attitudes, des valeurs ;
  - Parvenir à les mobiliser et à les mettre en synergie au moment opportun, intelligemment et efficacement. Alors que la tradition encyclopédique accumule les savoirs sans trop se demander quand, où et pourquoi les élèves pourront s'en servir. Mais l'approche par les compétences estime que : les savoirs sont des outils pour l'action ; leur usage s'apprend, comme le reste ».

Roegiers (2000) dans son document intitulé : (pédagogie de l'intégration) pense que la compétence est la possibilité, pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre des situations-problèmes.

Dans le curriculum de la formation générale de base, la notion de compétence remplit deux fonctions ; en effet, elle concerne la façon d'agir de la personne et elle sert d'outil d'élaboration de l'étude.

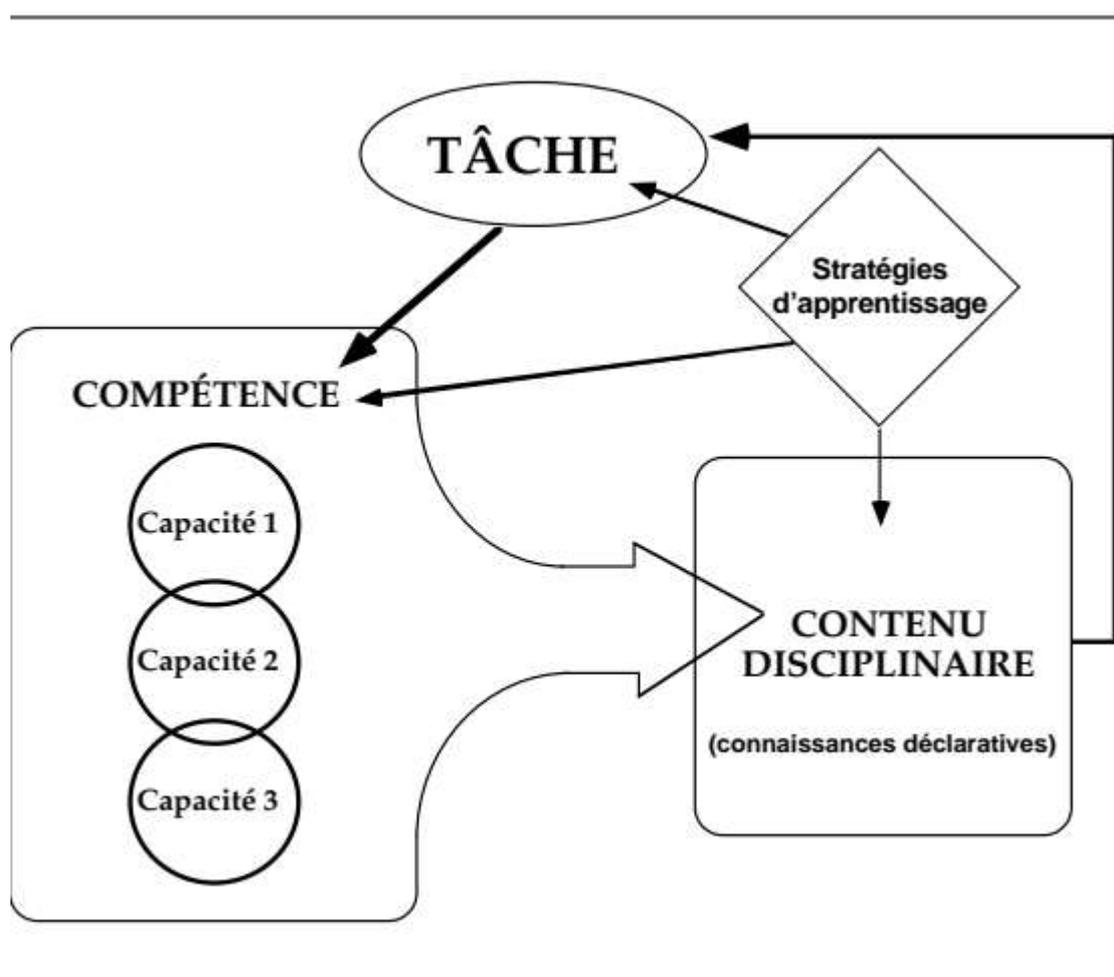
Masciotra (2006) explique qu'être compétent c'est être en situation de faire une chose avec intelligence et efficacité. Ce pouvoir d'agir est octroyé à la personne qui agit selon son statut social, selon sa condition financière, selon ses ressources humaines et matérielles ; ce qui signifie que l'APC prend en compte l'environnement de l'apprenant.

D'après Kahn et Bernard (2016), la notion de compétence souffre d'une incertitude épistémologique. Parce que rien ne garantit pour eux qu'un individu ayant accompli une tâche, ne saurait accomplir une tâche du même type mais portant des aspects différents. Or, nous notons qu'un être compétent sait agir dans un contexte donné. Dans la même lancée, Perrenoud (1999, Cité par Fischer, 2012) affirme que la compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adoptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées. Nous ajouterons à la suite de ces propos que la compétence est la capacité de produire un résultat que nous désirons, car sans compétence, les savoirs ou les connaissances que nous avons ne servent pas à grand-chose. Puisque dans la plupart de cas, les employeurs ne veulent que des compétents. L'école devient alors, à ce moment, le lieu par excellence de transmission des connaissances. Pour nous assurer que ces connaissances ont été assimilées, il faudrait soumettre les apprenants à une évaluation pour déterminer leurs compétences. Dans le contexte de notre étude, développer des compétences orales, consiste à procéder par une lecture des œuvres ou des livres que l'apprenant devra par la suite présenter pour caractériser une personne ; exprimer son opinion et la défendre ; exposer son argument pour convaincre ses copains. Or, ces aptitudes relèvent de la compétence qu'un apprenant développera après avoir lu des ouvrages.

Masciotra (2006) explique qu'être compétent c'est être en situation de faire une chose avec intelligence et efficacité. Dans ce même sillage, Masciotra Et Medzo (2006), expliquent que la compétence varie selon la situation à laquelle l'apprenant fait face, car elle est adaptée aux situations nouvelles qui sont de manière générale celles du quotidien de l'apprenant.

Lasnier (2001, p.7) propose que, la relation entre les éléments de la compétence et les connaissances déclaratives reliées au contenu disciplinaire (Français) représente un changement majeur. Alors qu'avec les programmes définis par objectifs, en général, on organisait principalement les activités d'apprentissage en fonction du contenu disciplinaire, les activités d'apprentissage et les tâches d'intégration qui sont planifiées en fonction des compétences. Ainsi, la compétence et ses capacités deviennent des outils pour s'appropriier le contenu disciplinaire afin de faire réaliser des tâches aux apprenants. En effet, il s'agit donc, non seulement de faire apprendre des contenus disciplinaires, mais aussi des savoir-faire pour utiliser efficacement ces connaissances déclaratives reliées au contenu. De plus, ces savoir-faire ne seront pas appris de façon morcelée, mais intégrés dans une compétence.

**Figure 1 : Illustration de l'appropriation du contenu disciplinaire**



**Source :** François Lasnier (2001 ; p. 38), *Réussir la formation par compétences*.

Cette figure est un essai d'illustration de l'appropriation du contenu disciplinaire en utilisant les stratégies d'apprentissage, la compétence et les capacités chez Lasnier (2001 ; p.7). Elle reprend le processus d'appropriation des contenus disciplinaires en utilisant la compétence et ses capacités à partir d'une tâche donnée. Cette tâche devient le déclencheur et le prétexte à l'apprentissage. Elle nécessite la sollicitation d'une compétence et celle-ci doit recourir à des connaissances déclaratives pour s'activer. Le processus d'apprentissage et la réalisation de la tâche seront facilités si l'élève est capable de recourir à des stratégies d'apprentissage.

Pour ce faire, nous notons qu'une compétence est une méga-connaissance procédurale du fait qu'elle regroupe des éléments de la compétence qui seront intégrés de façon systémique. La lecture des compétences des nouveaux programmes du primaire, du secondaire et d'un bon nombre de compétences des programmes du collégial montre que les capacités (composantes ou éléments de la compétence) représentent un processus ou une démarche conduisant au développement de compétences.

### **Les approches de l'enseignement du français (ancienne approche PPO et la nouvelle approche APC)**

De prime à bord, la nouvelle approche par les compétences(APC) est une méthodologie développée par De Ketele, Roegiers et le groupe du BIEF1. Elle a été transposée dans le domaine de l'éducation après avoir été initialement appliquée dans la formation professionnelle. Elle est appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation. Pour De Ketele (2000 : 188), l'APC « cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations. ». Cette approche met donc en situation les apprentissages et elle permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages et plus précisément lors de l'apprentissage de la lecture méthodique. L'APC relève de ce fait du même paradigme que les savoirs/savoir-faire/ savoir-être doivent être réinvestis dans des situations empruntées à la vie réelle.

L'APC poursuit selon Roegiers (2000) trois objectifs principaux :

Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire [...], plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu.

Nous retrouvons là une référence directe à la centration sur l'apprenant, et une quasi-reformulation de la définition d'un objectif.

- « Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école, [...] à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations. » Roegiers (2000). Cela signifie que l'APC, tout comme le Cadre, renvoie aux principes de l'éducation active, à l'enseignement expérientiel de Dewey (à son célèbre principe du « Learning by doing »).

- « Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active » Roegiers (2000). En d'autres termes, il s'agit ici de l'évaluation en termes de savoir-agir dans la réalité et non plus de restitution de savoirs déconnectés du réel.

Enfin, selon Miled (2005, pp.128-130), l'APC repose sur les deux principes suivants :

- Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée. Avec l'APC, on passe d'un apprentissage cloisonné des savoirs à un apprentissage intégré qui leur donne sens.

- Déterminer et installer des compétences pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations. Il s'agit ici de développer des compétences transversales (telle : analyser une situation). Dans son ouvrage intitulé « Une pédagogie de l'intégration » (2000), Roegiers fait appel à la notion de compétence et la définition qu'il en donne s'inscrit dans la lignée du monde du travail, puisqu'il la définit comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations ». Développer une compétence chez un apprenant consiste à lui apprendre à mobiliser ses ressources face aux différentes situations d'apprentissage qui sont désormais des situations problèmes proposées par un enseignant à ses élèves.

En outre, l'ancienne approche appelée (PPO), est une technologie éducative prônée par Tyler (1949). Elle est apparue aux États-Unis au cours des années 1950 dans un contexte socio-économique, celui de l'industrie automobile. Elle s'est ensuite diffusée dans le domaine éducatif à travers les travaux de Bloom. Puis elle s'est développée au Canada avant d'arriver en Europe, lors du mouvement de rationalisation des systèmes éducatifs. En effet, la PPO a été appliquée dans la formation professionnelle et technique avant d'être étendue à l'enseignement général au cours des années 1980 comme français langue étrangère (FLE) lors du passage au communicatif avec l'appui du Conseil de l'Europe, par le biais du projet « Langues vivantes » de 1971. En tant que technologie éducative, la PPO se caractérise par son origine théorique dans le behaviourisme. Ce courant psychologique se centre sur les comportements observables et mesurables et rejette la référence à la conscience, c'est-à-dire à

tout ce qui se passe dans « la boîte noire » qu'est le cerveau. Elle se fonde sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en très petites unités. Buffault et alii (2011, p.4). La PPO s'articule sur trois concepts principaux qui sont : un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique. Selon Hameline (1991, p.98), l'objectif général se définit comme « un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage ». Par exemple : à l'issue de la troisième unité didactique en deuxième année de collège en contexte algérien : « l'apprenant sera capable de produire par écrit le récit d'un événement fictionnel ». L'objectif spécifique ou opérationnel est selon Mager (1971) « issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires. ». Aussi, à partir de l'objectif général précédent, un des objectifs spécifiques pourrait être : « l'apprenant sera capable les actions des textes littéraires étudiés et de maîtriser les indices ou les champs lexicaux contenant dans l'extrait ». Toujours selon Hameline, (op.cit. : p.100) pour qu'un objectif soit qualifié d'opérationnel, il doit répondre à quatre conditions qui sont :

- « Son contenu doit être énoncé de la façon la moins équivoque possible. ». Cela signifie que la lecture et l'interprétation d'un objectif par des personnes différentes ne doivent pas donner lieu à des interprétations divergentes.

- « Il doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ». Cela veut dire qu'un objectif opérationnel répond à des conditions d'énonciation en termes de comportement concret, excluant tout verbe subjectif tel comprendre/ apprécier, etc. Nous remarquons que ce critère découle de la référence au béhaviourisme.

- « Il doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester ». L'objectif opérationnel doit répondre à des conditions de précision de : lieu/ temps/ moyen de réalisation de l'objectif. Par exemple l'utilisation ou non d'un dictionnaire, pour faire un exercice en 30 minutes/1 heure, etc.

- « Il doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage ». L'objectif opérationnel doit fixer les modalités et les critères définitoires de l'évaluation qui portera par exemple sur la maîtrise syntaxique, l'adéquation au contexte communicatif et le degré de réussite au test d'évaluation. Par exemple nous considérons qu'un test est réussi si huit réponses positives sur dix sont données.

D'autre part, l'article « Pédagogie par objectifs » du Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde dirigé par Cuq (2003 : 192) affirme que la PPO est une « pédagogie qui consiste à lier l'objectif fixé à son mode opératoire et aux moyens de sa

réalisation [...] un objectif global est fixé [...] et décomposé en sous-objectifs qui concourent tous à la réalisation de l'objectif global [...] ensuite, un ensemble d'activités pédagogiques est considéré comme nécessaire et suffisant pour la réalisation du sous-objectif. La PPO entraîne un découpage particulier du temps d'apprentissage qui se fait par blocs successifs et compacts, correspondant à chaque sous-objectif ». Si cette définition est juste pour ce qui concerne la programmation de l'activité en objectif général et objectifs opérationnels, elle omet toutefois de signaler qu'on ne peut en fait parler de « pédagogie par objectif », puisque l'approche par objectifs fixe des buts, mais ne dit pas comment les réaliser. Cette définition oublie aussi de souligner le renversement didactique que l'approche par objectifs a permis : en effet, pour la première fois en didactique, l'accent était mis non sur les contenus en tant que tels, mais sur ce que l'apprenant devait être capable de maîtriser à l'issue de la formation. Avec l'approche par objectifs, un déplacement sur l'apprentissage commençait à s'effectuer.

Au regard de tous ces commentaires sur les approches de l'enseignement du français (APC et PPO), nous notons que l'APC semble donc s'inscrire dans le nouveau paradigme didactique qui entend réinvestir les savoirs dans l'agir de la vie réelle afin de rendre le sens. En effet, elle est soumise à des critiques notamment celle d'être une version améliorée de la PPO. En effet, même si l'APC est venue pour combler et faire face aux critiques de la PPO, elle manifeste encore des influences de la PPO. Ce que reconnaît Roegiers (2006, p.52) en écrivant : « l'APC revenait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques, issus de la PPO, qui gardaient encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques, et étaient évalués comme des objectifs spécifiques ». Ce que soulignent Nguyen et Blais (2007, p.20) en écrivant : « il existe des convergences objectives [...] entre la PPO, la logique pédagogique centrée sur l'enseignement et l'APC, la logique pédagogique centrée sur l'apprentissage. ». Il est à noter que même si le recours au concept de compétence permet à Roegiers en théorie de dépasser les limites de la PPO, en réalité il y aura un grand risque que les objectifs finaux ne soient pas réalisés parce que cela demande de mettre en place un enseignement transdisciplinaire et une collaboration entre des enseignants de domaines disciplinaires différents. Parce que l'APC exige des enseignants très bien formés et capables d'étayer sans différer les efforts de leurs élèves. Enfin, selon Nguyen et Blais (2007, p.17) :

L'APC s'est développée pour tenter de dépasser certaines limites de la PPO, par exemple, celles qui concernent le risque de morcellement des apprentissages. Cette approche [...] constitue un cadre conceptuel intéressant pour élaborer et évaluer des hypothèses d'amélioration des curricula [...]. En contrepartie, elle comporte des limites, notamment celles liées à la nécessité de développer des modèles cognitifs d'apprentissage des compétences, qui font encore assez largement défaut. ».

Plusieurs autres critiques ont été faites à la PPO notamment :

- La PPO s'est renfermée, selon Pelpel (2002, p.32), « dans un opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique et l'a transformée en un acte constitué de réflexes conditionnés faisant abstraction de toute pensée créative chez l'apprenant. » Ce qui implique qu'avec la PPO nous sommes donc dans le conditionnement, le montage de réflexes et non dans la construction des savoirs par l'apprenant, dans l'appel à son potentiel cognitif.

- Étant soumis aux objectifs de l'enseignant, l'apprenant n'est pas toujours au centre du processus d'apprentissage, surtout si la PPO se résume à fixer d'une manière technocratique les objectifs.

- On reproche à la PPO de fractionner les savoirs à apprendre au point que l'élève perd la finalité des apprentissages, ce que souligne Deronne (2012, p.17) en accusant la PPO de :

Trop compartimenter les savoirs en décomposant les contenus en de multiples objectifs opérationnels. [...] cette accumulation de connaissances cloisonnées engendrait une perte de sens des apprentissages et une incapacité des élèves à mobiliser les savoirs spontanément dans des situations pour lesquelles ils seraient pertinents.

L'impact d'une nouvelle vision sur l'enseignement de la lecture méthodique via les nouvelles approches était que durant le travail de recherche que nous avons effectué, nous nous sommes intéressés à la lecture des œuvres littéraires et plus précisément à la compréhension des textes en lecture qui est perçue pour les apprenants comme une activité complexe et fondamentale dans l'enseignement apprentissage. Alors, pour atteindre une compréhension en lecture efficace et une bonne capacité en lecture, le lecteur devrait élaborer et mettre en œuvre des stratégies de lecture proposés par l'enseignant dans une approche pédagogique appropriée qui sont des moyens qu'il doit utiliser lorsqu'il effectue sa lecture des textes littéraires .ces stratégies de lecture comme un outil pédagogique dans le développement de la compréhension du texte et la lecture chez les apprenants impactent sur son expression orale et favorise un bon développement de ses compétences. Partant du fait que la majorité des apprenants n'arrivent pas à bien lire, comprendre un texte et s'exprimer efficacement à l'oral, tous les enseignants devraient envisager toutes les activités et tous les processus de lecture méthodique pour résoudre les difficultés rencontrées par les apprenants afin de s'assurer qu'ils ont une bonne compétence au terme de leur processus d'apprentissage.

### **La description des approches de l'enseignement du français (APC et PPO)**

Parlant de la genèse de l'APC, elle est d'abord mise en œuvre dans l'enseignement technique et professionnel. En effet, c'est une approche qui vient du monde de l'entreprise. Sur le plan théorique, elle découle du taylorisme qui porte sur les systèmes d'organisation du travail dont le précurseur est l'ingénieur américain Taylor au début du XXe siècle. Il est question de répartir et de chronométrer les tâches des ouvriers dans les usines. En fait, la main

d'œuvre est de plus en plus qualifiée, et les gains de production sont plus importants, ceci grâce à l'amélioration au travail des ouvriers. De ce fait, la relation entre l'homme et le monde du travail devient plus étroite.

Dans l'éducation, l'on note une grave crise caractérisée par la perte du sens des apprentissages, une démotivation de ses principaux acteurs (parents d'élèves, enseignants, élèves) des problèmes de financement. C'est en 1990 qu'une nouvelle approche appelée APC vient avec des réformes qui semblent porter des fruits ; après plusieurs autres tentatives, cette approche est adoptée dans les pays développés et sous-développés à partir de l'enseignement de base jusqu'à l'enseignement supérieur. L'APC réussit dans les curricula, les manuels scolaires, les systèmes d'évaluation et le plus important est la réussite dans la formation des enseignants. Il convient de noter que l'APC est d'abord adoptée aux Etats Unis d'Amérique en 1960 avant de gagner la majeure partie des pays anglophones, et d'arriver dans les pays francophones, plus précisément le Québec. Cette adoption se poursuit en Europe ensuite en Afrique au Maghreb d'abord et dans l'Afrique subsaharienne. Dans tous les pays qui ont adopté l'APC, les acteurs du système éducatif pensent positivement en ce qui concerne cette approche parce qu'elle prône la transposition des savoirs acquis dans la vie quotidienne. Comme toute science, l'APC a des principes que nous verrons dans les lignes ci-dessous.

On entend par principe, une donnée principale sur laquelle se construit un système. A cet effet, nous pouvons citer entre autres :

- le principe de l'erreur : tout le monde a droit à l'erreur car celle-ci est naturelle chez l'Homme ;
- le principe de qualité : les enseignements doivent être allégés et de bonne qualité ;
- le principe du changement : il faut une adéquation entre pratique de classe et pratique d'évaluation. L'on ne peut changer l'une sans changer l'autre ;
- le principe de globalité : il est question de la présentation de la tâche d'intégration aux élèves. Ceux-ci doivent formuler leur compréhension de cette tâche et du résultat à obtenir ;
- le principe d'application : il s'agit de mettre les élèves en action dans une tâche d'intégration ; les outils à leur disposition leurs sont présentés ;
- le principe de construction : ici, les apprenants sont orientés à faire le rapport qui existe entre les acquis antérieurs et les nouveaux apprentissages ;
- le principe de distinction : le contenu et le processus d'apprentissage doivent être distingués : il s'agit de questionner l'élève autant sur son processus que sur ses connaissances ;
- le principe de signifiante : les situations doivent être signifiantes et motivantes pour l'apprenant : il s'agit d'exploiter des éléments de l'actualité comme déclencheurs de la tâche

d'intégration, de questionner l'élève pour l'aider à réaliser l'utilité de la tâche proposée et de prévoir les apprentissages qu'il fera pendant la réalisation de celle-ci ;

- le principe de cohérence : la compétence est en relation avec les activités d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. Il s'agit de déterminer les capacités et les habiletés qui seront enseignées spécifiquement, de prévoir des activités d'apprentissage spécifiques si nécessaire ;

- le principe de l'intégration : l'apprenant développe la compétence en utilisant les composantes de façon intégrée. Il s'agit de demander à l'élève de formuler en ses propres termes ce que lui a appris cette activité spécifique et d'expliquer en quoi ce nouvel apprentissage deviendra un outil supplémentaire pour la réalisation de la tâche d'intégration, de prévoir l'explication du lien entre les composantes de la compétence, de demander aux élèves de reformuler les étapes franchies lors de la réalisation de leur tâche ;

- le principe de l'itération : l'apprenant évolue à travers un même type de tâches d'intégration en lien avec la compétence (*famille de situations*). Il s'agit de demander aux élèves, devant une tâche semblable à celle qu'ils ont déjà faite, d'évoquer ce qu'ils ont appris la première fois en les amenant à identifier comment ceci les aiderait à réaliser la seconde tâche, de leur proposer des tâches semblables, mais sur des thèmes variés, d'une équipe à l'autre, pour que, les résultats ou le processus d'itération soient visibles dans la diversité des présentations ;

- le principe de transfert : les connaissances et les capacités apprises dans un contexte donné sont utilisées dans un autre contexte. Il s'agit de réactiver la mémoire à long terme des élèves; qu'ils utilisent l'expérience acquise au cours des autres activités et qu'ils la réinvestissent ; de prévoir des situations où des processus ainsi que des liens entre les composantes des compétences qui seront expliqués ; de demander aux élèves de prévoir des situations où ils pourraient avoir à utiliser les apprentissages réalisés au cours de cette tâche d'intégration.

Après les principes de cette dernière, elle passe par plusieurs autres objectifs tels que :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de chaque apprenant : ce développement favorise l'épanouissement de l'apprenant ;

- amener les apprenants à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui leur donnent des aptitudes à apprendre toute leur vie et, à prendre une place active dans la société culturelle et économique ;

- rendre les apprenants capables de contribuer au développement d'une société ouverte aux autres cultures en faisant d'eux des personnes responsables ;

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

- accroître l'efficacité interne et externe du système ;
- réduire les échecs scolaires en garantissant une meilleure fixation des acquis ;
- augmenter l'équité du système en permettant aux plus faibles de remédier à leurs lacunes c'est-à-dire donner aux apprenants les plus faibles, les opportunités de pouvoir comprendre ce qui leur paraît difficile ; en d'autres termes, il faut se rassurer que toute la classe a compris pour pouvoir avancer tous ensemble ;
- contribuer à l'allègement des programmes ;
- ne pas prôner la mémorisation et la restitution des apprentissages pendant l'évaluation ; en d'autres termes, les connaissances ne doivent pas être utiles pour passer en classe supérieure ;
- certifier les acquis en termes de résolution de situations concrètes ;
- s'intéresser à ce que l'apprenant doit maîtriser plutôt qu'à ce que l'enseignant doit enseigner.

Grâce à l'APC, les apprentissages ont plus de valeur et sont plus rentables. Celle-ci, s'appuie sur une réforme de curricula afin de permettre le développement complet de chaque apprenant.

En APC, les enseignements sont en rapport avec le quotidien des apprenants, celle-ci se manifeste par une entrée par les situations de vie. Le nouveau programme d'enseignement selon l'APC inscrit les différentes leçons dans des modules comportant chacun une compétence attendue qui place l'apprenant dans une situation de vie vécue ou semblable à celle vécue. Les éléments qui constituent chaque module sont :

- le cadre de contextualisation dans lequel on retrouve des familles de situation ;
- l'agir compétent constitué d'exemples d'actions ;
- les ressources constituées des savoirs essentiels qui se répartissent en savoirs notionnels et en savoirs méthodologiques.

#### ***a) Le rôle de l'enseignant dans l'APC***

Dans l'APC, comme dans toute autre approche pédagogique et didactique, l'enseignant a un rôle déterminant. Il est à noter qu'il ne transmet pas les connaissances mais il aide les apprenants à les construire eux-mêmes. Pour cela, il attribue une grande tâche à l'élève dans le processus d'enseignement/apprentissage. L'enseignant dans la reconnaissance des ressources pouvant l'aider à résoudre des situations correspondant à une ou plusieurs ressources précises, conduit à une réalisation véritable de l'intégration des acquis dans la vie quotidienne. Pour ce fait, l'enseignant est donc :

- un accompagnateur : c'est lui qui propose des situations à l'élève afin que celui-ci exerce ses compétences ;

- un motivateur : c'est lui qui précise les articulations de travail de chaque groupe ou chaque personne ; ceci en collaboration avec les élèves. Il utilise les préoccupations issues des échanges avec les élèves pour construire des situations de vie ;
- un médiateur : entre le savoir et les élèves, il aide à contextualiser les connaissances et les compétences ;
- un créateur : il crée un environnement pédagogique qui favorise la construction des connaissances, se préoccupe du bon fonctionnement des interactions sociales et organise le moment et le lieu des apprentissages scolaires.

### ***b) Le rôle de l'apprenant dans l'APC***

Dans l'approche selon l'APC, l'apprenant est placé au centre des apprentissages, il est considéré comme le principal acteur dans le processus enseignement/apprentissage. C'est lui qui construit ses propres connaissances et a juste besoin d'être guidé pour développer ses compétences. Il est à cet effet :

- *un acteur* : puisqu'il est pleinement investi dans sa démarche d'apprentissage. Son but est de réussir à comprendre la tâche à réaliser. Il prévoit donc des applications futures, de questionner, d'identifier ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, il prend des initiatives pour apprendre ce qu'il ignore. Il cherche, fait des suggestions, commet des erreurs à partir desquelles il va travailler, il s'auto-évalue en comparant ce qu'il a fait à ce qu'il devrait faire ;
- *un coopérateur* : lorsqu'il travaille dans un groupe, celui-ci contribue à l'apprentissage des autres membres en participant à l'accomplissement de la tâche par le groupe ;
- *un critique* : il n'accepte rien de manière gratuite, toute information qui lui est présentée est remise en question et fait l'objet de sa vérification, de sa confrontation et aussi du degré de crédibilité de la source d'information.

Selon De Ketele (1989), il pense qu'évaluer signifie :

Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables ; examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route en vue de prendre des décisions.

Evaluer consiste alors à mettre un accent sur le suivi de la progression de chaque élève qui dépend de la maîtrise de divers procédés d'observation et de diagnostic, et non pas seulement de se centrer sur les compétences à faire acquérir dans le seul but de les attester ou de les réfuter. Le but étant de favoriser la réalisation des tâches d'intégration par l'apprenant à travers la compétence attendue qui va être évaluée.

De plus, comme le mentionne Scallon, la compétence à évaluer ne se réalise pas en toute objectivité comme dans le cas de la pratique des examens traditionnels. Les enseignants doivent alors exercer tout leur jugement et ce, d'un point de vue professionnel en prenant en compte les indicateurs.

La pédagogie par objectif (PPO), est une approche pédagogique fondée sur le comportement observable et mesurable défini en termes d'objectifs. D'après Nkou Eyong (1989), il s'agit de cette pédagogie dans laquelle tous les niveaux d'objectifs se tiennent, découlant les uns des autres et concourant à la réalisation les uns des autres. Pour Mager (1986) : « L'enseignement n'est efficace que dans la mesure où il atteint un objectif primordial : il doit faire évoluer l'étudiant dans le sens souhaité. S'il n'y parvient pas, c'est qu'il est stérile et improductif (...) N'est donc souhaitable que le cours qui atteint les objectifs qu'il s'était fixés ».

Ces différentes définitions, laissent voir la place importante qu'occupe la notion d'objectif dans la PPO au point où il est possible de dire que l'objectif est l'élément clé de cette approche pédagogique. Les objectifs présents dans cette pédagogie sont répartis en deux catégories distinctes : les objectifs généraux et les objectifs opérationnels. Ceux de la catégorie des objectifs généraux sont faits d'énoncés à visées pédagogiques et se situent en avant de l'apprentissage car ils constituent la finalité de celui-ci. Les seconds sont répartis en terme de complexité et issus de la division d'un objectif général en des énoncés de sorte qu'il soit possible pour l'apprenant de l'atteindre en fonction de ses capacités.

Partant de cela, la tâche qui correspond à un objectif général est découpée en des unités minimales afin de rendre aisée son appropriation progressive. Pour qu'un élève puisse passer d'un niveau de connaissance à un autre, il faut qu'on lui aménage un certain nombre d'étapes dites intermédiaires afin que chacune de ces étapes comporte une petite difficulté que l'élève devra surmonter. Il convient également de préciser qu'en dehors de la notion d'objectif, la PPO prend aussi appui sur la notion de comportement observable qui peut se définir comme la manifestation externe d'une activité interne. Cette définition nous invite donc à jeter un regard sur la genèse de la PPO.

La PPO est née à un moment où le behaviorisme battait son plein. Ses origines sont diverses et elles entretiennent une relation directe avec les différents types de conditionnement qui stipulent qu'il est important de se centrer sur les comportements observables et mesurables que l'apprentissage permet et sur les techniques adéquates qui devraient être prises en compte. Le comportement est l'aboutissement d'une interaction qui consiste à se concentrer sur le comportement observable déterminé par l'environnement et l'histoire des interactions de l'individu avec son milieu.

Cette approche tire son origine des Etats-Unis dans un contexte socioéconomique de rationalisation des processus de production industrielle, notamment dans l'industrie automobile. Ce processus ou méthode de travail consiste en la spécialisation d'une tâche à

l'extrême. L'application consiste à faire des actions de manière répétée dans les procédés de travail à la chaîne des productions automobiles Ford en 1920.

Dans le domaine de l'éducation, la PPO a pour fondateur Tyler qui a été suivi par Bloom. S'appuyant sur les travaux de Tyler, il considérait que ce qui importe dans l'enseignement n'est pas seulement de comparer les résultats des étudiants mais aussi de les aider à atteindre les objectifs définis par les programmes. Atteindre ces objectifs était la préoccupation majeure. Il fallait axer l'activité pédagogique sur la conception de tâches permettant d'accompagner l'apprenant de manière sûre, vers la réalisation des objectifs correspondant à son programme d'études. L'idée est de proposer une organisation scientifique et rationnelle de l'éducation. Celle-ci doit adapter l'Homme aux besoins et valeurs de la société et les traduire en objectifs. Il faut sortir des généralités non productives en matière d'action éducative. Les objectifs doivent être clairement formulés afin de pouvoir les évaluer et pour contrôler l'enseignement. Ceux-ci doivent être définis en termes de comportement attendu, en termes de réactions externes. Les formulations renvoient à des activités par l'élève et non du point de vue du projet de l'enseignant. La formation est d'autant plus efficace que l'on nomme le résultat attendu, ce que l'on attend exactement que l'apprenant fasse à l'issue de la formation, dans des termes précis et sous forme de comportement observable et mesurable. Après la présentation de la PPO à travers ses origines sur les plans théorique, pratique et éducatif, nous nous intéressons maintenant à ses principes.

Comme toute méthode ou démarche, la pédagogie par objectifs a des principes et nous nous proposons d'en relever quelques-uns :

- la décomposition : l'apprentissage final est divisé en objectifs successifs repérables par des comportements observables, par des réactions externes à la « boîte noire », et articulés les uns aux autres par ordre de complexité croissante ;

- la rationalisation : ici, la progression doit être cohérente, logique et méthodique en sorte que l'atteinte des objectifs précis soit conditionnée par une organisation et un processus bien déterminé ;

- l'efficacité : avec ce principe, l'apprentissage nécessite l'utilisation des moyens adéquats pour atteindre les objectifs visés, en prenant appui sur des suites de remédiations;

- la rentabilité : ce sont les résultats obtenus qui justifient l'efficacité d'un enseignement. Ces principes nous conduisent directement à la conclusion selon laquelle l'atteinte des objectifs fixés au préalable fait foi d'un résultat satisfaisant.

L'objectif peut se définir comme le but que l'on veut atteindre. La pédagogie par objectifs vise avant tout à définir des objectifs de formation facilement quantifiables et observables, le but de ces objectifs étant d'adapter l'Homme aux besoins et valeurs de la

société, vérifiables par des comportements attendus, et non pas de chercher à élever son niveau de conscience. La pédagogie par objectifs se veut rationnellement construite et immédiatement évaluable sur des critères quantifiés. Elle vise également à :

- rendre l'enseignement plus scientifique : l'enseignement trop longtemps abandonné dans l'intuition, le tâtonnement, le bon sens et la subjectivité de l'enseignant se veut plus scientifique c'est-à-dire plus objectif et plus méthodique ;

- amener les apprenants, citoyens de demain à respecter les symboles de la république.

La pédagogie par objectifs se rapporte aux contenus disciplinaires c'est-à-dire les matières à enseigner par discipline. Les savoirs scientifiques sont transposés et enseignés aux apprenants. Avec la PPO, une leçon est sous-tendue par un objectif pédagogique opérationnel (OPO) décrivant un certain nombre d'éléments qui se matérialisent par un comportement observable et mesurable. Cet OPO renferme en effet le contenu du cours à dispenser et son atteinte passe par un certain nombre d'étapes appelées objectifs pédagogiques intermédiaires (OPI).

Braun (cité par Jean. Mannée 2015, p.12) définit l'enseignant comme : « Celui qui assure l'instruction des élèves moyennant un corpus de savoirs académiques judicieusement structurés. Il transmet des savoirs et des savoir-faire aux élèves ou étudiants avec à la clé l'obtention de diplômes ». Dans cette optique, l'enseignant dans la pédagogie par objectifs joue un rôle déterminant. Il est le maître de sa classe, le magister. C'est lui qui fixe les objectifs d'enseignement et sélectionne les contenus appropriés pouvant favoriser l'atteinte desdits objectifs. Il coordonne, dirige toutes les activités de la classe, propose des exercices aux apprenants. Il est le médiateur entre l'apprenant et le savoir c'est-à-dire qu'il prend connaissance des contenus qu'il transmet aux élèves.

Nous devons à cet effet comprendre que si celui-ci n'enseigne pas, les élèves n'apprendront pas et par conséquent, ce sera l'échec garanti : la réussite ou l'échec de l'apprenant est du ressort de l'enseignant car c'est lui qui se doit de motiver, de stimuler les apprenants à l'apprentissage. L'enseignant transpose les savoirs savants en savoirs enseignables et assimilables qu'il met à la disposition des apprenants. Dans ce sillage, Perrenoud (1998) affirme que la transposition didactique « est la façon dont toute action humaine qui vise la transmission de savoirs est amenée à les apprêter, à les mettre en forme pour les rendre enseignables et susceptibles d'être appris ». Nous rejoignons dans ce même contexte Chevallard qui établit à travers son triangle didactique une relation de transmission entre l'enseignant et l'apprenant.

L'apprenant joue un rôle important dans le processus enseignement-apprentissage. Il en est le principal acteur. En effet, c'est pour lui que toute la machine éducative est mise en

branle. Toutefois, l'on peut observer, selon les démarches pédagogiques déployées, un relativisme de cette centralité.

Dans la pédagogie par objectifs qui, comme nous l'avons mentionné est fille de la psychologie béhavioriste c'est-à-dire qu'elle préconise l'utilisation des procédures expérimentales pour étudier les mécanismes physiques à travers le comportement considéré comme une réponse à l'environnement ou aux stimuli, l'apprenant est moins actif ou encore passif. Celle-ci dépend de l'enseignement que lui donne le professeur car la PPO stipule que, l'élève à la fin d'un enseignement doit acquérir un nouveau comportement observable et mesurable essentiellement lié aux actions de l'enseignant. En d'autres termes, l'enseignement /apprentissage se résume à la correspondance selon laquelle il correspond à une réponse précise. On dira donc dans ce cas qu'un enseignement correspond à un apprentissage. Et, l'apprentissage ne se fait pas seul ; l'apprenant a besoin d'être motivé, il a besoin d'être stimulé de même.

Tout processus d'enseignement/apprentissage se couronne par une évaluation qui permet de juger le niveau de maîtrise des enseignements par les élèves. Ainsi, l'évaluation est une activité systématique, continue et intégrée dans le processus de formation des apprenants. Pour Bloom : « l'évaluation consistera à comparer les objectifs opérationnels avec les résultats obtenus des apprenants » Belinga Bessala (2005) dans cette même lancée pense que : « l'évaluation est un moment d'apprentissage pour l'apprenant et un moment de recherche pour l'enseignant » en ce sens que la recherche de l'enseignant consistera précisément à découvrir les problèmes ou les difficultés d'apprentissage de ses élèves. Avec la PPO, l'évaluation qui se fait par questionnement a pour but de :

- vérifier que les OPO ont été atteints dans le domaine des savoirs enseignés ;
- détecter les erreurs d'apprentissage des élèves en vue de les corriger et de réorienter l'apprentissage ;
- vérifier dans quelle mesure une unité didactique a été comprise ou non.

- **Tableau synoptique des méthodes de l'APC et de la (PPO)**

Afin de faciliter notre étude, nous nous contenterons de présenter un tableau synoptique des deux théories de référence à savoir la PPO et l'APC qui sont les deux approches que les enseignants utilisent très régulièrement pour les enseignements dans les lycées et collèges.

**Tableau 2 : Tableau synoptique de la pédagogie par objectifs et de l’approche par les compétences**

Approche par les compétences(APC)	Pédagogie par objectifs(PPO)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cette approche pédagogique est fortement influencée par la psychologie cognitive car les hypothèses sont formulées à propos des traitements compétents que peut réaliser une personne en situation de classe.</li> <li>- Elle met un accent sur une entrée par les situations de vie.</li> <li>- Elle est centrée sur les actions des apprenants car l’enseignement se veut interactif dans la salle de classe.</li> <li>- Elle développe davantage des activités pratiques.</li> <li>- Contrairement à la PPO, la motivation de l’apprenant est intrinsèque.</li> <li>- L’évaluation porte sur des tâches d’intégration.</li> <li>- Les apprentissages sont contextualisés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La PPO est fortement influencée par la psychologie (théorie) behavioriste centrée sur le comportement de l’apprenant.</li> <li>- Elle se fonde sur une entrée par les contenus disciplinaires.</li> <li>- Elle est centrée sur la transmission des savoirs par l’enseignant et donc un enseignement magistral.</li> <li>- L’apprentissage ici est centré sur les connaissances.</li> <li>- Cette approche pédagogique évolue de manière théorique.</li> <li>- La motivation de l’apprenant dans cette approche est extrinsèque.</li> <li>- Avec cette pédagogie l’évaluation porte principalement sur des questions.</li> <li>- Les apprentissages sont décontextualisés ici.</li> </ul>

Source : Jean. M (2015, p. 20)

#### 1.4.LES THÉORIES DE L’ÉTUDE

Nkeck Bidias (2022) suggère que la didactique est une discipline qui convoque très souvent la psychologie comme une discipline ressource. Celle-ci lui fournit des outils, des concepts, des modèles pour la compréhension et la bonne gestion de l’acte d’apprendre des apprenants. Pour elle, les théories d’apprentissage constituent un éclairage au niveau des choix pédagogiques et didactiques de l’enseignant (mode d’intervention éducative pour l’atteinte des objectifs éducationnels, et le questionnement didactique face à ses démarches empreintes de postures réflexives sur ses pratiques, sans oublier l’actualisation de ses connaissances). Or, nous notons qu’un courant pédagogique n’existe qu’à travers une méthode ou une approche pédagogique et son application. Et en plus, un courant pédagogique peut comporter une ou plusieurs méthodes et approches pédagogiques. Pour ce fait, l’encrage théorique en recherche scientifique permet d’aborder plus spécifiquement le phénomène étudié et de servir de socle à la recherche entreprise. Dans notre étude, nous convoquerons deux théories didactiques à savoir : la théorie constructiviste et la théorie socioconstructiviste pour l’enseignement de la lecture méthodique au secondaire.

##### **La théorie constructiviste**

Cette théorie est développée par l’épistémologue Piaget, dont l’œuvre immense a pour but d’élaborer des méthodes scientifiques pour une explication biologique de la connaissance

humaine. Il s'agit d'une théorie qui repositionne l'apprenant au centre, en postulant que l'apprenant construit activement ses connaissances à travers l'interaction avec le réel et l'assimilation avec ses connaissances antérieures.

À en croire Perrenoud (2003, p.17) :

Le constructivisme n'est ni une mode, ni une doctrine. Ce n'est pas non plus, en soi, une démarche pédagogique. C'est la loi de l'apprentissage humain, qui dit que tout apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existant. Sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré.

Cette théorie met l'accent sur la responsabilité de l'apprenant dans la construction des savoirs. L'apprenant n'est plus, comme le préconisait le courant comportementaliste ou behavioriste, considéré comme une tabula rasa (boite vide) qui n'est destinée qu'à être remplie, mais un acteur majeur dans le processus d'apprentissage qui va à la quête de sa connaissance. Piaget par cette théorie, pense que la connaissance ne s'impose pas au sujet qui apprend comme le stipule la théorie comportementaliste, mais plutôt ce dernier se déploie vers le savoir en jeu. Selon Piaget, la connaissance se construit par le sujet apprenant au travers d'étapes comme l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration. En effet, l'assimilation s'opère lorsque le sujet apprenant assimile ses connaissances à celles qu'il a intériorisées au préalable. Cette situation l'amène ainsi à confronter les deux connaissances. Pour l'accommodation, il se déroule un conflit cognitif qui lui permet de se démarquer et de s'accommoder de la situation. L'équilibre s'installe lorsque le sujet, dans le conflit cognitif qui se serait opéré entre les connaissances, parvient au résultat positif. Cette résolution de problèmes lui permet également de pouvoir résoudre d'autres situations problèmes identiques. C'est l'équilibration majorant. Par cette démarche, il convient donc à dire que la théorie constructiviste promeut la médiation cognitive chez l'apprenant qui doit s'approprier le savoir par ses propres efforts. Ces efforts viendraient par ses motivations internes qui elles-mêmes découlent du désir d'apprentissage. Reconnaissons ici le rôle de la motivation dans le processus d'apprentissage tel que le mentionne Viau. Parlant de la motivation dans le contexte, Viau (2004), la définit comme un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité. L'auteur, par la suite, s'attèle sur les facteurs qui influencent la motivation à apprendre. A cet égard, on mentionne 4 (quatre) principaux facteurs chez lui :

L'image de soi : il s'agit ici de la personnalité et la confiance en soi qui justifient l'estime de soi chez l'élève. L'apprentissage repose sur cette estimation, cette prise en compte de la personnalité de l'apprenant.

La perception de valeur d'une activité : ici, elle est le jugement que porte l'élève sur l'importance et l'intérêt de l'activité d'apprentissage en fonction des buts poursuivis ;

La perception de la compétence à accomplir une activité : il s'agit ici du sens positif développé par l'apprenant dans l'accomplissement d'une tâche ou d'une activité précise, à ne pas confondre avec l'estime de soi ;

La perception de la contrôlabilité : qui est la perception du contrôle que l'élève croit exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité d'apprentissage.

Par ailleurs, le paradigme de la théorie constructiviste tourne autour de huit (8) conditions à en croire Doolittle (1999), notamment, à savoir : « présenter les situations d'apprentissage complexe renfermant des activités authentiques ; procurer des interactions sociales ; un contenu et un savoir-faire signifiant à l'élève ; un contenu et un savoir-faire proche des acquis de l'élève ; les élèves doivent bénéficier d'une évaluation formative continue ; être responsable de son apprentissage parce que l'apprenant dépend de lui-même et non de l'enseignant ; les enseignants sont des guides et des agents facilitateurs de l'apprentissage ; revoir les contenus et les présenter selon diverses perspectives. »

Nous notons que cette théorie est quelque peu à la base des approches pédagogiques dites actives à l'instar de l'approche par les compétences (APC) qui développe des compétences chez les apprenants.

### **La théorie socioconstructiviste**

L'ouvrage (2019) intitulé : Science Pédagogie: définition, principes et méthodes, suggère que le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage social élaborée par le psychologue russe Lev Vygotsky; qui postule que les individus participent activement à la création de leurs propres connaissances. Quant à Vygotsky, il croyait que l'apprentissage avait lieu principalement dans des contextes sociaux et culturels, plutôt qu'au sein de l'individu uniquement. Il était un cognitiviste, mais il a rejeté l'hypothèse des cognitivistes telle que celle de Piaget et Perry, selon laquelle il était possible de séparer l'apprentissage de son contexte social. Il a soutenu que toutes les fonctions cognitives trouvent leur origine dans les interactions sociales et que l'apprentissage ne consiste pas simplement en l'assimilation et l'accommodation de nouvelles connaissances par les apprenants ; c'est le processus par lequel les apprenants s'intègrent dans une communauté de connaissances.

En effet, nous retenons une définition de cette notion que : le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui souligne l'importance des interactions sociales et le rôle de la culture dans la création des connaissances. Vygotsky (1985, p.18) se considère comme une figure clé du socioconstructivisme. Contrairement au constructivisme qui met l'accent sur les expériences personnelles, cette théorie met l'accent sur les facteurs sociaux. Elle explique que l'interaction sociale est la clé de la construction de la connaissance.

Par exemple, une personne qui a une compréhension spécifique d'un groupe d'individus ou d'une idéologie peut changer d'opinion, à la suite d'une interaction sociale.

Voici quelques points clés de cette théorie :

- La théorie du socioconstructivisme de Vygotsky (1985, p.42) décrit l'apprentissage comme un processus social et l'origine de l'intelligence humaine dans la société. L'interaction sociale joue un rôle fondamental dans le développement de la cognition et la connaissance se construit par l'interaction avec les autres.

- Il s'agit d'une orientation épistémologique selon laquelle la connaissance est socialement négociée.

- Il s'agit d'une approche qui considère la connaissance comme un processus qui se déroule d'abord au niveau interpersonnel, puis qui devient personnel par la suite. La construction de la connaissance a donc lieu dans le contexte socioculturel dans lequel l'individu agit. Par conséquent, l'interaction et le langage jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage.

#### **a- Les principes du socioconstructivisme**

Le socioconstructivisme souligne que toutes les fonctions cognitives, y compris l'apprentissage, dépendent des interactions avec les autres à savoir : les enseignants, les pairs et les parents. Par conséquent, l'apprentissage dépend essentiellement des qualités d'un processus de collaboration au sein d'une communauté éducative, qui est spécifique à la situation et lié au contexte. Cependant, l'apprentissage doit également être considéré comme plus que l'assimilation de nouvelles connaissances par l'individu. Mais aussi comme le processus par lequel les apprenants sont intégrés dans une communauté de connaissances.

Selon le socioconstructivisme, rien n'est appris à partir de rien, mais plutôt en relation avec les connaissances existantes, les nouvelles informations étant intégrées et élargissant le réseau de compréhension existant. L'apprenant qui réussit est donc celui qui intègre les nouvelles idées aux anciennes et pour qui la compréhension s'élargit pour englober la nouvelle expérience. Par conséquent, la vision du monde d'un apprenant constructiviste social sera toujours subjective. Car chaque individu interprétera l'expérience à travers un cadre de compréhension préexistant différent et développera sa propre vision unique du monde.

Ensuite, le socioconstructivisme, dans sa forme moderne, existe depuis environ 40 ans. À proprement parler, bien qu'il soit considéré comme une théorie de l'apprentissage, avec des racines dans le constructivisme cognitif (Piaget, 1950) et la théorie socioculturelle (Vygotsky, 1978), il s'agit plus précisément d'une épistémologie ou d'une explication philosophique de la nature de l'apprentissage.

### **b- Le socioconstructivisme dans l'enseignement**

Pour récapituler, les perspectives du socioconstructivisme s'appuient sur l'interdépendance des procédures sociales et individuelles. Elles indiquent clairement que l'absorption des connaissances est un processus coopératif qui existe entre plusieurs personnes.

### **c- Le rôle de l'enseignant**

Dans cette optique, selon la théorie du socioconstructivisme, les instructeurs devraient assumer la position de « facilitateurs », et non d'enseignants. Les différences sont les suivantes : un enseignant transmet des connaissances ; tandis qu'un facilitateur encourage l'apprenant à parvenir à sa propre appréciation du contenu.

Dans le premier scénario, l'apprenant peut très facilement jouer un rôle non réceptif, alors qu'avec un facilitateur, il joue un rôle plus fonctionnel et efficace dans son propre apprentissage. L'importance se place sur l'apprenant et ce dont il est capable. En outre, cette différence spectaculaire dans les attentes à l'égard d'un facilitateur par rapport à un enseignant suggère que, dans le cadre de l'apprentissage socioconstructiviste, l'éducateur joue un rôle très différent de celui que l'on attend d'un enseignant.

Par exemple, un enseignant offre des réponses conformes à un programme traditionnel. Tandis qu'un facilitateur propose des stratégies qui permettent à l'apprenant de parvenir à ses propres conclusions. L'environnement d'apprentissage doit également être conçu pour soutenir et stimuler la réflexion de l'apprenant. L'objectif essentiel est d'aider l'apprenant à devenir un penseur efficace.

### **d- Le rôle de l'apprenant**

Dans un cadre éducatif socioconstructiviste, la responsabilité de l'apprentissage incombe à l'apprenant, tandis que l'enseignant est un facilitateur, qui oriente la direction et favorise de nouveaux schémas de pensée. On attend principalement de l'apprenant de :

- s'engager avec ses pairs et l'enseignant dans une discussion et une exploration active du sujet qui l'intéresse.
- Être explorateur et créatif dans la recherche et le développement autogéré de nouvelles théories par le biais d'analyses innovantes, de conceptualisations et de synthèses d'expériences antérieures pour créer de nouvelles connaissances.
- Chercher un sens et essayer de trouver une régularité et un ordre dans les événements du monde, même en l'absence d'informations complètes ou exhaustives. Pour ce fait, on considère que la responsabilité de l'apprentissage incombe à l'apprenant.

## ❖ CRITIQUE DU SOCIOCONSTRUCTIVISME

Au bout de compte, le socioconstructivisme se considère comme une métaphore majeure de l'apprentissage depuis les années 1980 (Gergen, 1985 ; Mayer, 1996) et il a été loué pour son appréciation à la fois de la subjectivité interne de l'expérience d'apprentissage chez l'individu et de l'importance de l'environnement social interactif ; il a plus récemment fait l'objet d'un certain nombre de critiques (Fox, 2001 ; Philips, 1995).

Phillips (1995), qui a loué le socioconstructivisme pour son appréciation de la valeur de la participation active de l'apprenant et de la nature sociale de l'apprentissage, a également critiqué le relativisme épistémologique de la doctrine. En d'autres termes, la nature de la connaissance n'existe que par rapport à la culture et à la société. Des difficultés particulières surgissent dans le débat concernant la nature relative de la construction de la connaissance entre le personnel et le communautaire. La critique vient du fait que le socioconstructivisme a mis l'accent sur le rôle du social et du collectif tout en ignorant le rôle de l'individu. Une autre critique du socioconstructivisme vient de Fox (2001). Il affirme que le socioconstructivisme est trop prompt à rejeter le rôle de la perception passive et de la mémorisation dans l'apprentissage. Il suggère que tous les apprentissages superficiels ne sont pas nécessairement de mauvaise qualité et peuvent parfois être significatifs. Fox soutient également que le socioconstructivisme n'aborde pas la manière dont le monde extérieur se relie à l'esprit intérieur (Fox, 2001).

D'autres chercheurs (Biggs, Jin et Cortazzi, 1989) ont noté que les approches d'enseignement socioconstructivistes, c'est-à-dire l'interaction en petits groupes, ne garantissent pas toujours l'efficacité de l'enseignement. Et, à l'inverse, que l'enseignement dans des classes nombreuses de 50 à 70 élèves ne signifie pas toujours que l'enseignement est voué à l'échec.

### **La théorie des représentations**

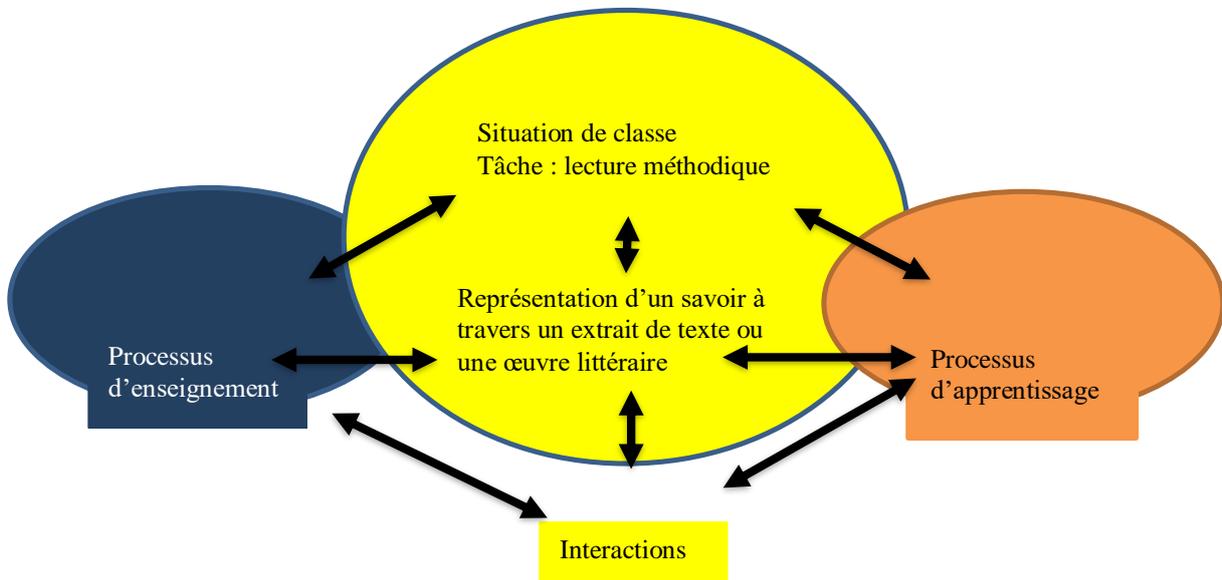
La théorie des représentations dans le processus enseignement concerne l'action de l'enseignant à exposer les savoirs d'une discipline donnée ou même à exposer ses connaissances sous forme de lecture méthodique au secondaire (Guy Brousseau, 2004). Ici, la lecture méthodique est un contenu un savoir auquel fait recourt l'enseignant dans ses activités de classe.

S'agissant de la théorie des représentations dans le processus apprentissage, elle concerne également l'action de l'apprenant à construire sa propre connaissance (sens d'un texte ou œuvre étudiée) à partir des savoirs exposés à travers les textes littéraires. La théorie des représentations dans le processus apprentissage invite l'apprenant à reproduire le sens d'un texte ou d'une œuvre qu'il a lue à l'enseignant lors d'un compte rendu en situation de classe.

Et pour cela, l'apprenant est appelé à créer ou innover à partir de l'orientation que donnent les l'enseignant dans le contexte de l'APC.

La théorie des représentations dans l'axe praxéologico-didactique met en relation le processus enseignement-apprentissage que montre le schéma ci-dessous :

**Figure 2 : Schéma du processus enseignement-apprentissage dans la théorie des représentations**



**Source :** (élaboré par Wagni Pierre Beny à partir du Schéma des relations entre processus d'enseignement et d'apprentissage, 2022).

Notre sujet de recherche parle de la lecture méthodique des œuvres littéraires. Et en raison de cela, il nous est important de passer de la théorie des représentations qui définissent le processus enseignement/apprentissage d'un savoir à acquérir à travers les textes ou œuvres littéraires tout en se basant sur les théories appropriées.

## **CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE**

De prime à bord, nous pensons que la lecture méthodique peut offrir des entrées selon laquelle, par la lecture, on accède à la pensée d'autrui, à l'information et aux connaissances. Dans l'optique de développer la compétence au terme d'un enseignement de lecture méthodique, nous trouvons qu'il est important de faire de l'élève un lecteur actif, capable de récupérer des détails pour les transformer en indices, d'anticiper, de former des hypothèses sur la suite ou le genre du texte, de construire du sens en mobilisant des références culturelles à travers des aptitudes telles que problématiser, argumenter, conceptualiser et interpréter un texte littéraire ou l'étude d'une œuvre intégrale par à travers l'enseignement de la lecture méthodique.

### **2.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE**

Notre contexte d'étude est quadriparti c'est-à-dire il est subdivisé en quatre parties. Il s'agit d'abord de statuer sur le but, les finalités et les objectifs de la lecture méthodique selon les textes du système éducatif camerounais et tchadien ; ensuite, de présenter l'étude des œuvres intégrales au programme et les textes littéraires comme une entrée qui rende aptes et compétents les apprenants de la 3eme ; puis, de donner les compétences des apprenants après avoir effectué l'activité de lecture méthodique d'un texte ou d'une œuvre intégrale et enfin, de montrer l'importance de la lecture chez les apprenants de l'enseignement secondaire général. Par ailleurs, la justification du choix de notre thème repose sur nos observations pédagogico-didactiques lors du stage de la première année de master et le constat empirique pendant nos parcours scolaires au lycée. Cela a été une préoccupation majeure pour nous. Ces observations ont confirmé nos intuitions, raison pour laquelle nous voudrions résoudre des difficultés liées à l'enseignement/apprentissage dans notre sujet de recherche.

#### **2.1.1. Contexte de l'étude**

L'article 15 de la Loi d'Orientation du Système Educatif Tchadien fixe les objectifs qui consistent à améliorer le système éducatif et enraciner les apprenants dans leur culturel. Ces objectifs sont entre autre :

- Assurer à tous les enfants tchadiens l'accès équitable à une éducation de qualité ;
- Promouvoir l'esprit d'éveil et de recherche scientifique et technique ;
- Développer l'enseignement et la formation professionnelle, en vue d'une insertion socioprofessionnelle dans leur environnement respectif ;
- Former des hommes et des femmes responsables, capables d'initiative, d'adaptation, de créativité et en mesure de conduire dans la dignité leur vie civique et professionnelle

- Doter le pays de cadres ayant un niveau élevé d'expertise et de recherche scientifique et technologique.

Au regard de ces objectifs, l'article 13 et 14 de la Loi N°16/PR/2006 du 13 Mars 2006 fixe les finalités assignées au système éducatif tchadien comme suit :

- Transmettre aux citoyens les valeurs spirituelles, morales, civiques, physiques, et intellectuelles ;
- Renforcer l'intérêt et les dispositions de l'élève pour les activités pratiques, artistiques, culturelles, etc...
- L'éducation doit être complète. Elle doit viser le développement intégral et harmonieux des capacités intellectuelles pour la production en vue d'une insertion sociale et professionnelle et d'un plein exercice de la citoyenneté.

Outre que cela, l'enseignement moyen est un cycle d'orientation qui renferme toutes les structures d'approfondissement des apprentissages généraux et prépare à l'enseignement secondaire général ou technique et professionnel. Ensuite, l'orientation de l'élève vers les différentes filières d'enseignement et de formation incombe aux structures d'orientation scolaire et professionnelle.

En effet, notre étude est menée au Tchad et précisément dans la commune de Kélo dans l'optique d'évaluer une approche pédagogique adéquate qui favorise le développement des compétences des apprenants après une lecture méthodique des œuvres littéraires au programme.

A la base, le Collège d'Enseignement Général n°1 de Kélo d'où nous effectuons notre recherche est le produit du Collège d'Enseignement Général autrement appelé Lycée moderne de Kélo. En effet, vu l'effectif pléthorique des élèves qu'on estimait à 120 par salle, le Gouvernement a pris une décision en 2007 de diviser le CEG en deux (2). C'est ainsi que nous aurons le CEG N°1 et 2. L'un fonctionne dans la matinée et l'autre en soirée. Ensuite, ils bénéficient chacun 22 salles de classe et un bloc pour l'administration. Il dispose un cycle complet de 6<sup>e</sup> à 3<sup>e</sup> et l'effectif actuel variait entre 55 à 60 élèves par salle. C'est dans cette perspective que nous avons pris conscience de l'écart tel que :

- l'indisponibilité des outils qui traitent de la lecture méthodique en situation de classe;
- Une difficulté à mobiliser les outils de langue pour construire une phrase à l'orale;
- L'incapacité des apprenants à choisir les ouvrages de français en fonction d'un projet de lecture méthodique qui fonde le problème de notre recherche et de contextualiser et d'implémenter un aspect conforme au programme de formation à savoir : rédiger les programmes en tenant compte de la réalité du système éducatif tchadien ; limiter la matière, c'est-à-dire ne pas imposer trop de contenu disciplinaire hors programme ; établir des

programmes clairs et cohérents d'une année à l'autre tout en se servant d'un memento qui explique l'approche recommandée pour le pilote des contenus.

Le Tchad est l'un des pays d'Afrique Centrale entièrement enclavé, situé au cœur du continent entre le 17ème et le 24ème degré de latitude Nord et le 14ème et le 24ème degré de longitude Est, il couvre une superficie de 1 284 000 Km<sup>2</sup>. Le 5ème pays d'Afrique le plus vaste après l'Algérie, la République Démographique du Congo, le Soudan et la Libye. Le Tchad partage ses frontières avec le Soudan à l'Est, la Libye au Nord, le Cameroun, Le Niger et le Nigeria à l'Ouest et la République Centrafricaine au Sud. Il est divisé en 23 provinces, 64 départements, 272 sous-préfectures (Annuaire des Statistiques Sanitaire du Tchad : 2017).

Le Tchad a un climat avec deux (02) saisons qui s'alternent ; la saison sèche, d'octobre à avril et la saison de pluie de mai à octobre. Le vent provenant du Sud-Ouest appelé Mousson provoque une grande quantité de pluies dans le Sud du pays. L'harmattan, un vent venant de la Libye souffle vers le Sud, de décembre à mars. Dans tout le territoire tchadien, trois zones climatiques sont distinguées du Sud au Nord : le climat tropical couvrant les provinces du Sud du pays comme (Bongor, Kélo, Moundou, Doba, Sarh, etc.) selon lequel la pluviométrie est de 800 à 1200 mm de hauteur en moyenne par an, le climat sahélien qui s'étend du Kanem jusqu'à N'Djamena dont les hauteurs de pluies annuelles varient de 300 à 800 mm par an. Le climat désertique quant à lui, allant du BET jusqu'au Nord du Kanem enregistrant moins de 300 mm de pluie par an.

Le Tchad est l'un des pays sahéliens les mieux pourvus en cours d'eau. Le pays dispose de 2 fleuves permanents (le Chari, 1200 Km et le Logone ,1000 Km), de lacs (lac Tchad, Fitri, Iro, Wey, Ounianga, Léré, etc.) et de nombreux cours d'eau temporaires (Barh Aouk, Batha, Barh salamat, etc.) riches en produits halieutiques et contribuant à la recharge de la nappe souterraine dans les parties sahéliennes et soudaniennes. Le lac Tchad est le plus important lac du pays et il est alimenté à plus de 90% par les eaux du Chari et du Logone. Cependant, il faut noter qu'il est menacé de disparition de 25 000 km<sup>2</sup> en 1962, sa superficie actuelle est à peine 2500 km<sup>2</sup> ; La mise en route du projet de drainage des eaux de l'Oubangui pour restaurer ce lac reste une préoccupation du gouvernement tchadien, de la commission du bassin du lac-Tchad (CBLT) et de la communauté internationale.

Les cours d'eau permanents tiennent une humidité quasi constante qui permet le développement des forêts galerie « toute formation forestière tributaire de cours d'eau situés à proximité ; sont inclus dans cette classe, les cordons rupicoles le long des cours d'eau à l'écoulement temporel ou permanent et les galeries forestières semi décidues » surtout à l'extrême Sud du pays et qui sont de véritables gîtes des vecteurs pathogènes. En effet, l'incidence des maladies vectorielles s'atténue avec l'éloignement des points d'eau. Cette

hypothèse se confirme avec la réalisation de la carte des parasitoses qui est souvent calquée sur celle de l'hydrographique.

La population tchadienne est inégalement répartie sur le territoire national. Elle est estimée en 2019 à 16,6 millions habitants, soit une densité de 12,9 Hbts/km<sup>2</sup>. Les hommes représentent 49,39%, les femmes 50,61%, les citadins 21,9%, les ruraux 78,1% et les nomades 9,4%. En outre, la population tchadienne est jeune et se répartit comme suit : 50,6% de personnes âgées de moins de 15 ans, 46,5% de personnes âgées de 15-64 ans et celles de 65 ans et plus est 2,9%.

Malgré qu'il soit classé parmi les pays pauvres du monde, le Tchad a un produit intérieur brut (PIB) par habitant évalué à 230 dollars. Son indice de développement humain le classe au 173ème rang sur 177 pays d'Afrique (rapport PNUD 2005). Malgré son énorme potentialité agro-Sylvo-pastorale et ses ressources minérales dont le Pétrole, le Tchad a de la peine à relever le défi de pauvreté. La faiblesse de la gouvernance politique et économique est l'une des contraintes qui constituent un handicap à la relevance de l'économie et rend difficile le maintien de la sécurité alimentaire (MSA). Dans les années 2003, l'économie tchadienne avait fait l'objet d'un changement substantiel de régime relativement au développement des activités pétrolières. De ce fait, de 2002 à 2004, elle a enregistré une croissance de 86% de PIB, en monnaie courante de 1 403 milliards de FCFA en 2002 à 2 608 milliards de FCFA en 2004. En effet, l'indice de développement humain (IDH) qui combine la richesse, l'espérance de vie et l'éducation que vient de publier le programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) classe le Tchad au 185ème rang sur 188 en 2016. Son revenu national brut par habitant est de 880 dollars.

La santé est l'un des secteurs priorités par le gouvernement tchadien. Pour rendre accessibles les services de qualité, le gouvernement a résolument augmenté les fonds alloués au Ministère de la Santé Publique (MSP). Les dépenses publiques sont passées de 4,8% en 2001, à 8,6% en 2003 et de 9,7% en 2004 du total de crédits. La construction des centres de santé, des hôpitaux et des bureaux administratifs des hôpitaux de district montre une amélioration et un meilleur accès aux services de qualité. Pour ce faire, le Tchad compte actuellement :

- 23 Délégations Sanitaires Provinciales (DSP) calquées sur le découpage administratif du pays ;
- 150 Districts Sanitaires : 123 fonctionnels et 27 non fonctionnels ;
- 1 816 Zones de Responsabilité dont 1.577 fonctionnels, ce qui correspond à un taux de recouvrement sanitaire théorique de 86,84%.

### **2.1.2. Justification du choix du thème**

Au cours de notre second semestre de l'année académique 2021-2022, nous avons effectué un stage pédagogique-didactique dans les établissements camerounais. Le thème pour ce stage nous a donné un appui pour déceler les difficultés des apprenants en lecture méthodique des œuvres littéraires en contexte tchadien. En effet, le stage effectué nous a permis de découvrir/explore, observer, décrire et analyser les pratiques pédagogiques, le matériel didactique et la relation pédagogique qui contribuent à une réussite éducative. Pendant ce stage, notre attention a été retenue particulièrement sur l'enseignement des leçons portant sur la lecture méthodique. Nous avons pour tâche, lors de ce stage, d'observer l'enseignement de notre discipline (le français) et c'est ainsi que nous avons pu constater certaines difficultés chez les apprenants. Ceci a suscité l'idée de rentrer en profondeur sur la notion de lecture méthodique et le développement de la compétence orale. Outre que cette observation, notre vacance nous avait prouvé la réalité des difficultés qu'éprouvaient les apprenants dans les collèges d'enseignement générale au Tchad. Premièrement, nous remarquons l'indisponibilité des outils qui traitent de la lecture méthodique en situation de classe ; les difficultés à mobiliser les outils de langue pour construire une phrase à l'oral ; et l'incapacité des apprenants à choisir les ouvrages de français en fonction d'un projet de lecture méthodique. Voilà pourquoi notre choix définitif nous a permis de travailler sur le thème : « lecture méthodique des œuvres littéraires au programme et développement des compétences orales des apprenants » qui se justifie par l'observation de la leçon de la lecture effectuée en situation de classe avec les apprenants et en plus du constat pendant notre parcours scolaire.

## **2.2. FORMULATION DU PROBLEME DE RECHERCHE**

La formulation du problème de notre recherche part d'un constat empirico-scientifique duquel procède notre problème de recherche.

### **2.2.1. Le constat de l'étude**

À l'entrée du jeu de notre sujet de recherche, nous sommes parti d'un constat empirique pour déceler le problème qui fait l'objet de notre travail. Ainsi, lors de notre descente du terrain, nous avons constaté que les apprenants de la 3ème n'ont aucun outil de la lecture méthodique en situation de classe, ils sont incapables de mobiliser les outils de la langue pour construire une phrase à l'orale et à choisir les ouvrages de français en fonction d'un projet de lecture méthodique. Ensuite, dans l'optique de démontrer que les lacunes des apprenants découlent des insuffisances énumérées ci-dessus, empiriquement nous avons effectué des statistiques pour déterminer les pourcentages pour déceler le problème. Au regard de ces

constats, notre problème fondamental à résoudre gravide autour de l'incapacité des apprenants à pouvoir effectuer une lecture méthodique des œuvres littéraires et à s'exprimer efficacement et couramment à l'oral avec leur environnement.

### **2.2.2. Le problème de recherche**

Partant d'une observation sur ce qui se passe sur le terrain, notre sujet de recherche procède de la question que l'on se pose le plus souvent sur les difficultés qu'éprouvent les apprenants dans la communication orale, les difficultés des élèves dans la manipulation des outils de la langue (champs lexicaux, temps verbaux...), les difficultés d'analyse et d'interprétation des indices textuels repérés. Ainsi, le problème que pose cette recherche est celui de la difficulté des apprenants de l'enseignement secondaire général à développer des compétences orales.

## **2.3. QUESTIONS DE RECHERCHE (QR)**

Les questions de recherche constituent le socle de toute recherche. Il s'agit des questions sur lesquelles repose l'investigation à mener. Dans notre étude, il y aura une (01) question de recherche principale et deux (02) questions de recherche secondaires.

### **2.3.1. Question principale de recherche (QPR)**

En quoi la lecture méthodique peut-elle favoriser le développement des compétences orales des apprenants en classe de 3<sup>ème</sup> ?

### **2.3.2. Questions secondaires de recherche (QSR)**

#### *a) Question secondaire 1 (QS1)*

Comment les œuvres littéraires utilisées dans les établissements impactent le développement de l'expression orale des apprenants de la 3<sup>ème</sup> ?

#### *b) Question secondaire 2 (QS2)*

De quelle manière l'APC améliore l'argumentation littéraire et l'expression orale chez l'apprenant ?

## **2.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES**

### **2.4.1. Les hypothèses de recherche (HR)**

Pour notre étude, deux types d'hypothèses sont formulées : en premier l'hypothèse principale et en second les deux (02) hypothèses secondaires.

### **2.4.2. Hypothèse principale de recherche (HPR)**

La lecture méthodique favorise le développement des compétences orales des apprenants en classe de 3<sup>ème</sup> en faisant recours à l'approche par les compétences (APC) et en utilisant les œuvres littéraires.

### 2.4.3. Hypothèses secondaires de recherche (HSR)

#### a) *Hypothèse secondaire 1 (HS1)*

Les œuvres littéraires utilisées dans les établissements impactent le développement de l'expression orale des apprenants de la 3<sup>ème</sup> à travers la maîtrise de la manipulation des outils de la langue et une parfaite compréhension des textes.

#### b) *Hypothèse secondaire 2 (HS2)*

L'APC améliore l'argumentation littéraire et l'expression orale chez l'apprenant en rendant l'apprenant capable de justifier ses choix et d'interagir dans un débat, de se servir des outils de langues dans les rôles que l'APC attribue aux apprenants.

## 2.5. DÉFINITION DES VARIABLES

Notre étude présente deux (02) types de variables : variable dépendante et variable indépendante.

#### a) **La variable dépendante (VD)**

Notre étude a pour variable dépendante : **développement des compétences orales au secondaire général (classe de 3<sup>ème</sup>).**

#### b) **La variable indépendante (VI)**

Notre étude a pour variable indépendante : **lecture méthodique des œuvres littéraires au programme.**

Les composantes de cette variable sont les éléments suivants :

- **Utilisation de deux œuvres littéraires qui appartiennent à la littérature africaine d'expression française ;**
- **Usage de l'APC**

## 2.6. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE (OR)

Cette étude présente un objectif général et deux objectifs spécifiques.

### 2.6.1. Objectif général de recherche (OGR)

L'objectif général est de montrer que selon l'APC et l'utilisation des œuvres littéraires, la lecture méthodique favorise le développement des compétences orales ; et Concevoir un dispositif favorable pour le développement des compétences orales chez les élèves de la 3<sup>ème</sup>.

### 2.6.2. Objectifs spécifiques de recherche (OSR)

#### a) *Objectif spécifique 1 (OS1)*

L'objectif spécifique 1 est d'examiner l'impact des œuvres littéraires au programme et de la lecture dans le processus des compétences orales.

## **b) Objectif spécifique 2 (OS2)**

L'objectif spécifique 2 de cette recherche est de questionner les pratiques enseignantes et didactiques de la lecture méthodique et leur implication dans le développement des performances orales des apprenants.

### **2.7. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE**

Cette étude présente plusieurs intérêts, notamment : didactique, pédagogique, politique et social.

#### **2.7.1. Intérêt didactique**

Cette étude se situe dans le cadre du développement des compétences par l'acquisition d'une connaissance conçue à travers un instrument pédagogique-didactique spécifié. A la suite, Develay (1995, p. 244) estime que l'intérêt didactique converge vers un apport d'expérimentation des conditions d'optimisation de l'apprentissage d'une discipline (le français) ; et, nous procéderons par une expérimentation des conditions d'optimisation de l'apprentissage de la lecture méthodique dans l'enseignement secondaire général pour développer des compétences chez les apprenants de la classe de 3ème.

#### **2.7.2. Intérêt pédagogique**

Cette recherche permettra un ajustement de l'apprentissage de la lecture dans les enseignements secondaires en précisant les rôles attribués à l'enseignant et aux apprenants pour parvenir à une compétence attendue au terme d'une séquence pédagogique de lecture méthodique. L'enjeu de cet ajustement a un impact sur l'autorité de l'enseignant qui devient le guide, l'accompagnateur et le facilitateur lors des séances d'échanges où les apprenants participent/contribuent aux enseignements. L'ajustement pédagogique qu'apporte notre étude est de tout soutien au système APC mis en œuvre dans le système éducatif au Tchad. Par exemple, selon la pratique de l'APC dans les établissements secondaires généraux, certains chercheurs en occurrence Mahamat Alladji (2011) pensent qu'elle (l'APC) a pour rôle de faciliter l'acquisition des compétences et/ou de guider pour créer un environnement favorable à l'apprentissage. Le système éducatif Tchadien fonctionne avec l'APC si bien qu'elle n'est pas maîtrisable par les enseignants de terrain.

### **2.8. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE**

Notre choix du lieu d'étude porte sur la ville de Kélo qui est principalement la cinquième ville de la république du Tchad en (Afrique centrale). Elle est le chef-lieu de la région du Tandjilé (sud-ouest du Tchad) et précisément dans le département de la Tandjilé-ouest. Sa population est de 42000 habitants et les principales activités économiques de cette région

sont : le transport, l'agriculture (l'arachide, le haricot, le sésame, le riz, le mil, le sorgho) et l'élevage.

### **2.8.1. Délimitation géographique**

La commune de Kélo est située au carrefour des axes routiers menant vers les grands centres urbains du sud du Tchad ; vers le nord, la route menant à la capitale du pays Ndjamena ; vers le sud, la route menant vers l'ancienne capitale économique Moundou puis Doba et Sarh ; vers l'est, la route menant vers Laiï et vers l'ouest, la route allant vers le Cameroun en passant par les villes de Pala et Léré (Tchad).

La commune compte 4 arrondissements, ne jouissant pas d'une autonomie administrative et financière, et 46 quartiers répartis en 108 carrés où siègent des autorités coutumières.

### **2.8.2. Délimitation thématique**

Délimiter une étude est la circonscrire c'est-à-dire déterminer ses frontières. En effet, l'étude que nous menons porte sur la lecture méthodique des œuvres littéraires au programme et développement des compétences orales chez les élèves de la classe de 3eme. Pour bien mener une telle étude, il aurait fallu commencer par étudier des compétences des bases avant d'atteindre l'enseignement secondaire. Ensuite, il aurait fallu même commencer par étudier les conditions d'apprentissage des apprenants en contexte tchadien. Mais nous avons laissé de côté cet aspect pour nous intéresser uniquement à la lecture méthodique pour parvenir aux compétences des apprenants. En effet, s'il fallait répertorier dans notre étude tous les facteurs qui peuvent déterminer l'enracinement des compétences des apprenants dans le système éducatif tchadien, cela prendra assez du temps. C'est ainsi que les contraintes sociales nous ont pas permis de fouiller de fond. Nous avons choisi de mener notre étude dans la commune de Kélo précisément au CEG N°1. Néanmoins, nous allons dans un premier temps circonscrire notre étude dans un contexte didactique en ce sens qu'elle nous permettra de comprendre les pratiques didactiques qui accompagnent les apprenants dans leur développement des compétences orales.

## **2.9. LE TABLEAU SYNOPTIQUE**

Questions de Recherche	Hypothèses de recherche	Objectifs de l'étude	Variab Variables de l'étude	Modalités	Indicateurs	Indices
<p><b>Question principale:</b></p> <p>En quoi la lecture méthodique peut-elle favoriser le développement de compétences orales des apprenants en classe de 3<sup>ème</sup> ?</p>	<p><b>Hypothèse principale:</b></p> <p>La lecture méthodique favorise le développement des compétences orales des apprenants en classe de 3<sup>ème</sup> en faisant recours à l'approche par les compétences (APC) et en utilisant les œuvres littéraires.</p>	<p><b>Objectif général :</b></p> <p>Monter que selon l'APC et l'utilisation des œuvres littéraire que la lecture méthodique favorise le développement des compétences orales ; et Concevoir un dispositif favorable pour le développement des compétences orales chez les élèves de la 3<sup>ème</sup>.</p>	<p><b>Variab le indépendante :</b> <i>Lecture méthodique des œuvres littéraires au programme.</i></p>	<p><b>Modalité 1 :</b> Usage les œuvres littéraire.</p>	<p><b>Indicateur 1 :</b> Utilisation de deux ouvres littéraires qui appartiennent à la littérature africaine d'expression française. .</p> <p><b>Indicateur 2 :</b> Un extrait sur support papier / Instrument.</p>	Bonne
				<p><b>Modalité 2 :</b> Mise en œuvre d'une pratique didactique.</p>	<p><b>Indicateur 1 :</b> L'usage de l'APC</p> <p><b>Indicateur 2 :</b> Méthode</p>	Moyenne
			<p><b>Variable dépendante :</b> <i>Développement des compétences orales au secondaire général (classe de 3eme).</i></p>	<p><b>Modalité1 :</b></p> <p>Manipulation de la langue et compréhension des textes littéraires.</p>	<p><b>Indicateur 1 :</b> Habileté à manipuler des outils de la langue et comprendre des textes littéraires.</p>	Elevé
				<p><b>Modalité2 :</b></p> <p>Argumentation sur un sujet et priorisation du temps d'apprentissage réparti en différents rôles.</p>	<p><b>Indicateur 2 :</b> Capacité à justifier ses choix tout en étant réactif sur un débat dans les rôles que l'APC attribue aux apprenants avec une primauté accordée au temps d'apprentissage.</p>	Moyen
						Faible
						Très faible
						Très faible

	<p><b>Question secondaire</b>  <b>N° 1 :</b> Comment les œuvres littéraires utilisées dans les établissements impactent le développement de l'expression orale des apprenants de la 3<sup>ème</sup> ?</p>	<p><b>Hypothèse secondaire N°1 :</b> Les œuvres littéraires utilisées dans les établissements impactent le développement de l'expression orale des apprenants de la 3<sup>ème</sup> à travers la maîtrise de la manipulation des outils de la langue et une parfaite compréhension des textes.</p>	<p><b>Objectif spécifique N°1 :</b>            Examiner l'impact des œuvres littéraires au programme et de la lecture dans le processus des compétences.</p>	<p><b>Variab le indépendante :</b>  <i>Lecture méthodique des œuvres littéraires au programme.</i></p>	<p><b>Modalité 1 :</b> Usage des œuvres littéraires.</p>	<p><b>Indicateur 1 :</b>            Utilisation de deux œuvres littéraires qui appartiennent à la littérature africaine d'expression française. .</p> <p><b>Indicateur 2 :</b> Un extrait sur support papier / Instruments</p>	<p>Bonne</p> <p>Moyenne</p> <p>Faible</p>
	<p><b>Question secondaire</b>  <b>N° 2 :</b> De quelle manière l'APC améliore l'argumentation littéraire chez l'apprenant ?</p>	<p><b>Hypothèse secondaire N°2 :</b> L'APC améliore l'argumentation littéraire chez l'apprenant en rend l'apprenant capable de justifier ses choix tout en étant réactif sur un débat dans les rôles que l'APC attribue aux apprenants avec une primauté accordée au temps d'apprentissage.</p>	<p><b>Objectif spécifique N°2 :</b>            Questionner les pratiques enseignantes et didactiques de la lecture méthodique et leur implication dans le développement des performances orales des apprenants.</p>	<p><b>Variab le indépendante :</b>  <i>Lecture méthodique des œuvres littéraires au programme.</i></p>	<p><b>Modalité 2 :</b> Mise en œuvre d'une pratique didactique.</p>	<p><b>Indicateur 1 :</b>            L'usage de l'APC</p> <p><b>Indicateur 2 :</b>            Méthode</p>	<p>Bonne</p> <p>Moyenne</p> <p>Faible</p>

**Tableau 3 : Tableau synoptique des hypothèses, variables et indicateurs de recherche**

## **PARTIE II : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRAIRE**

La deuxième partie de notre travail intitulée : Le cadre méthodologique et opératoire va s'étendre sur trois chapitres : le chapitre 3 Méthodologie de recherche est le lieu où nous définissons le type de notre recherche, le site de l'étude, notre population de l'étude, l'établissement de l'échantillon, la description de l'instrument de collecte des données, la validation de l'instrument, procédure de collecte des données et procédures de traitement des données. Le chapitre 4 porte sur la présentation des données et analyse des résultats. Il comprend des sous parties comme la présentation descriptive des résultats et la vérification des hypothèses. Et enfin, le chapitre 5 permet d'interpréter et de donner sens aux résultats obtenus afin d'élaborer quelques propositions didactiques.

## CHAPITRE III : MÉTHODE DE LA RECHERCHE

Une démarche est dite scientifique parce qu'elle repose sur une méthode. Lacina Yao (2005, P.26) rappelle que la méthode en science sociale est comme « une stratégie de recherche propre à chaque situation de recherche ; *agencement raisonnable et ordonné, la programmation chronologique, géographique voire financière de diverses techniques et de moyens matériels et humains* ». A cet effet, toute recherche qui se veut scientifique a ainsi une méthodologie par laquelle elle se justifie.

### 3.1. TYPE DE RECHERCHE ET SITE DE L'ÉTUDE

#### 3.1.1. Type de recherche : une recherche mixte

La recherche par méthodes mixtes est une conception de recherche dans laquelle les chercheurs collectent et analysent des données quantitatives et qualitatives au sein d'une seule étude pour répondre à la question de recherche. Ce type de recherche nous a semblé pertinente dans la mesure où elle permet de travailler à la fois sur des données quantitatives et qualitatives. En effet, elle favorise l'accès à une compréhension approfondie et étendue de la lecture méthodique et de l'application de l'APC pour l'enseignement de celle-ci. C'est pourquoi, pour tester les hypothèses et atteindre les objectifs de notre étude, nous avons opté une recherche mixte. Par ailleurs, pour proposer la nouvelle fiche d'enseignement de la lecture méthodique en classe de 3ème, nous avons besoin d'utiliser la démarche d'une enquête sur le terrain pour recueillir les avis des enquêtés. Son usage dans notre étude nous a permis de vérifier nos variables en temps réel et la validité de nos hypothèses dans leurs rapports.

#### 3.1.2. Le site de recherche

Il nous importe de notifier que la commune de Kélo avait été notre premier choix depuis la première année de master pour la collecte des données de notre étude. Le choix premier de la commune de Kélo était pour notre connaissance du terrain et la facilité d'accès dans plusieurs établissements potentiels où pouvait se dérouler notre enquête. Cependant, la période de collecte de nos données (au mois d'Avril) précisément à compter de la date du 12 au 20 avril ne nous a permis que d'enquêter chez les élèves et certains enseignants de l'établissement cible, le CEG numéro 1. Pour ce qui est de l'échantillon fixé pour les enseignants, il a été question pour nous de compléter l'enquête dans les établissements privés voisins afin d'atteindre le quota. Car l'établissement cible disposait seulement de 08 enseignants de français dont (04) fonctionnaires et (04) vacataires. Au regard des contraintes du terrain, cette durée ne nous a plus permis de mener la recherche dans certains

établissements de la ville suite à une grève qui a duré plus d'une semaine. Ceci, par ce que la plupart des établissements (publics et privés) de cette commune étaient en grève de revendication de la pension des enseignants.

Ainsi, la collecte des données de notre étude s'est faite dans les établissements suivants : le Collège d'Enseignement Général N°1 et 2 de Kélo/ Tchad ; Lycée-collège le Progrès ; Lycée-collège des ACT la « Colombe » de Kélo ; Lycée-collège Evangélique d'Enseignement Général et Technique de Kélo et Lycée-collège Luthérien Lazicki Etienne de Kélo ; tous situés dans le département de la Tandjilé-ouest, autrement dit, la commune de Kélo.

Les quatre autres établissements privés de la commune de Kélo nous ont permis de collecter nos données à travers des questionnaires soumis aux enseignants. Ces quatre établissements privés sont les suivants : Collège d'Enseignement Général N°1 et 2 de Kélo/ Tchad (avec 09 enseignants de français dont 08 enquêtés au CEG N°1 et 01 au CEG N°2 parmi ceux-ci, nous avons 03 enseignantes), ; Lycée-collège le Progrès (avec 01 enseignant) ; Lycée-collège des ACT la « Colombe » de Kélo (avec 05 enseignants), Lycée-collège Evangélique d'Enseignement Général et Technique de Kélo (avec 03 enseignants dont 01 enseignante), et Lycée-collège Luthérien Lazicki Etienne de Kélo (avec 02 enseignants).

### **3.2. LA POPULATION DE L'ÉTUDE**

Notre recherche a pour population d'étude les élèves de la 3ème et les enseignants de français. De notre population d'étude, est ressortie notre population cible le « **collège d'enseignement général numéro 1 de Kélo** » et notre population accessible.

#### **3.2.1. La population cible**

Selon Grawtz (2001, p.551), la population cible se définit comme : « l'ensemble des éléments mis en commun et présentant la même nature et les mêmes caractéristiques. » Elle poursuit en précisant que c'est « un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous les mêmes propriétés et qu'ils sont de même nature ». D'après cette définition, il est donc normal de comprendre la population comme un ensemble d'éléments sur lesquels porte l'enquête et qui constituent une collectivité ayant un caractère commun. Pour ce faire, les élèves de la classe de 3ème régulièrement inscrits et les enseignants recrutés constituent l'ensemble des individus répondant aux objectifs de notre étude. Comme base de sondage nous nous sommes servis de la liste des élèves et de leurs enseignants pour le compte de l'année 2022-2023.

#### **3.2.2. La population accessible**

Notre étude a porté sur une partie de notre population cible. C'est le cas des enseignants. Comme souligné supra, l'insuffisance des enseignants dans l'établissement cible nous a

emmené vers les établissements voisins. Nous avons mené notre enquête auprès des enseignants présents et disponibles pour nous aider à répondre aux questionnaires. En ce qui concerne les élèves, l'établissement cible couvrait le nombre voulu puisqu'il avait au total 06 classes de 3ème avec un effectif variant entre 59 à 65 élèves par salle.

### **3.3. L'ÉCHANTILLONNAGE**

L'échantillonnage est une technique ayant pour but d'obtenir un échantillon à partir d'une population cible. Il permet de choisir un nombre limité d'individus. Dans le cadre de notre étude, nous avons travaillé uniquement avec les classes de 3eme du CEG n°1 de Kélo, constitué d'individus de sexe masculin et féminin. Alors, pour des besoins d'économie et d'adaptation à la réalité facilitant et réduisant le coût de la recherche, nous avons défini une portion de la population cible sur laquelle nous allons investiguer dans le but de ressortir les lois générales. Pour chaque population cible de l'étude (apprenants et enseignants) nous avons extrait un nombre limité d'individus de façon à ce que chacun de ceux-ci soit représentatif dans chaque population cible. Il s'agit ici de la partie de la population auprès de laquelle seront recueillies des informations (Angers Maurice, 1992).

### **3.4. L'ÉCHANTILLON**

L'échantillon est un sous-ensemble de la population, sur laquelle s'effectue une investigation. En d'autres termes, comme le dit Beaud (2006 :92), l'échantillon est : « Un nombre représentatif d'éléments provenant d'une étude donnée. Le nombre provenant d'une population cible, constitue une référence pour tous les autres éléments de même nature et permet de ce fait d'obtenir les informations nécessaires sur l'ensemble d'une population ou d'un univers statistique ». De même pour G. de LANDSHERRE (1982 : 37), l'échantillon se définit comme : « étant un nombre limité d'individus dont l'observation permet des conclusions applicables à la population statistique à l'intérieur de laquelle le choix a été fait ». Il est question de la délimitation du nombre d'individus qui feront l'objet d'une observation particulière. A ce titre, nous remarquons que l'échantillon renvoie donc au nombre réduit représentatif de la population d'étude ; il est prélevé dans la population cible. Notre premier échantillon est constitué des enseignants de français du CEG n°1 de Kélo ou ayant tenu les classes de 3e. Le second échantillon est quant à lui composé des élèves des 3e 1, 2, 3, 4 et 5 du même établissement. Comme échantillon, nous avons l'ensemble des enseignants de français dans les établissements cibles et les élèves des classes de 3ème.

**Tableau 4 : échantillon de la recherche**

<b>Etablissement</b>	<b>Nombre d'enseignants</b>	<b>Nombre d'élèves</b>
<b>Collège d'Enseignement Général N°1 et 2 de Kélo/Tchad ; Lycée-collège le Progrès ; Lycée-collège des ACT la « Colombe » de Kélo ; Lycée-collège Evangélique d'Enseignement Général et Technique de Kélo et Lycée-collège Luthérien Lazicki Etienne de Kélo</b>	20 enseignants tous sont de ces établissements cités.	50 élèves tous d'un même établissement cible le CEG n°1 de Kélo
<b>Total</b>	06 établissements	20 enseignants
		50 élèves de la 3eme

**Source :** enquête de terrain dans les arrondissements N°1 et 3 de Kélo.

### **3.4.1. Technique d'échantillonnage et échantillon**

#### **3.4.1.1. Technique d'échantillonnage**

Après avoir présenté l'échantillon, nous allons parler de la technique de l'échantillonnage adoptée. A ce sujet, nos répondants ont été sélectionnés sur la base des critères d'inclusion. Il s'agit ici d'abord des élèves inscrits en 3ème et des enseignants qui les encadrent. Dans cette étude, nous avons utilisé comme technique d'échantillonnage celle dite probabiliste (aléatoire). Elle concerne la population de d'étude (apprenants) et la population d'étude (enseignants). La technique d'échantillonnage probabiliste (aléatoire) a pour base le hasard ou les lois du calcul des probabilités. Il s'agit dans cette technique d'échantillonnage de procéder par une forme de tirage au hasard de sorte que chaque élément de la population a une chance connue et nulle d'être choisi (Beaud, 2009).

Parmi les méthodes d'échantillonnage probabilistes, nous avons choisi pour l'expérimentation de notre étude, la méthode d'échantillonnage stratifiée a priori. Celle-ci consiste à « diviser la population à étudier en sous-populations appelées strates puis à tirer aléatoirement un échantillon dans chacune des strates, l'ensemble des échantillons ainsi choisis constituant l'échantillon final qui sera soumis à l'analyse » (Beaud, 2009). Nous avons stratifié dans le but de comparer les diverses sous-populations. Aussi nous avons stratifié a priori pour être sûr de disposer lors du processus de généralisation, d'un nombre suffisant d'individus/apprenants dans les sous-populations. La mise en application de la méthode d'échantillonnage stratifiée a priori correspond à la description suivante : au début du processus d'échantillonnage nous avons fixé la taille totale de la population de l'étude à 50

apprenants. Tout d'abord, nous avons divisé notre population d'étude en cinq strates que représentent les apprenants de la 3<sup>eme</sup>1, 3<sup>eme</sup>2, 3<sup>eme</sup>3, 3<sup>eme</sup>4 et 3<sup>eme</sup>5. Ensuite nous avons tiré aléatoirement un échantillon (n) de 10 apprenants dans chacune des strates (ou classes). Enfin, de l'ensemble des échantillons choisis, nous avons obtenu l'échantillon de notre étude ; et c'est celle-ci qui sera soumise à l'analyse.

**Tableau 5 : représentation de la méthode d'échantillonnage stratifiée *a priori* (apprenants)**

Moment	Strat	Strate		Strate		Strate		Strate		N	N	
	1	2	3	4	5							
	3 <sup>eme</sup> 1	3 <sup>eme</sup> 2	3 <sup>eme</sup> 3	3 <sup>eme</sup> 4	3 <sup>eme</sup> 5							
Avant	N1=5	n1=3	N2=	n2	N3=60	n3	N4=65	n4	N5=60	n5	N1+2+	n1+2+3
	9	0	62	=		=		=		=	3+4+5=	+4+5=(
				10		10		10		10	(59+62	10+10+
											+60+65	10+10+
											+60)=3	10)=50
											06	

Source : collège d'enseignement général N°1 de Kélo.

- Avec
- N1 : taille totale des apprenants de la classe de 3<sup>eme</sup>1
  - N2 : taille totale des apprenants de la classe de 3<sup>eme</sup>2
  - N3 : taille totale des apprenants de la classe de 3<sup>eme</sup>3
  - N4 : taille totale des apprenants de la classe de 3<sup>eme</sup>4
  - N5 : taille totale des apprenants de la classe de 3<sup>eme</sup>5
  - n1 : taille de l'échantillon choisi en classe de 3<sup>eme</sup>1
  - n2 : taille de l'échantillon choisi en classe de 3<sup>eme</sup>2
  - n3 : taille de l'échantillon choisi en classe de 3<sup>eme</sup>3
  - n4 : taille de l'échantillon choisi en classe de 3<sup>eme</sup>4
  - n5 : taille de l'échantillon choisi en classe de 3<sup>eme</sup>5
  - N : taille totale de la population d'étude
  - n : taille de l'échantillon final (requis) de l'étude

Les avantages qu'offre la méthode d'échantillonnage stratifiée pour notre étude sont les suivants : cette méthode d'échantillonnage nous a permis de réduire l'erreur d'échantillonnage et la taille de l'échantillon (et donc les coûts). Cette méthode d'échantillonnage nous a aussi permis d'obtenir un échantillon final (n) plus homogène que la population totale de chaque classe (N1, N2, N3, N4 et N5).

En ce qui concerne la population d'étude (enseignants), pour l'enquête par questionnaire, nous avons choisi la méthode d'échantillonnage par grappes. Encore appelée méthode d'échantillonnage par groupes ou par faisceaux, elle consiste à « tirer au hasard des groupes d'individus, (...) puis à soumettre à l'analyse soit l'ensemble de ces grappes, soit une partie (un échantillon) des individus qui les composent » Beaud. J.P (2009). Ici, tous les individus de chaque groupe seront enquêtés. La mise en application de la méthode d'échantillonnage par grappes correspond à la description suivante : dans la commune de Kélo d'où nous menons la recherche, nous avons choisi au hasard six (06) collèges confondus de publiques comme privés où nous avons enquêté seulement les enseignants chargés de notre discipline, le français. Ce sont eux qui sont concernés par notre étude. Pour une taille totale d'échantillon de 20 enseignants préalablement définie, nous avons enquêté dans les six (06) établissements.

Avec la méthode d'échantillonnage par grappes : il n'est plus besoins de parcourir l'ensemble des établissements de la ville de Kélo pour enquêter. Nos déplacements ont été alors limités et les coûts réduits en choisissant d'enquêter dans les établissements voisins du CEG n°1. Tels ont été les avantages de la méthode d'échantillonnage par grappes pour notre étude.

**Tableau 6: représentation de la méthode d'échantillonnage par grappes (enseignants)**

Grappe1 CEG N°1/2	Grappe2 LCLLEK	Grappe3 LCPK	Grappe4 LCACTCK	Grappe5 LCEEGTK
N1= 09	N2= 02	N3= 01	N4= 05	N5=03
n1= 09	n2= 02	n3= 01	n4=05	n5= 03
N	(N1+N2+N3+N4+N5)=20			
N	(n1+n2+n3+n4+n5)=20			

Arrondissement N°1 et 3 de Kélo.

- Avec
- N1, N2, N3, N4 et N5 : taille totale des enseignants dans chaque grappe
  - n1, n2, n3, n4 et n5 : taille de l'échantillon choisi dans chaque grappe
  - N : taille totale de la population d'étude
  - n : taille de l'échantillon final (requis) de l'étude

### **3.5. PRÉSENTATION ET JUSTIFICATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES**

#### **3.5.1. Instruments de la collecte des données**

Plusieurs instruments sont recommandés dans les recherches en sciences sociales. Ils servent à la collecte des données sur le terrain. Dans notre étude, notre instrument de collecte des données est le questionnaire. Pour savoir si l'enseignement de la lecture méthodique est rentable pour les apprenants du secondaire, nous avons eu recours aux questionnaires pour les apprenants et enseignants afin d'avoir les données.

#### **3.6. VALIDATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES**

Nous voulons ici nous assurer de la fiabilité et de la validité de nos outils de collecte des données, car ce sont les deux principes importants dans l'acceptabilité de l'utilisation d'un instrument de recherche d'après Amin (2005 :284). Ainsi, la validité se rapporte au degré d'adéquation de l'instrument de collecte avec la recherche menée et la fiabilité nous envoie à la cohérence de l'instrument de mesure pour la validité interne et externe.

##### **3.6.1. Validité interne**

La validité interne nous permet de nous assurer de la cohérence des items. Les questions de recherche et le questionnaire administrés aux apprenants et enseignants doivent être issus de nos variables indépendantes et de nos variables dépendantes. Ainsi, les modalités autour desquelles se sont formulées nos questions proviennent des indicateurs de nos variables indépendante et dépendante. Ceci montre en quelque sorte la cohérence qui existe entre les questions de recherches, les hypothèses et les objectifs de notre étude. Pour qu'il y ait la validité interne il faudrait alors que les instruments de collecte de données soient élaborés en congruence avec les hypothèses de l'étude, les objectifs de l'étude et les contenus du programme de la classe de 3eme qui fait l'objet de l'enseignement de la lecture méthodique.

##### **3.6.2. Validité externe**

Nous avons utilisé la technique de la pré-enquête pour évaluer la validité externe de notre étude. Ceci nous a permis de mesurer la similitude, la validité et la compréhension des questions afin d'élaborer l'enquête définitive. Pour cela, nous avons effectué une pré-enquête. Il s'agit d'« essayer sur un échantillon réduit, les instruments pour l'enquête » (Grawitz, 1990) afin de réajuster l'efficacité et la clarté des instruments de l'enquête. En effet, avant de descendre pour le déroulement de l'enquête dans la commune, nous avons soumis nos outils de collecte de données pendant notre stage pratique au lycée bilingue de Nkolndongo pour que les enseignants mentionnent les items incompris ou présentant une ambiguïté et les notifient en proposant un ajustement. Cela a réellement permis de juger de la fiabilité des

instruments de collecte de données et de reformuler certaines questions pour faciliter la compréhension des enquêtés

### **3.7. LE QUESTIONNAIRE**

Le choix du questionnaire comme instrument d'enquête a été opéré parce qu'il est économique et approprié pour des études relatives aux grands groupes. De plus, l'enquête permet de collecter et de traiter un grand nombre d'informations en peu de temps. C'est une série de questions formulées par le chercheur en vue d'obtenir les informations nécessaires pour la réalisation de notre travail. Pour Grawitz (1990), le questionnaire « est le moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquêté une information ».

Concernant notre travail, les questionnaires sont bâtis en majeure partie sur des questions fermées et minoritairement sur des questions ouvertes et à choix multiples pour les deux cibles à enquêter.<sup>4</sup>

#### **3.7.1. Questionnaire des apprenants**

Le questionnaire adressé aux élèves comporte 12 questions. Il a pour objectif de vérifier si les conditions dans lesquelles les apprenants de la 3ème étudient la leçon sur la lecture méthodique favorisent le développement des compétences de ces derniers en expression orale. Par ailleurs, ce questionnaire s'intéresse à la manière dont la pratique enseignante favorise ou non la participation effective des apprenants pour une construction des savoirs à l'oral.

#### **3.7.2. Questionnaire des enseignants**

Le questionnaire adressé aux enseignants quant à lui compte 14 questions. Il vise à avoir une idée plus claire sur quelques aspects liés à l'enseignement de la lecture méthodique à travers une approche appropriée au développement de compétences des apprenants au terme d'une séquence des cours.

### **3.8. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES**

Une demande d'autorisation de recherche nous a été délivrée par le département de didactique des disciplines (**DID**) lors de notre stage pratique. Elle nous a servi doublement c'est-à-dire pour le stage pratique et aussi lors de notre enquête sur le terrain dans la ville de Kélo/Tchad. Et l'inspecteur départemental de l'éducation nationale de la Tandjilé ouest (**IDEN-TO**) en occurrence Mr AMOS AMPHIL Mahamat, nous a donné un avis favorable. Ce qui a rendu plus accessible notre entrée dans les établissements cités supra. Également, le consentement, l'anonymat et la confidentialité des informations liés à la population cible

---

<sup>4</sup> Les deux questionnaires sont présentés à l'annexe

ayant participé à l'étude ont été garantis tout au long de l'enquête. Ils étaient informés de l'objectif de l'étude et de leur droit de décider librement de participer ou non à l'étude ou de se retirer à tout moment sans aucun préjudice. C'est en ce sens qu'aucune information nominale n'a été récoltée dans les questionnaires. Par ailleurs, les informations obtenues n'ont pas été divulguées en dehors du cadre de l'étude.

### **3.9. DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE**

#### **3.9.1. Collecte des données**

Dans le but de mesurer l'efficacité de l'application de la lecture méthodique dans le processus d'enseignement/apprentissage du français, nous nous sommes intéressés à la manière dont on procède pour avoir une idée plus claire de la pratique de la lecture méthodique sur le terrain. Pour cela, nous avons porté une attention particulière sur les techniques d'apprentissage et de travail des élèves et sur les pratiques enseignantes par le biais d'un questionnaire.

Pour y parvenir, nous avons adressé les questionnaires aux élèves et aux enseignants. Ainsi, la collecte proprement dite a commencé à partir du 12 au 20 avril 2023 pour tous les enquêtés impliqués dans l'étude. Nous avons anticipé suite à la grève annoncée pendant le congé de pâque par les syndicats des enseignants.

### **3.10. MÉTHODES ET TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNÉES QUANTITATIVES**

La scientificité d'un travail est observable d'une part, par les méthodes, les techniques de collecte des données et les techniques d'analyse de données. La présente recherche, située dans le domaine de l'analyse des pratiques didactiques, est de nature quantitative. Par ailleurs l'enquête par questionnaire est la technique que nous avons choisie pour recueillir les données auprès de la population (apprenants et enseignants) de l'étude.

#### **3.10.1. Procédure de traitement des données**

Par méthodes de traitement des données, l'on entend les techniques d'analyse de données. Par ailleurs, les données collectées dans notre étude ont été traitées de manière manuelle, c'est-à-dire nous avons dans un premier temps procédé par le dépouillement ou encore le décompte. Par la suite, nous avons introduit les dites données dans l'ordinateur à travers l'usage des logiciels adaptés, notamment Excel. Ces données ont ainsi été tabulées et représentées sous forme de graphiques, de diagrammes et d'histogrammes. Après cette démarche, les données ont été analysées et interprétées. Les résultats ainsi obtenus ont été discutés à la lumière des données présentées.

## CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Il s'agit dans ce chapitre de procéder à la présentation descriptive des résultats et la vérification des hypothèses. Pour cette recherche, nous avons à présenter deux résultats accompagnés d'analyses avec confirmation des hypothèses. Le premier résultat à présenter est celui de l'analyse de la pratique des enseignants sur l'enseignement de la lecture méthodique et le développement des compétences orales des apprenants de la 3eme ; et le second résultat nous permettra de présenter l'avis des apprenants en vue de vérifier l'importance qu'ils donnent au cours de français et à la lecture des textes ou des œuvres pour un bon développement des compétences orales.

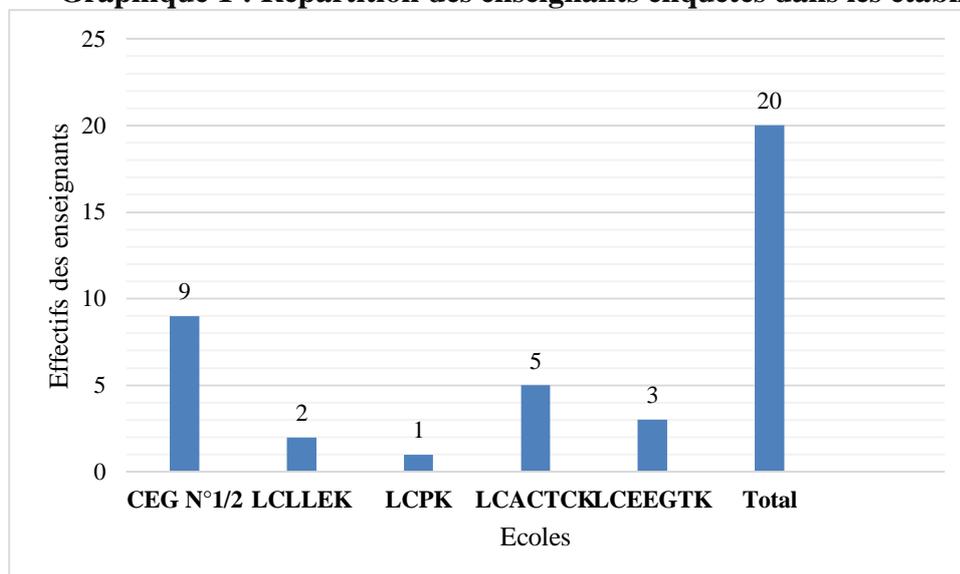
### 4.1. PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE ADMINISTRE AUX ENSEIGNANTS

Cette présentation analytique des données porte sur la pratique de l'enseignement de la lecture méthodique des œuvres littéraires.

#### 4.1.1. Identification des enquêtés cibles : les enseignants

Elle consiste à recueillir des informations confidentielles sur les enquêtés, renseignements portant sur l'établissement d'origine, le sexe, ainsi que l'ancienneté dans l'enseignement et le grade pour ce qui est des enseignants.

**Graphique 1 : Répartition des enseignants enquêtés dans les établissements cibles**

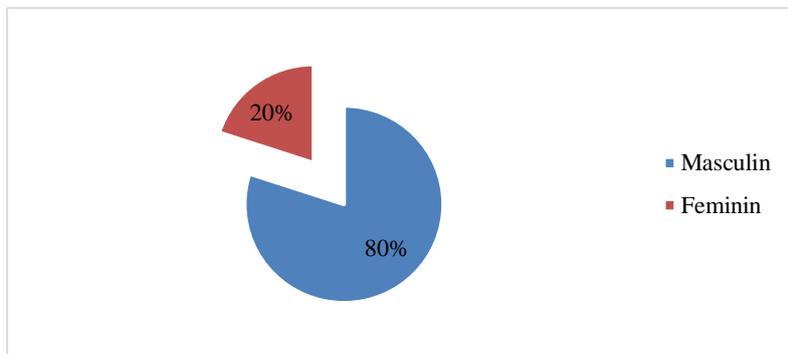


**Source : Enquête de terrain, du 12 au 20 avril 2023**

Ce graphique présente la répartition des enseignants selon les établissements enquêtés. Il ressort de l'analyse que nous avons enquêté six écoles au total, dont 02 publiques et 04 privées. Sur un total de 20 enseignants à enquêter, nous avons au CEGK (09 enseignants de

français dont 08 enquêtés au CEG N°1 et 01 au CEG N°2 parmi ceux-ci, nous avons 03 enseignantes), ; Lycée-collège le Progrès (avec 01 enseignant), ; Lycée-collège des ACT la « Colombe » de Kélo (avec 05 enseignants), Lycée-collège Evangélique d'Enseignement Général et Technique de Kélo (avec 03 enseignants dont 01 enseignante), et Lycée-collège Luthérien Lazicki Etienne de Kélo (avec 02 enseignants).

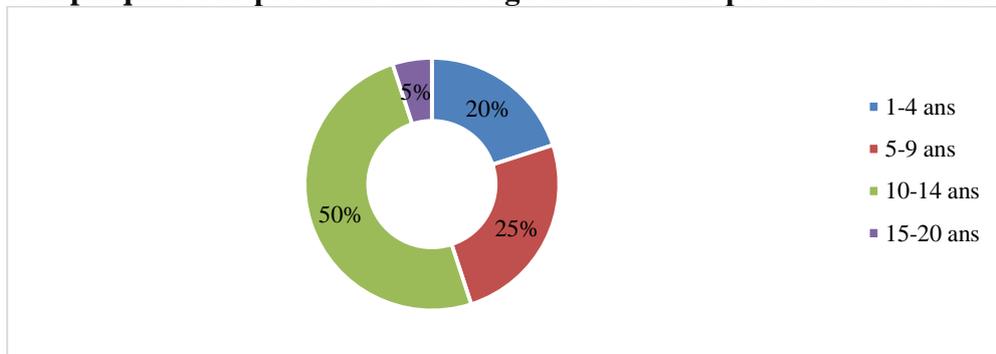
**Graphique 2 : Répartition des enseignants par sexe**



**Source : Enquête de terrain, du 12 au 20 avril 2023**

Ce graphique présente la répartition des enseignants par le sexe dans les écoles enquêtées. Il ressort de cette figure que la majorité des enseignants sont de sexe masculin soit 80% contre 04 femmes.

**Graphique 3 : Répartition des enseignants dominés par ancienneté dans l'enseignement**

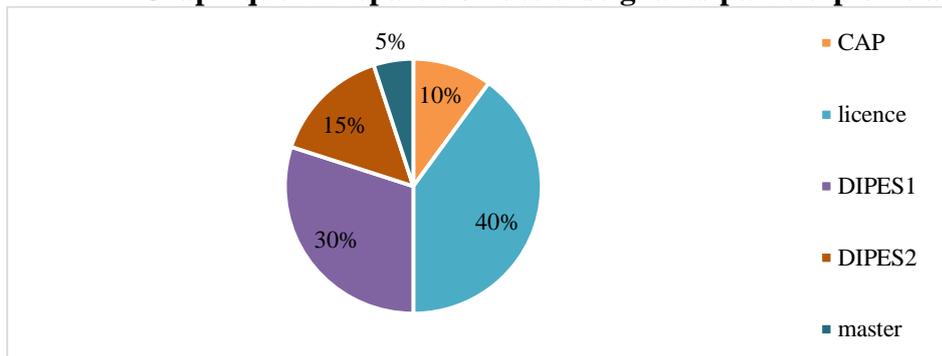


**Source : Enquête de terrain, du 12 au 20 avril 2023**

Selon ce graphique, l'effectif des enseignants avec une expérience du terrain comprise entre 10-14 domine. Cela sous-entend que les enseignants ayant une ancienneté au métier d'enseignement supérieur à 09 ans, ont une bonne maîtrise de la discipline. Car, les nouveaux recrutés n'ayant pas vécu longtemps dans l'enseignement sont considérés comme des enseignants stagiaires. Ce qui fait qu'on a un faible pourcentage chez eux.

## La répartition des enseignants titulaire d'un diplôme obtenu après une formation professionnelle (CAP, licence, DIPES1/2 et master)

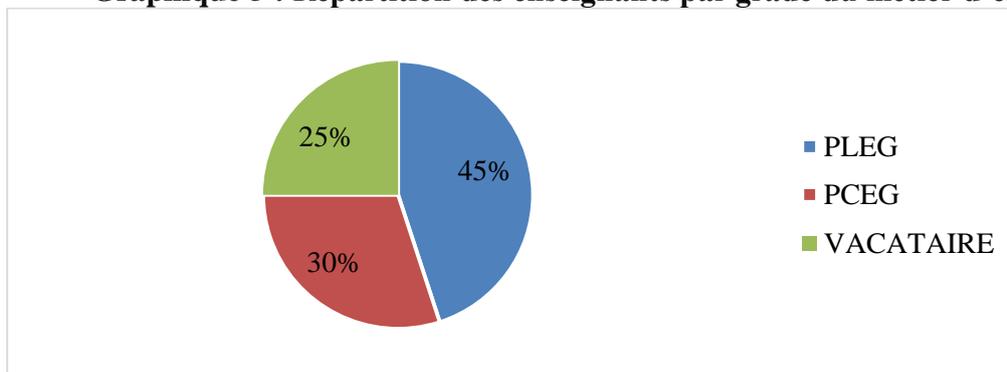
**Graphique 4 : répartition des enseignants par le diplôme académique**



**Source : Enquête de terrain, du 12 au 20 avril 2023**

Ce graphique présente la répartition des enseignants selon leur diplôme professionnel. Ainsi la majorité des enseignants sont titulaires d'une licence soit 40%. Nous constatons dans ce cas que la majorité des enseignants enquêtés dans les lycées et collèges au Tchad sont titulaires d'une licence et d'un DIPES1. Ce qui fait qu'on compte au bout des doigts les enseignants de DIPES 2 et de master dans les lycées et collèges. Un peu dans les zones reculées de la commune de Kélo tel que Bologo, Dafra, Boudo mandal et bien d'autre, nous constatons que les bacheliers interviennent dans toutes les classes par manque d'enseignants sur le terrain pour sauver l'année scolaire.

**Graphique 5 : Répartition des enseignants par grade du métier d'enseignant**



**Source : Enquête de terrain, du 12 au 20 avril 2023**

A partir de ce graphique, on peut constater que la majorité des enseignants sont des professeurs de lycée suivis des professeurs du CEG. Les enseignants vacataires sont très souvent en nombre inférieur dans les établissements. Les enseignants de grades différents ont une charge horaire hebdomadaire différente à savoir : (18 heures pour les professeurs certifiés, 18 heures pour les professeurs licenciés et 22 heures pour les professeurs de collège, 24 heures pour les professeurs d'art et d'EPS). Dans un tel contexte, il est plus pertinent

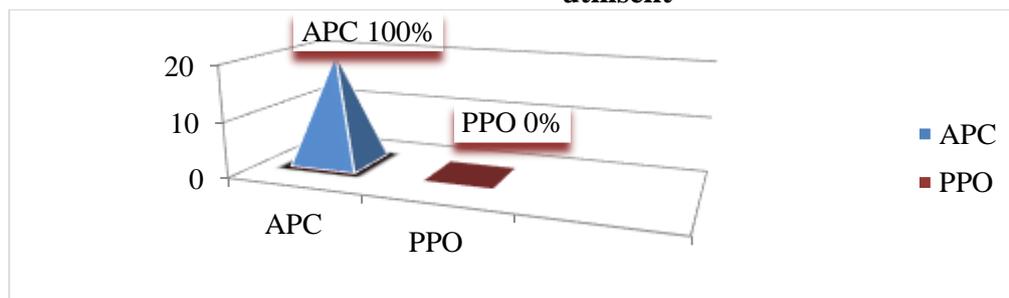
d'analyser l'attribution des enseignants par discipline et selon les volumes horaires. Rapport d'état du système éducatif national du Tchad, Éléments d'analyse pour une refondation de l'école, République du Tchad, IPE Pôle de Dakar - UNESCO, UNICEF, 2016.

#### 4.1.2. Pratiques enseignantes

Comme questionnaire des enseignants, nous aurons :

**Question 1** : quelle approche pédagogique utilisez-vous pour dispenser votre leçon de français ?

**Graphique 6 : Répartition des enseignants par rapport à l'approche pédagogique qu'ils utilisent**

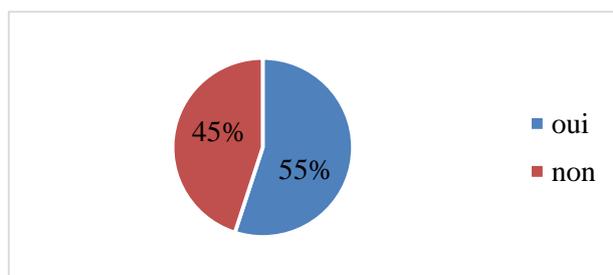


**Source : Enquête de terrain, du 12 au 20 avril 2023**

**Graphique 6** : dans ce tableau, la totalité des enseignants consultés dans les établissements de la commune de Kélo affirment utiliser l'APC parce que le Ministère de l'Education Nationale en a recommandé pour les enseignements dans les lycées et collèges pour tous les enseignants. Mais cette approche paraît compliquée pour ces derniers en ce sens que sur le terrain, nous découvrons une autre réalité. Certains enseignants lors d'un échange, déclarent que c'est une méthode pédagogique compliquée parce qu'ils ne la maîtrisent pratiquement pas et se retrouvent toujours en retard dans le programme. Ils sont donc obligés de brûler les étapes pour aller à l'essentiel. Bref, l'APC est une méthode complexe pour les enseignants c'est pour cette raison qu'ils ne parviennent pas à l'appliquer comme il se doit.

**Question 2** : avez-vous déjà utilisé une approche pédagogique autre que celle-là ?

**Graphique 7 : avis des enseignants sur l'usage d'une autre approche pédagogique**



**Source : Enquête de terrain, du 12 au 20 avril 2023**

Parmi les enseignants enquêtés, certains affirment avoir utilisé uniquement l'APC et d'autres disent qu'ils ont déjà fait recours à une approche pédagogique différente de l'APC appelée PPO et OPO. Ces derniers qui affirment avoir utilisé une autre approche pédagogique sont au total de 11, soit un pourcentage de 55%.

Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
<b>PPO</b>	09	82%
<b>OPO</b>	02	18%
<b>Total</b>	11	100%

**Question 3** : que dites-vous de l'APC en matière de développement de compétence orale chez les apprenants ?

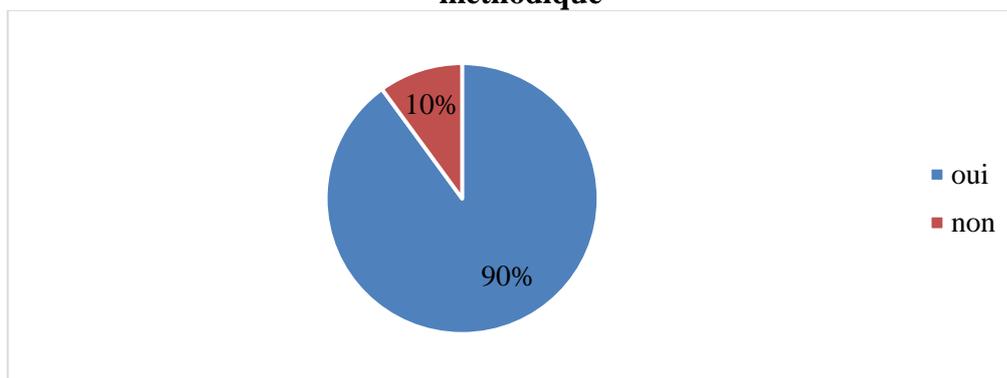
**Tableau 7 : avis des enseignants sur le développement de compétences chez les apprenants via l'APC**

Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
<b>L'APC développe l'expression orale des élèves</b>	10	50%
<b>L'APC développe la compétence communicationnelle et la compréhension des textes chez les apprenants</b>	08	40%
<b>L'APC développe la compétence écrite des élèves</b>	02	10%
<b>Total</b>	20	100%

La majorité des enseignants affirment que l'APC est un moyen pour le développement de compétences en expression orale et en compréhension orale des textes littéraires. Autrement dit, si l'enseignant opte pour l'APC (l'approche par les compétences) pour dispenser son contenu portant sur la lecture méthodique, chaque leçon devra être inscrite dans un module définissant les compétences attendues de chaque apprenant à la fin d'une séquence d'apprentissage. Et c'est celle qui est de rendre les apprenants efficaces en lecture des textes littéraires et qui est de parvenir à une compétence orale.

**Question 4 :** Aimez-vous particulièrement dispenser le cours de lecture méthodique ?

**Graphique 8 : Avis des enseignants sur leur envie de dispenser le cours de lecture méthodique**



**Source :** Enquête de terrain, du 12 au 20 avril 2023

**Graphique 8:** dans ce tableau, nous constatons que 10% des enseignants enquêtés affirment ne pas aimer dispenser le cours de lecture méthodique, par contre 90% avouent aimer particulièrement dispenser ledit cours pour favoriser l'aspect oral des apprenants au secondaire.

➤ Si **oui**, quelle compétence observez-vous chez les apprenants ?

**Les compétences observées chez les apprenants sont :**

Parmi les 18 enseignants qui ont donné un avis favorable, nous avons (02) qui suggèrent que ce cours favorise la prise de parole en public, (03) qui mettent l'accent sur la lecture aisée des apprenants au terme de ce cours, (04) qui disent avoir observé des compétences en prononciation et ponctuation des mots et (09) qui pour leur part constatent la construction des phrases cohérentes à l'oral. Répartition dans le tableau ci-dessous :

Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
<b>ce cours favorise la prise de parole en public</b>	02	11%
<b>la lecture aisée des apprenants au terme de ce cours</b>	03	17%
<b>des compétences en prononciation et ponctuation des mots</b>	04	22%
<b>la construction des phrases cohérentes à l'orale.</b>	09	50%
<b>Total</b>	18	100%

**Question 5 :** cette méthode rend-elle l'apprentissage de la lecture méthodique plus efficace ?

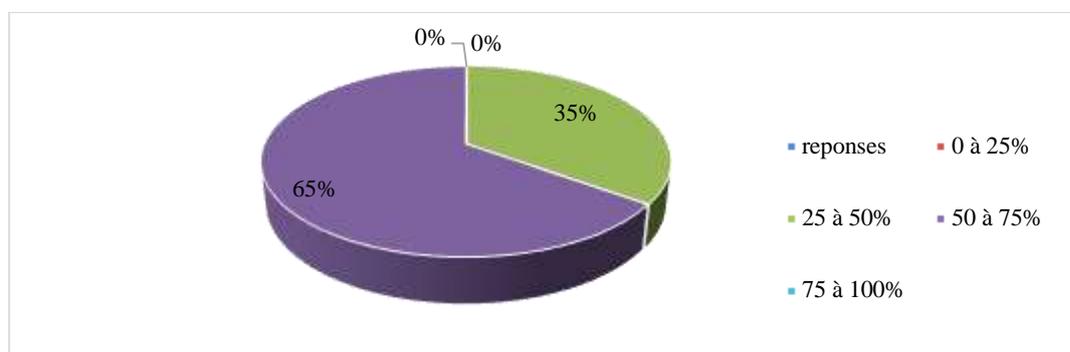
**Tableau 8 : avis des enseignants sur l'efficacité du cours de lecture méthodique selon l'APC**

Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
Oui	17	85%
Non	03	15%
Total	20	100%

Un grand nombre soit 85% des enseignants suggèrent que l'APC rend l'apprentissage de la lecture méthodique plus efficace parce qu'elle donne plus de responsabilités à l'apprenant ; le travail de l'enseignant est réduit. Les 15% des enseignants qui contestent, répondent que les élèves ayant des difficultés en lecture ne pourront pas très rapidement rattraper le niveau de leur camarade et qu'ils n'observent aucun changement avec l'APC.

**Question 6 :** en lecture méthodique, quel est le pourcentage de participation des élèves pendant la leçon ?

**Graphique 9 : répartition des enseignants selon le pourcentage de participation au cours des élèves.**



Source : Enquête de terrain, du 12 au 20 avril 2023

Le tableau ci-dessous donnera plus de précision :

**Tableau 9: avis des enseignants sur le pourcentage de participation des élèves pendant la leçon.**

Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
0 à 25%	00	00%
25 à 50%	07	35%
50 à 75%	13	65%

<b>75 à 100%</b>	00	00%
<b>Total</b>	20	100%

Le taux de pourcentage de participation des élèves pendant la leçon est de : 00%, pour 0 à 25% des élèves, 35% pour 25 à 50% des élèves, 65 % pour 50 à 75% des élèves et 00% pour 75 à 100% des élèves.

**Question 7** : réalisez-vous que vos apprenants s'intéressent à la lecture des œuvres que vous les invitez à lire ?

**Tableau 10 : avis des enseignants sur l'intérêt qu'ont les apprenants pour la lecture qu'ils les invitent à lire.**

Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
<b>Oui</b>	13	65%
<b>Non</b>	07	35%
<b>Total</b>	20	100%

Dans ce tableau, 65% des enseignants affirment l'importance que donnent les apprenants à la lecture méthodique des œuvres qu'ils les invitent à lire. Et les 35% qui ont dit non suggèrent qu'ils disposent de stratégies de motivation qui consistent à :

- distribuer les thèmes d'exposés relatifs aux œuvres inscrites au programme ;
- organiser les cours de soutien pour développer la capacité de lecture méthodique ;
- disposer des enseignants de français pour orienter les apprenants dans les diverses œuvres littéraires.

**Question 8** : après avoir effectué cette tâche, demandez-vous un compte rendu sur les œuvres ou extraits recommandés pour la lecture ?

**Tableau 11 : avis des enseignants sur le compte rendu des apprenants après avoir effectué la lecture des œuvres recommandées.**

Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
<b>Oui</b>	17	85%
<b>Non</b>	03	15%
<b>Total</b>	20	100%

Nous remarquons que la majorité des enseignants demandent un compte rendu des activités sur la lecture des œuvres littéraires qu'ils recommandent aux apprenants.

**Question9 :** comment appréciez-vous la production orale de vos apprenants lors de la restitution des comptes rendus sur la compréhension de l'œuvre ou du texte lu ?

**Tableau 12 : avis des enseignants sur l'appréciation des apprenants en production orale.**

Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
Très insuffisante	00	00%
Insuffisante	05	25%
Moyenne	08	40%
Bonne	07	35%
Très bonne	00	00%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Parmi les appréciations des enseignants enquêtés, 40% ont donné une appréciation moyenne sur la production orale des apprenants et 35% l'ont dite bonne en ce qui concerne les remarques chez leurs apprenants.

**Question 10 :** quelles sont les difficultés rencontrées pendant le cours sur la lecture méthodique ?

**Tableau 13 : avis des enseignants sur les difficultés rencontrées**

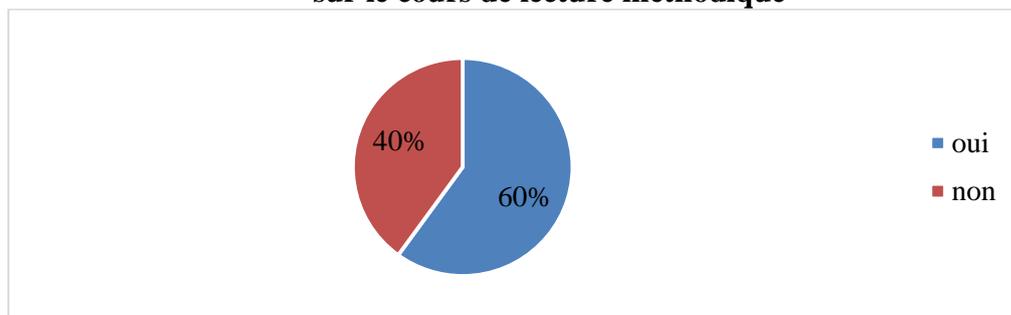
Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
Le désordre	02	10%
Les élèves n'ont pas de manuels	18	90%
Les élèves ne participent pas	00	00%
Les élèves n'y trouvent aucun intérêt	00	00%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

90% des enseignants déplorent le manque de manuels dans l'établissement pour un bon encadrement des apprenants et ces derniers eux même ne disposent d'aucun manuel en situation de classe. En effet, la localisation des écoles en milieu rural tout comme urbain a des conséquences sur les acquisitions des élèves. Nous constatons que les élèves scolarisés en milieu rural obtiennent un score de français inférieur au score des élèves scolarisés en milieu

urbain parce que le manque de manuel devient une véritable baisse de niveau des apprenants dans le contexte tchadien.

**Question 11 : pensez-vous que le cours de lecture méthodique développe la compétence orale des apprenants ?**

**Graphique 10 : répartition des enseignants sur le développement de compétences orales sur le cours de lecture méthodique**



Source : Enquête de terrain, du 12 au 20 avril 2023

**Tableau 14 : avis des enseignants**

Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
<b>Oui</b>	12	60%
<b>Non</b>	08	40%
<b>Total</b>	20	100%

Nous constatons que 60% des enseignants affirment le développement de compétences orales des apprenants après le cours de lecture méthodique. Et 40% disent non parce que si les apprenants n'ont pas l'habitude de s'exercer dans la lecture, ils ne développeront pas de compétence orale et parfois les difficultés de lecture freinent le développement de compétences orales des apprenants.

**Question 12 : quelles sont les insuffisances constatées chez vos élèves pendant ce cours de lecture méthodique ?**

**Tableau 15 : avis de l'ensemble des enseignants**

Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le problème de prononciation et de ponctuation des mots ;</li> <li>- L'insuffisance de vocabulaire des apprenants ;</li> <li>- Ils ont les difficultés de compréhension ;</li> <li>- Difficultés à formuler une phrase cohérente pendant le cours ;</li> <li>- Le manque de manuel est un problème majeur qui justifie le handicap intellectuel des élèves et le retard lié au</li> </ul>	20	100%

développement de compétences - Ils ne maîtrisent pas la manipulation des outils de la langue		
<b>Total</b>	20	100%

Parmi tous les enseignants enquêtés, la majorité a donné un avis sur les difficultés représentées sur le tableau ci-dessus. Ce qui fait qu'un pourcentage de 100% a souligné cet aspect.

**Question 13 :** quels sont les aspects sur lesquels vous vous attardez pendant le cours de lecture méthodique ?

**Tableau 16 : avis des enseignants**

Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
Les lectures	10	50%
L'observation	04	20%
La manipulation du corpus	06	30%
L'évaluation ou l'intégration	00	00%
<b>Total</b>	20	100%

50% des enseignants affirment s'être attardés sur l'activité de lecture intense pour améliorer le niveau des apprenants.

**Question 14 :** quelles stratégies préconisez-vous pour d'avantage susciter l'intérêt des élèves aux cours de la lecture méthodique ?

**Tableau 17 : avis des enseignants sur la stratégie développée**

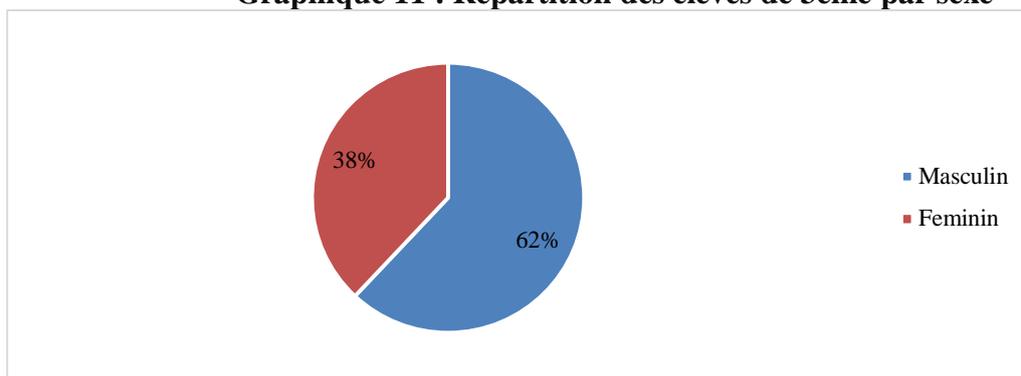
Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
Les travaux dirigés	09	45%
Les motivations	02	10%
Les travaux de groupe	09	45%
<b>Total</b>	20	100%

Pour intéresser d'avantage les apprenants aux cours de lecture méthodique, 45% préconisent les travaux dirigés et 45% les travaux de groupe pour impliquer tout le monde dans ce cours.

### 4.1.3. Présentation des caractéristiques sociodémographiques des enseignants

#### 4.1.3.1. Identification des enquêtes cible élève

**Graphique 11 : Répartition des élèves de 3eme par sexe**



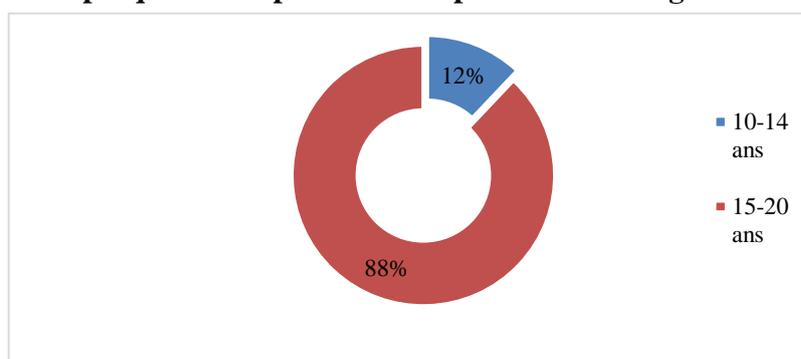
Source : Enquête de terrain, du 12 au 20 avril 2023

**Graphique 11** : Répartition des enquêtés selon leur sexe. Parmi l'échantillon des élèves enquêtés, la majorité est de sexe masculin dont le chiffre s'élève à 53%.

**Tableau 18 : répartition des élèves par âge en classe de 3eme**

Age	Effectifs	Pourcentage (%)
10 à 14	06	12%
15 à 20	44	88%
Total	50	100%

**Graphique 12 : représentation par tranche d'âge**



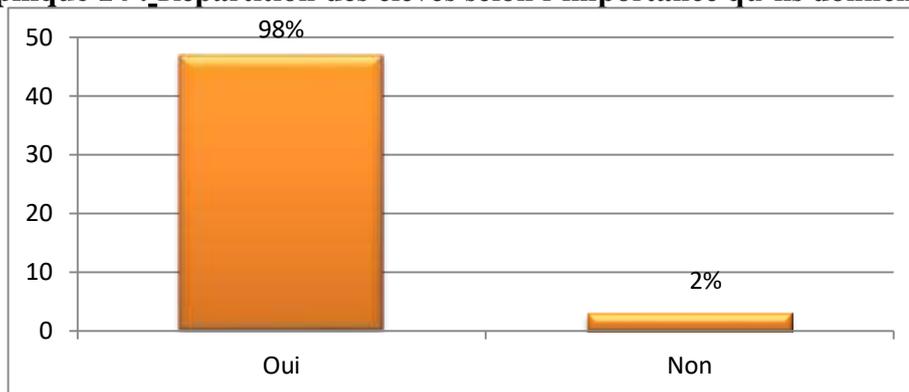
Source : Enquête de terrain, du 12 au 20 avril 2023

**Graphique 12** : Selon ce tableau, l'effectif des élèves que nous constatons qui ont un âge compris entre 15 et 20ans est de 88% et ceux qui ont un âge inférieur à 15 ans sont à 12%.

#### 4.1.4. Le questionnaire administré aux élèves

**Question 1** : aimez-vous le cours de français ?

**Graphique 14 : Répartition des élèves selon l'importance qu'ils donnent au cours**

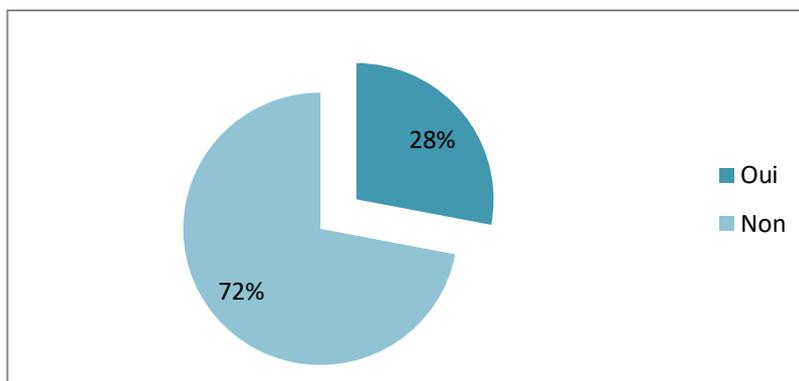


**Source : enquête du 12 au 20 avril 2023**

Nous constatons que ce tableau présente le point de vue des apprenants sur un pourcentage de 98%. Ceux-ci déclarent aimer le cours de français.

**Question 2 : disposez-vous d'un manuel de français inscrit au programme ?**

**Graphique 13 : répartition des apprenants sur les documents dont ils disposent ou pas.**



**Source : enquête du 12 au 20 avril 2023**

➤ Pourquoi ?

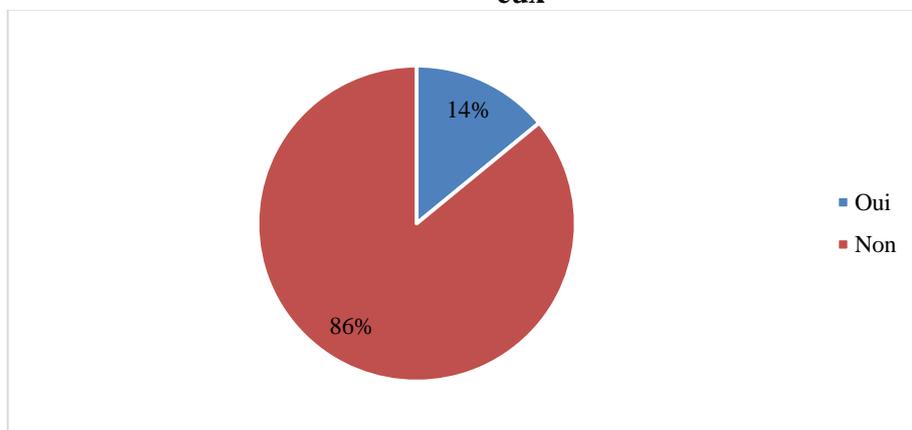
**Tableau 19 : avis des apprenants qui déclarent n'avoir pas de manuel de français inscrit au programme**

Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
Les parents n'ont pas de moyens pour nous acheter tous ces documents inscrits au programme ; et aussi la cherté des documents sur le marché nous empêche d'avoir ne seraient-ce que 2 à 3 documents de français.	36	100%
<b>Total</b>	36	100%

Dans ce tableau, nous remarquons que les apprenants éprouvent des difficultés financières pour se procurer des documents de français.

**Question 3** : disposez-vous d'une bibliothèque chez vous ?

**Graphique 14** : répartition des apprenants sur la bibliothèque dont ils disposent chez eux

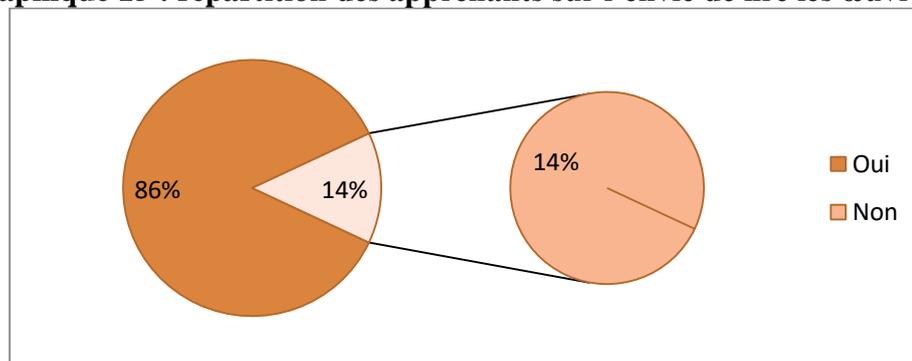


Source : enquête du 12 au 20 avril 2023

**Graphique 14** : répartition des apprenants sur la bibliothèque dont ils disposent chez eux  
Dans ce graphique, la majorité des apprenants n'ont pas de bibliothèque chez eux et c'est une minorité qui en dispose.

**Question 4** : intéressez-vous beaucoup à la lecture des œuvres littéraires ?

**Graphique 15** : répartition des apprenants sur l'envie de lire les œuvres littéraires



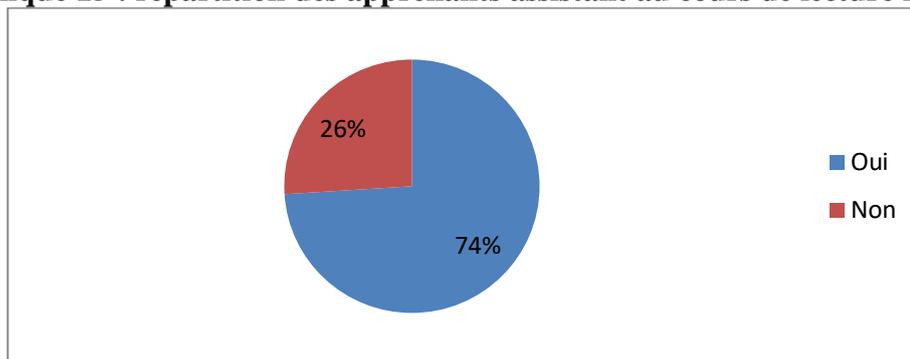
Source : enquête du 12 au 20 avril 2023

Les apprenants affirment qu'ils s'intéressent beaucoup à la lecture des œuvres ou de textes en situation de classe. Ils ajoutent que celle-ci est bénéfique pour eux parce qu'elle améliore leur expression orale ; elle les instruit et les rend compétents.

Ceux qui déclarent non disent que le manque de manuel les démotive dans la lecture et en plus, ils n'ont pas de source d'encouragement et une orientation des aînés. Ce qui fait qu'ils ne s'intéressent pas à la lecture des œuvres littéraires.

**Question 5 :** assistez-vous à tous les cours de la lecture méthodique ?

**Graphique 15 :** répartition des apprenants assistant au cours de lecture méthodologique



**Source :** enquête du 12 au 20 avril 2023

**Graphique 15 :** dans cette figure, la majorité des apprenants affirment assister à tous les cours de lecture méthodique.

**Question 6:** pendant le cours de lecture méthodique, comment vous comportez-vous ?

**Tableau 20 :** avis des élèves sur le comportement qu'ils présentent pendant le cours de lecture méthodique

réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
Je suis calme	15	30%
Je suis bavard	08	16%
Je suis distrait	07	14%
Je participe activement	20	40%
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

Dans le tableau, 40% des apprenants déclarent participer activement au cours de lecture méthodique vu qu'ils sont aussi calmes pendant cette leçon.

**Question 7 :** Combien d'œuvres littéraires inscrites au programme avez-vous déjà lues ?

**Tableau 22 :** avis des élèves sur le nombre d'œuvres qu'ils ont lues.

réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
1 à 3 œuvres	19	38%
4 à 6 œuvres	12	24%
aucune	19	38%
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

Parmi tous les apprenants enquêtés, 38% affirment avoir déjà lu 1 à 3 œuvres et 38% d'autres déclarent n'avoir lu aucune œuvre. Ces raisonnements se justifient par le manque de manuels dans l'établissement et les difficultés financières des parents.

**Question 8 : après avoir lu une œuvre littéraire ou un texte, pouvez-vous décrire les points suivants à l'oral ?**

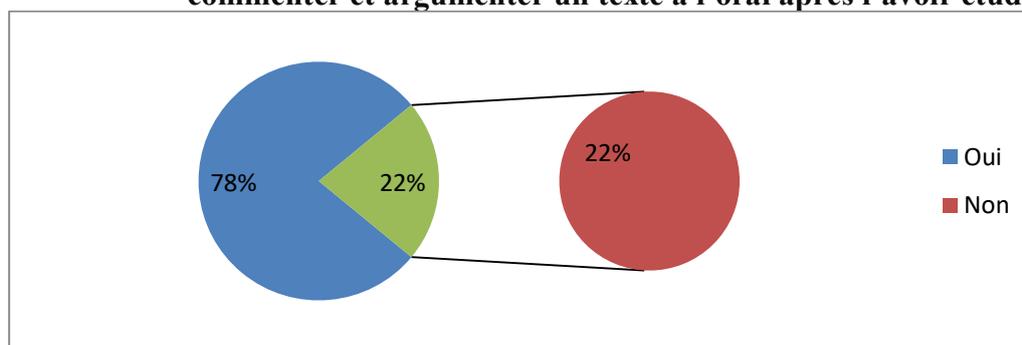
**Tableau 23: avis des élèves sur la compétence qu'ils développent en décrivant les points ci-dessous.**

réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
Le titre de l'œuvre/texte	10	20%
Les personnages	12	24%
La thèse de l'auteur	11	22%
Le genre de l'œuvre/texte	10	20%
Les indices des personnes	7	14%
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

Dans ce tableau, nous constatons qu'après une activité portant sur la lecture méthodique, les apprenants sont à mesure de ressortir les indices textuels. Et ce qui nous rassure est qu'ils développent certes des compétences au terme des activités de lecture.

**Question 9 : après avoir étudié un texte narratif illustré à l'image, pouvez-vous raconter, commenter et argumenter les faits à l'oral**

**Graphique 16 : répartition des apprenants sur leur capacité à pouvoir raconter, commenter et argumenter un texte à l'oral après l'avoir étudié**

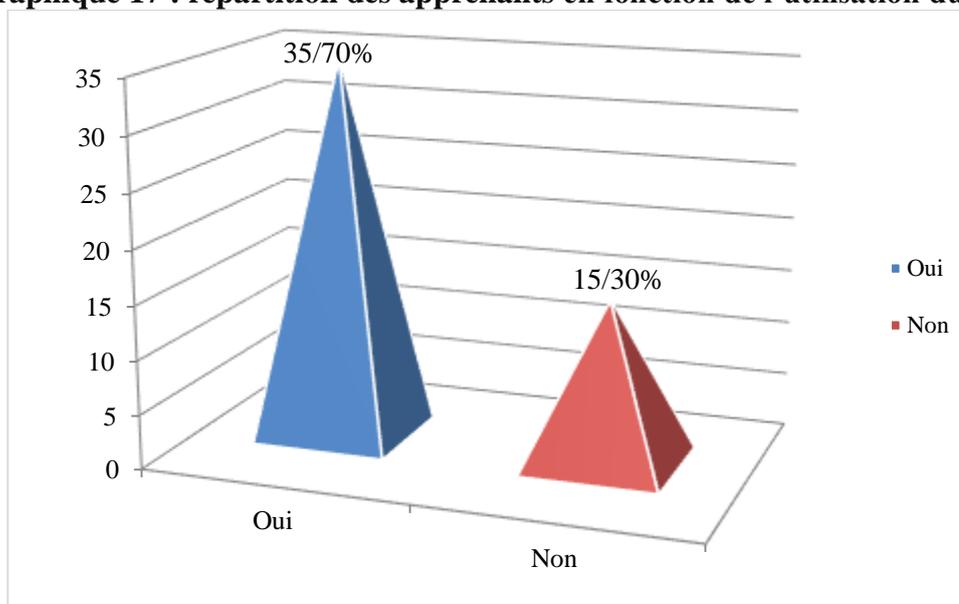


Source : enquête du 12 au 20 avril 2023

**Graphique 16 :** dans cette figure, la majorité des apprenants affirment leur capacité à pouvoir raconter, commenter et argumenter un texte à l'oral après l'avoir étudié.

**Question 10 :** arrivez-vous à réutiliser le lexique abordé pendant le cours de la lecture méthodique ?

**Graphique 17 : répartition des apprenants en fonction de l'utilisation du lexique**



**Source : enquête du 12 au 20 avril 2023**

**Graphique 17 :** dans cette figure, la plupart des apprenants soit un pourcentage de 70% affirment l'utilisation du lexique abordé dans le cours lors leur expression.

Non pourquoi ? La réponse des répondants se trouve dans le tableau ci-dessous :

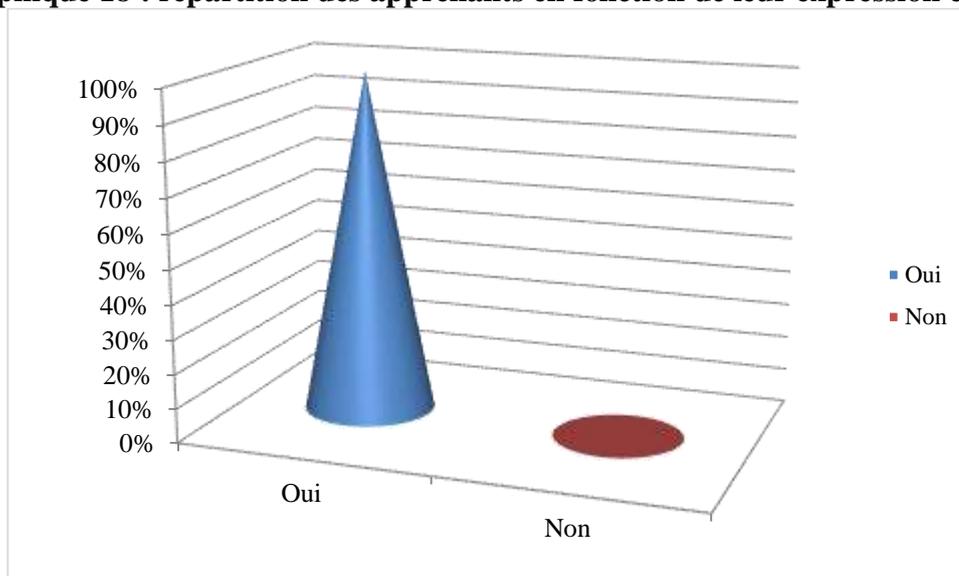
**Tableau 24 : avis des élèves qui ont réagi négativement sur la non utilisation du lexique abordé pendant le cours de lecture méthodique**

Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
- Nous n'avons pas une bonne connaissance en français pour une bonne mise en application des lexiques	15	100%
- Nous ne disposons pas de manuels dans l'établissement pour nous exercer au quotidien et mettre en application le contenu du manuel		
<b>Total</b>	15	100%

Dans ce tableau, 100% de ceux qui ont contesté affirment que la raison pour laquelle ils ne parviennent pas à réutiliser les lexiques dans leur expression est due à leur mauvaise connaissance du français et le manque de manuels pour plus d'exercices en vue de développer leur vocabulaire.

**Question 11 : pendant vos échanges en groupes ou en paires, vous exprimez-vous en français ?**

**Graphique 18 : répartition des apprenants en fonction de leur expression en français**



**Source : enquête du 12 au 20 avril 2023**

**Graphique 18:** dans cette figure, nous constatons que les apprenants s'expriment bien et bien en français pendant qu'ils sont en groupes ou en paires. Vu qu'ils font face à une diversité culturelle, le français est l'une des langues qu'ils utilisent pour communiquer. Par ailleurs, en cas de mauvaise prononciation ou de lapsus, il y a des réactions de la part de leurs camarades dont nous verrons les avis dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 25 : avis des élèves sur la réaction de leurs camarades en cas d'une faute en français**

<b>réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
<b>Certains de nos camarades nous corrigent pour recadrer notre expression et nous encouragent</b>	16	32%
<b>La plupart de nos camarades se moquent de nous et pour ce, nous n'avons pas le courage de nous exprimer quand ils sont là.</b>	34	68%
<b>Total</b>	50	100%

Dans ce tableau, 68% des apprenants passent leur temps à se moquer de leurs camarades lorsqu'ils font des erreurs en français. Ce qui fait que ces derniers préfèrent causer en langue locale(Arabe) pendant les pauses ou leurs échanges en groupes.

**Question 12 :** Dites-nous en quelques lignes comment vous vous organisez lorsque vous êtes en face d'une œuvre ou un texte à étudier ?

**Tableau 26 : avis des élèves sur leur organisation lorsqu'ils lisent une œuvre ou un texte**

Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
Prendre connaissance du paratexte	13	26%
Passer une première lecture attentive	15	30%
Passer une deuxième lecture en ayant de crayon pour souligner et encadrer les mots nécessaires	15	30%
Faire compte rendu de lecture à l'enseignant	07	14%
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

Dans ce tableau, 30% des apprenants affirment qu'ils s'organisent dans leurs lectures en commençant par la première lecture attentive et 30% disent que lors de leur seconde lecture, ils le font en ayant en main un crayon pour les mots importants. 26% affirment qu'ils s'organisent dans la lecture en prenant avant tout connaissance du paratexte et 14% des apprenants déclarent qu'ils rendent compte à l'enseignant après cette activité de lecture. Ceci montre qu'ils adoptent une bonne méthode de lecture des textes littéraires.

### 4.3. VERIFICATION DES HYPOTHESES

Vérifier les hypothèses renvoie à la validation ou le non validation de celles-ci pour aboutir à la conclusion de l'hypothèse générale. Nous avons procédé dans notre travail par une vérification simple qui est celle de se référer aux résultats de l'analyse des données et aussi de faire recours aux hypothèses que nous avons émises. Après cette vérification, si nous nous rendons compte que les réponses correspondent aux hypothèses, nous déduisons que cette hypothèse est validée. Ce qui fera que nous n'allons pas faire recours aux outils de la statistique. A cet effet, l'instrument de vérification sera Khi carré ( $\chi^2$ ) dont la formule est :  $f_0$  = fréquence observée ;  $f_e$  = fréquence théorique ; et  $\chi^2$  = khi carré mais elle n'est pas utilisée dans notre travail.

#### 4.3.1. L'hypothèse générale

Notre hypothèse générale formulée comme telle : La lecture méthodique favorise le développement des compétences orales des apprenants en classe de 3ème via l'approche par les compétences (APC) se voit validée dans la mesure où notre étude a prouvé que l'APC permet à ceux-ci (élèves) de se servir de leurs connaissances acquises lors des différentes leçons dispensées en classe pour les assimiler et les appliquer dans la vie quotidienne.

Contrairement à la PPO qui reste vague et théorique, se limitant juste au cadre scolaire ; c'est-à-dire que les connaissances acquises ne servent aux élèves que lors de l'évaluation en situation de classe.

#### **4.3.2. Les hypothèses secondaires**

##### **4.3.2.1. L'hypothèse secondaire 1**

L'impact des manuels scolaires dans les établissements pour le développement des compétences orales des apprenants de la 3eme se produit par la maîtrise de la manipulation des outils de la langue et la parfaite compréhension des textes. Notre enquête nous l'a prouvé par le fait que les apprenants ayant des manuels scolaires inscrit au programme s'en sortent mieux que ceux n'ayant pratiquement pas des manuels en situation de classe. Cette hypothèse est donc validée.

##### **4.3.2.2. L'hypothèse secondaire 2**

L'apport des stratégies et méthodes d'enseignement de la lecture méthodique dans le développement de la compétence orale peuvent être l'organisation des travaux de groupe, les travaux dirigés, les motivations dans le but de rendre les apprenants plus efficaces à l'oral et à l'écrit. L'APC innove dans l'enseignement/apprentissage (E/A) de la LM et cette approche part d'une situation de vie pour résoudre des problèmes de la vie courante, ceci dans le but de montrer le bien fondé des enseignements à l'apprenant et lui permettre de s'en servir hors des salles de classe pour résoudre des situations problèmes auxquelles il fera face dans sa vie courante. Pour valider cette hypothèse, nous nous sommes servis des résultats du questionnaire adressé aux enseignants.

## **CHAPITRE V : PROPOSITIONS DIDACTIQUES**

Après la présentation et l'analyse des données recueillies dans les sous parties du chapitre 4, nous allons procéder à l'interprétation des résultats obtenus, et par la suite faire quelques discussions des résultats, les limites de l'étude et les propositions didactiques.

### **5.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS EN FONCTION DES HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE**

La présente recherche a pour objectif général de concevoir et évaluer l'enseignement de la lecture méthodique dans les établissements scolaires tchadiens pour le développement des compétences de lecture et des productions orales des élèves. A partir de l'analyse des résultats du questionnaire sur l'avis favorable des enseignants sur nos hypothèses secondaires, nous avons pu trouver des résultats qui confirment les hypothèses secondaires de recherche. Il convient donc aux enseignants de français d'adopter un dispositif didactique qui leur permettra d'avoir une nouvelle pratique enseignante lors du cours de la lecture méthodique qui est en congruence avec les textes littéraires, les objectifs, le programme du livre et le curriculum en vigueur.

#### **5.1.1. Discussion des résultats**

Selon Lacena (2005 :127), La discussion des résultats dans le domaine de la recherche scientifique permet de procéder à l'évaluation du processus entier de la recherche et de montrer la pertinence ou la validité des résultats par rapport au problème de recherche et aux questions, aux hypothèses, au cadre de référence, de mettre les résultats en relation avec d'autres travaux et d'apprécier la question des limites et de la généralisation des résultats. Dans notre travail, elle sera faite sur la base des hypothèses qui ont été émises. En ce qui nous concerne, il s'agit d'apporter une contribution relative à la pratique de la lecture méthodique en classe de 3eme et à certaines dérives qui constituent un fléau pour le système éducatif. Mais nous notons par-là que le développement de compétences orales des apprenants doit prendre source dans la motivation qui naît en eux-mêmes à partir de la mobilisation de leurs ressources métacognitives, dans la construction de leurs propres savoirs. La théorie constructiviste convoquée dans cette recherche vient en renfort à cette auto-construction du savoir qui fait de l'apprenant un véritable acteur dans le processus d'enseignement-apprentissage.

#### **5.1.2. L'impact de l'attitude des apprenants vis-à-vis de leur expression orale**

L'attitude de l'apprenant retentit sur ses compétences en expression orale, reposant sur la correction lexicale, grammaticale, voire phonologique. En effet, les résultats des données

recueillies auprès des élèves attestent que bon nombre de ces derniers ont des difficultés en expression orale, des difficultés dans la maîtrise des outils de langue et aussi dans la compréhension des textes littéraires. Les élèves affirment de ce fait qu'ils ne disposent pratiquement pas de manuels de français inscrits au programme pour se cultiver l'esprit et se voir développer des aptitudes en français. Leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture méthodique renvoie à leur incapacité d'expression à l'oral et leur perception. Ceci traduit le manque de manuels dans l'établissement qui majoritairement, freine leur aptitude à pouvoir développer la capacité communicative à l'oral.

L'enquête menée par la Banque Mondiale (BM) relative à l'éducation au Tchad publiée sur la plateforme Tchad infos, affirme que : « 2/3 des élèves sont incapables de lire une phrase simple en français. Pour des raisons que les élèves fréquentent de moins en moins les bibliothèques et la baisse de niveau gagne du terrain »<sup>5</sup>. En effet, la baisse du niveau scolaire est un problème préoccupant qui se fait de plus en plus sentir dans notre société tchadienne. Parmi les nombreuses raisons qui contribuent à cette situation, le manque de fréquentation des bibliothèques par les élèves joue un rôle majeur. Nous constatons que les bibliothèques sont devenues des lieux négligés et délaissés au sein des établissements scolaires, témoignant d'une dégradation avancée due à un manque d'entretien et de ressources documentaires. Autrefois, les bibliothèques étaient des espaces privilégiés où les élèves pouvaient se plonger dans le monde des livres, de la connaissance et de l'imagination. Elles étaient considérées comme des joyaux de savoir, des refuges inspirants où les esprits curieux pouvaient s'épanouir.

Malheureusement, au fil des années, ces espaces ont été négligés, laissés à l'abandon et privés des ressources nécessaires à leur bon fonctionnement. La dégradation des bibliothèques scolaires est un reflet de l'importance décroissante accordée à la lecture et à la recherche. La dotation des bibliothèques a été quasiment oubliée par les acteurs concernés. Seulement quelques associations et ONG nationales et internationales font des dons de livre aux écoles et bibliothèques. Les étagères autrefois remplies de livres passionnants sont maintenant vides ou peinent à offrir des choix variés et actuels aux élèves. (**Ministère de l'Education Nationale du Tchad**)

## 5.2. LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Toute investigation humaine est entachée d'imperfections d'ordres divers. A cet effet, notre recherche présenterait également des limites qui nous éloigneraient de la perfection

---

<sup>5</sup> Publié le 20 Mai 2023 sur la plateforme Tchad infos sur.

visée. Ces limites portent sur trois volets majeurs notamment sur le choix du sujet de recherche, l'enquête de terrain et de la population d'étude.

### **5.2.1. Les limites liées au sujet de recherche**

Le sujet de recherche que nous avons développé porte sur la lecture méthodique des œuvres littéraires et les compétences orales des apprenants de la 3<sup>ème</sup>. Il est judicieux que les compétences orales que nous avons mentionnées aient un lien avec les compétences écrites. Parce qu'il est inadmissible de développer une compétence orale sans en aucun cas connaître la lecture d'un texte et savoir rédiger à l'écrit. Il nous revient donc de savoir que ces deux compétences vont de pair en termes de compétences attendues en français. Le fait donc qu'on ait circonscrit le thème uniquement aux compétences orales pourrait révéler l'insuffisance auxquelles les futures recherches pourront s'intéresser. En effet, la compétence écrite, peut aussi faciliter l'acquisition de l'oral.

### **5.2.2. Les limites liées à la collecte des données**

Les résultats obtenus dans notre recherche sont essentiellement le produit des données recueillies auprès de notre population d'étude. Les circonstances relatives à la collecte desdites données pourraient avoir une incidence sur la qualité des résultats obtenus puisque la période pendant laquelle notre collecte des données s'est déroulée, était perturbée par les congés de pâque, les jours fériés et les grèves. La plupart des établissements ne fonctionnaient pas pendant ces temps. Cet état des choses ne nous a pas facilité la tâche dans la collecte des données et dans l'expérimentation de l'enseignement de la lecture méthodique via l'APC ; ainsi que dans l'évaluation des compétences. Outre ces difficultés, les répondants manifestaient la peur de remplissage des questionnaires et il nous a fallu donner une brève explication de l'importance de ces données qui, dans l'objectif pourraient apporter du nouveau dans le système éducatif tchadien avant qu'ils ne coopèrent. Ainsi que pour les enseignants, il n'a pas été possible de s'entretenir avec eux sur leurs pratiques enseignantes dans les détails. Toute cette gymnastique a fait que la phase de collecte a été brève. A ce sujet, nous sommes tentés de croire que ces difficultés pourraient impacter sur la qualité des données recueillis.

## **5.3. LES PROPOSITIONS DIDACTIQUES**

Ce travail de recherche nécessite, pour sa complétude, que des propositions didactiques soient apportées dans le sens de l'amélioration des compétences orales des apprenants après les activités portant sur la lecture méthodique des textes littéraires. Sur ce, d'après ce qui précède, une interrogation se pose : quelle peut être la visée des propositions théoriques pour la didactique de la lecture méthodique au regard de l'APC ? Pour mener à bien notre

perspective de vulgarisation, il sera judicieux pour de présenter tour à tour les suggestions adressées au Ministère de l'Education Nationale (MENT), A l'inspection départementale de l'éducation nationale de la Tandjilé Ouest (IDEN-TO), aux chefs d'établissement, aux enseignants, aux parents et aux apprenants.

### **5.3.1. Au Ministère de l'Education Nationale du Tchad (MENT)**

Le MENT devrait promouvoir la formation continue des enseignants de français sur la nouvelle réforme éducative APC qu'il a recommandée aux enseignants pour accélérer l'effectivité de sa mise sur pieds et l'adoption de celle-ci dans tous les cycles de l'enseignement secondaire. Organiser des séminaires et des colloques portant sur les aspects théorique et didactique de l'enseignement de la lecture méthodique(LM) selon l'APC. Les ouvrages et le matériel didactique pour l'enseignement de la lecture méthodique (LM) en contexte d'APC doivent être disponibles car les enseignants et les apprenants se heurtent le plus souvent à l'indisponibilité de ces outils didactiques. Les multiples séminaires qui devraient insister sur la nécessité de réinvestissement des acquis dans la situation de vie pourraient s'achever par des travaux en atelier afin de proposer des techniques appropriées ou à adapter dans l'enseignement de la lecture méthodique(LM) à tous les enseignants de français.

### **5.3.2. Á l'inspection départementale de l'éducation nationale de la Tandjilé Ouest (IDEN-TO)**

Etant donné qu'il s'agit de ne point douter des spécialistes de la didactique, l'inspecteur départemental de l'éducation nationale de la Tandjilé Ouest (IDEN-TO) devrait multiplier davantage les séminaires d'imprégnation de l'approche par les compétences afin d'édifier les enseignants qui sont appelés à l'appliquer dans les salles de classe et les familiariser à cette nouvelle approche qui semble complexe jusqu'à aujourd'hui pour sa maîtrise. Par ailleurs, il devrait permettre la mise en place d'une formation continue des enseignants en exercice et d'un système d'accompagnement des débutants dans le métier d'enseignant afin de repenser le dispositif de formation des enseignants actuel pour le rendre plus efficace au niveau des différents maillons de la chaîne de supervision pédagogique.

### **5.3.3. Aux chefs d'établissement de la commune de Kélo**

L'un des problèmes principaux auquel se heurte l'enseignement de la lecture méthodique (LM) est le manque de livre pour les enseignants et les apprenants. Pourtant, une bonne leçon de lecture ne peut se faire sans livre. Alors, pour y remédier, nous proposons aux chefs d'établissement d'acheter des livres au programme en grande quantité pour tous les acteurs dudit établissement. Ceux-ci doivent orienter les dépenses pour le lycée en ravitaillant leurs bibliothèques de documents afin que lors des cours de lecture méthodique, les livres leur

soient empruntés en situation de classe. Les chefs d'établissements devraient organiser des rencontres avec les parents des élèves dans le souci de leur expliquer le bien fondé d'acheter des livres aux enfants ou de leur fournir une mini bibliothèque avec tous les livres inscrits au programme. Cette réunion sera l'occasion de prendre contact avec les parents d'élèves et de leur poser le problème du manque de livres. Ils doivent accorder de l'importance au livre de français.

En plus, ils doivent être en contact perpétuel avec les inspecteurs pédagogiques pour s'assurer que les instructions officielles en vigueur sont appliquées par les enseignants. Enfin, concernant la nouvelle approche pédagogique qu'est l'APC, ils doivent se l'approprier pour veiller à ce que son application soit efficace et effective dans leurs établissements et aussi dans tout établissement de la commune de Kélo.

#### **5.3.4. Aux Enseignants de français**

Il s'agit pour les enseignants, de prendre conscience de la responsabilité qui leur incombe dans le développement des compétences scolaires de leurs apprenants. Leur engagement professionnel dans l'accomplissement de leur tâche a un impact sur le développement des compétences de leurs élèves. Ce professionnalisme doit se manifester chez eux par la maîtrise des techniques, des méthodes, et des approches pédagogiques relatives à l'enseignement et à l'éducation, puisqu'ils sont les facilitateurs de l'apprentissage. Ils devraient à notre avis :

- assister à tous les séminaires de recyclage sur l'APC organisés à leur attention ;
- procéder à la transposition didactique des savoirs théoriques issus de la LM en savoirs pratiques. En clair, ils doivent montrer à l'apprenant en quoi les connaissances acquises au cours de la leçon de LM peuvent servir dans les situations de vie ;
- pratiquer le décloisonnement entre la LM et les autres cours de français pour permettre le bien-être de l'apprenant. En d'autres termes, l'enseignant doit aider l'élève à comprendre que le cours de LM peut l'aider dans d'autres situations parce qu'il est en rapport avec les autres cours ;
- focaliser ses enseignements au niveau de la grammaire, du vocabulaire parce que la compréhension du texte passe par la maîtrise des procédés grammaticaux c'est-à-dire la maîtrise de la langue, le problème est criard au point où si rien n'est fait, l'élève progressera toujours avec des lacunes qui ne pourront peut-être pas être comblées.

5.3.5. Proposition d'une fiche de leçon de la lecture méthodique aux enseignants de français selon l'APC.

**FICHE DE PRÉPARATION D'UNE LEÇON DE FRANÇAIS**

**Etablissement :** .....

**Classe :** 3eme

**Séquence didactique :** n°5

**date :**.....

**effectif :**.....

**période :**.....

**Nature de la leçon :** Lecture méthodique

**Titre de la leçon :** communiquer efficacement sur la prévention du VIH/SIDA

**Savoirs à acquérir :** au terme de la leçon, l'apprenant présentera les stratégies de communication efficaces pour lutter contre le VIH/SIDA à partir de l'analyse des champs lexicaux et des temps verbaux.

**Durée :** 55mn

**Matériel didactique :** craie, tableau, éponge, texte.

**Corpus** : un extrait du livre Excellence en français 3ème, P.133.

Etapas de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
<b>1-Découverte de la situation problème</b>	10mn	<p><b>a) Lecture du texte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture magistrale</li> <li>• Lecture silencieuse</li> </ul> <p><b>b) Observation du texte</b></p> <p>Nous voyons sur l'image un médecin dans son bureau entrain de prescrire une ordonnance à un jeune garçon. Ce texte est constitué d'un seul paragraphe. Il s'agit d'une page web tirée du site <a href="http://data.unaids.org">http : data.unaids.org</a> de l'organisme ONUSIDA chargé de lutter contre le VIH/SIDA.</p> <p><b>c) Formulation des hypothèses de sens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les stratégies de communication efficaces pour lutter contre le VIH/SIDA</li> <li>- la communication interpersonnelle et les médias de masse</li> <li>- campagne de sensibilisation contre le VIH/SIDA</li> </ul>	-SA.A -Texte -consignes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soyez attentifs à la lecture du texte</li> <li>• Lisez silencieusement le texte</li> <li>• Observez attentivement le texte et l'image, que voyez-vous ? de combien de paragraphes est-il constitué ?</li> <li>• Est-ce un article de journal ou une page web ?</li> <li>• En vous inspirant de l'image et de la lecture faite, dites de quoi il pourrait s'agir dans ce texte.</li> </ul>
<b>2-Traitement de la situation problème</b>	10mn	<p><b>a) axes de lecture</b></p> <p>nous retenons deux axes de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- médias de masse</li> <li>- la communication interpersonnelle</li> </ul> <p><b>b) analyse du texte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les champs lexicaux</li> <li>- Les temps verbaux</li> </ul>	-SA.A -Texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• à partir des hypothèses de sens formulées, quels peuvent être les axes de lecture du texte ? autrement dit, quelles sont les deux grandes idées de ce texte ?</li> <li>• en lisant les savoirs à acquérir, quels outils d'analyse pouvons-nous exploiter pour analyser le texte ?</li> <li>• relevez dans le texte, les champs lexicaux de la communication et de la santé et dites pourquoi ils sont utilisés ?</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>identifiez le temps verbal dominant du texte et justifiez son emploi.</li> </ul>
<b>3-Confrotation des réponses</b>	15mn	Grille d'analyse	-SA.A -Texte -consignes - réponses des apprenants	Les élèves remplissent la grille d'analyse sous la condition de l'enseignant.

**Tableau d'une grille d'analyse du texte**

<b>Outils d'analyse</b>	<b>Repérage d'indices</b>	<b>Analyse</b>	<b>interprétation</b>
Les champs lexicaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>champ lexical de la communication : « communication », « campagnes médiatiques », « médias de masse », « information », « oramedia », « réseau », « communication interpersonnelle »...</li> <li>champ lexical de la santé : « prévention », « soins », « VIH/SIDA », « protection »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abondance de noms et de groupe nominaux renvoyant au vocabulaire de la communication.</li> <li>Présence des noms appartenant au lexique de la santé.</li> </ul>	<p>Ce champ lexical vise à présenter les deux grandes stratégies de communication interpersonnelle.</p> <p>Le champ lexical de la santé est évoqué ici pour mettre en évidence l'importance de la sensibilisation de la population sur la lutte contre le VIH/SIDA au moyen des médias.</p>
Les champs verbaux	Le présent de l'indicatif : « demeure », « passe », « nécessite », « sont », « transmettent », « viennent », « permet », « est », « caractérisent », « exige », « demande », « attache »...	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abondance de verbe du premier et troisième groupe conjugué au présent de l'indicatif à valeur d'actualité ou d'énonciation.</li> </ul>	L'usage de ce temps verbal vise à montrer que les deux stratégies de communication interpersonnelle sont d'actualité et efficaces dans la prévention du VIH/SIDA.

<b>4-Formulation de règle</b>	10mn	<p>a) Validation des hypothèses de sens</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les stratégies de communication efficace pour lutter contre le VIH/SIDA</li> <li>• La communication interpersonnelle et médias de masse.</li> </ul> <p>b) Synthèse</p> <p>Le texte étudié, est une communication web qui met en évidence deux stratégies de communication efficaces dans la lutte contre le VIH/SIDA. Les médias de masse qui touchent un grand nombre de la population, se complètent par la communication interpersonnelle qui va de personnes à personnes.</p>	-texte	<p>Après l'analyse du texte, dites quelles hypothèses de sens peuvent être validées.</p> <p>Au regard de l'analyse faite et des hypothèses validées, que peut-on retenir de ce texte ?</p>
<b>5-consolidation</b>	5mn	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Oui</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils permettent d'atteindre en même temps une grande population</li> <li>• Ils sont rapides dans la prévention</li> <li>• Ils impliquent tous les groupes sociaux</li> </ul> </li> <li>- <b>Non</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils portent atteinte à la pudeur</li> <li>• Ils ont une durée limitée</li> <li>• Ils influencent les comportements</li> </ul> </li> </ul>	Consigne	<p>Pensez-vous que les médias de masse soient la meilleure stratégie pour la prévention contre le VIH/SIDA ?</p>

**5mn pour : remplissage du cahier de texte et appel**

**Source :** proposition d'une fiche de leçon présentée lors de l'évaluation du stage pratique au lycée bilingue de Nkolndongo

Une fois la leçon élaborée, il est nécessaire de vérifier si la démarche didactique proposée ici permet efficacement à l'enseignant d'intégrer l'ensemble des exigences de l'enseignement de la lecture méthodique aux apprenants.

Cette fiche permet à l'apprenant de construire du sens en se servant et en manipulant les outils de langue. Ce premier exercice fait en classe peut aussi faciliter chez l'apprenant la fixation du lexique et de certaines normes syntaxiques du français auxquelles il pourra faire recours dans les interactions orales.

### **5.3.6. Aux parents d'élèves**

L'enseignant a besoin du soutien des parents pour accomplir sa tâche ; car l'éducation d'un enfant est assurée par les parents et l'enseignant. Ceux-ci doivent donc être en contact avec les enseignants dans le but d'améliorer la collaboration parents/enseignants. Les parents doivent être au courant des problèmes que leurs enfants peuvent avoir à l'école. Ils devraient surveiller le travail de leurs enfants, se rassurer s'ils vont à l'école ou pas, s'ils prennent les cours ou non en contrôlant tous les soirs leurs cahiers. Ils doivent se rendre de temps en temps à l'école pour voir la progression du cours à travers les cahiers de texte pour chaque classe où se trouve leurs enfants. Enfin, ils devraient acheter tout ce qui est nécessaire pour l'éducation de leurs enfants.

### **5.3.7. Aux apprenants**

L'apprenant doit se prendre au sérieux. Pour l'amélioration de ses compétences en LM, il devrait ignorer les préjugés concernant cet exercice. Ces préjugés qui qualifient la LM de difficile. Ils doivent donc se mettre au travail et relever le défi. En effet, ils doivent accorder un grand intérêt à l'enseignement de la LM sous le regard de l'APC qui lui offre des méthodes, des instruments, et des outils pour appréhender les textes. L'apprenant devrait cultiver en lui le goût d'apprendre en général et devrait beaucoup s'intéresser à la lecture.

En définitive, ces quelques suggestions constituent notre humble contribution dans le processus de vulgarisation de la démarche à suivre pour la réussite de la didactique de la LM par l'APC.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Notre travail intitulé : *lecture méthodique des œuvres littéraires au programme et développement de compétences orales des élèves de la 3eme : cas du collège d'enseignement général(CEG) N°1 de Kélo/ Tchad* avait pour objectif premier, d'analyser les situations d'apprentissage de la lecture méthodique des apprenants et de proposer un dispositif conforme à l'APC qui favorise le développement de compétences orales des apprenants. Pour ce faire, nous sommes partis de la question centrale qui soulevait le problème de l'incapacité des apprenants de la 3eme à pouvoir s'exprimer efficacement et couramment à l'oral après plusieurs activités portant sur la lecture méthodique des œuvres intégrales. Pour forger une opinion pertinente et réaliste de la question, nous nous sommes proposés d'étudier d'une manière générale le problème de l'incapacité des apprenants de la 3ème à effectuer une lecture méthodique et à s'exprimer aisément à l'oral. Pour appréhender ce sujet, plusieurs questions ont été soulevées<sup>6</sup>.

En guise de réponse à ces questions, nous avons avancé comme hypothèse générale que la lecture méthodique favorise le développement des compétences orales des apprenants en classe de 3eme dans les collèges d'enseignement secondaire général en contexte tchadien si l'on se sert des étapes de l'approche par les compétences (APC). Pour procéder à la vérification de cette hypothèse, nous nous sommes appuyé sur deux arrières plans : le cadre théorique qui trouve son fondement dans les théories de l'apprentissage, plus précisément dans le constructivisme et le socioconstructivisme et le cadre méthodologique et opératoire constitué d'un protocole de recueil de données à partir des questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants de français.

Ainsi, notre recherche a montré que les apprenants s'intéressent à la lecture des textes littéraires mais ces derniers rencontrent des difficultés de compréhension et d'interprétation : ce qui ne favorise pas leur épanouissement intellectuel. En effet, les conditions dans lesquelles les apprenants de la 3eme se trouvent, ne favorisent pas en eux le développement des compétences orales. La difficulté d'accès au livre et à la lecture de manière régulière constitue aussi l'un des obstacles majeurs de la participation des apprenants. Elle constitue un refuge pour les paresseux, ce qui rend les échanges difficiles. L'enseignant doit donc jouer le rôle de guide, de facilitateur dans la transmission du savoir. Aussi, les programmes réactualisés tchadiens n'apportent pas des indications et objectifs méthodologiques relatifs à l'enseignement de la lecture méthodique. Ceci, ajouté à la difficulté de l'application de l'APC, justifierait la pratique irrégulière de cette approche par les enseignants sur le terrain.

---

<sup>6</sup> Voir le tableau synoptique de la représentation des questions principales et secondaires

Et pour cela, nous pouvons conclure que l'approche par les compétences est une méthode pédagogique qui a une visée ; c'est-à-dire, permettre la bonne formation des apprenants. Contrairement à la pédagogie par objectifs qui était autrefois beaucoup utilisée, se limitant à l'enseignement des théories et dont certains enseignants font encore recours pour l'enseignement du français. Pourtant l'approche par les compétences favorise la transposition des savoirs théoriques en savoirs être pratiques. Alors, il a été utile pour nous de présenter tout d'abord les deux approches à savoir : l'APC et la PPO et ensuite montrer leurs différences dans un tableau synoptique. La réponse à laquelle nous avons pu aboutir est que la pédagogie par objectifs se limitait à une présentation théorique des contenus du savoir et l'approche par les compétences va jusqu'à transposer ces savoirs théoriques en savoirs être pratiques des apprenants.

Par la suite, nous avons mené une enquête au sein d'un collège d'enseignement général auprès des enseignants sur leurs pratiques de classe. Après la collecte et le traitement des données, nous sommes arrivés à la conclusion selon laquelle, l'approche par les compétences n'est pas correctement appliquée par les enseignants du terrain. Ceux-ci, bien qu'ils soient interpellés à utiliser cette démarche prescrite par le Ministère de l'Éducation Nationale du Tchad, se trouvent confronter aux difficultés de l'application de cette approche pour enseigner la lecture méthodique. Ce qui complique les enseignements tant pour les enseignants que pour les élèves ; on observe alors qu'un dégoût pour lecture renaît et le désintérêt pour cet exercice chez les deux acteurs du système éducatif prend son essor.

De ce qui précède, nous avons fait des propositions pour apporter notre contribution dans le processus de vulgarisation de l'approche par les compétences afin de participer au rehaussement du taux de réussite scolaire. Au MENT, nous avons proposé d'organiser des séminaires et des colloques portant sur cette nouvelle approche et aussi sur les aspects théoriques et didactiques pour l'enseignement de la lecture méthodique selon la méthode pédagogique en vigueur. Nous avons également proposé de rendre plus accessible le matériel didactique à tous. Au niveau de l'inspection départementale de l'éducation nationale, nous avons suggéré qu'ils multiplient les formations continues des enseignants sur le terrain et qu'ils organisent de temps en temps le suivi pour se rassurer de l'utilisation de cette approche par les enseignants. Aux chefs d'établissement nous avons suggéré l'équipement des bibliothèques des établissements pour pallier au problème du manque de manuels au programme. Aussi, ceux-ci devraient organiser des rencontres avec les parents d'élèves en vue de leurs expliquer le bien-fondé de l'achat du livre au programme pour leurs enfants. Aux enseignants, nous avons proposé d'assister à tous les séminaires de recyclage sur l'APC, ils devraient montrer à l'apprenant en quoi les connaissances acquises au cours de la leçon de

LM peuvent servir dans les situations de vie courante ; ceux-ci devraient également faire un décloisonnement entre les cours de LM et les autres cours de français. Aux parents, les propositions qui leur ont été faites étaient celles d'entrer en contact permanent avec les enseignants, de se rassurer que leurs enfants vont à l'école ou pas, s'ils prennent les cours ou non, enfin, l'achat du livre pour leurs enfants devrait être une priorité pour eux étant donné que ce matériel est une nécessité pour l'éducation de leurs enfants. Et aux apprenants, nous avons suggéré d'ignorer les préjugés concernant la lecture méthodique et aussi qu'ils doivent accorder un grand intérêt à l'enseignement de la LM sous le regard de l'APC et se mettre au travail afin de cultiver le goût de la lecture en particulier et le goût d'apprendre en général.

## BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. PUF.
- Altet, M. (1996). *Les compétences de l'enseignement professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser*. De Boeck, pp. 27-40.
- Bipoupout, J.C. (2011). Développer des compétences à l'école : un modèle intégrateur de l'enseignement/apprentissage. *Syllabus Review*, 2 (3), pp. 348-377.
- Bentolila, A, et alii. (1991). *La lecture*. Nathan.
- Belinga Bessala, s. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. CLE.
- Banque mondiale/ UNESCO. (Du 6 au 11 décembre 1998). Amélioration de la qualité de l'apprentissage dans les écoles rurales africaines, séminaire organisé à Lusaka. Zambie.
- Bikoi, F. (2021). *Approche pédagogique : préprofessionnalisation et évaluation*. Cours de didactique-FSE- Ydé I.
- Cornaire, C. et Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Clé International.
- Chabane, H.E. (2019). *La prise de parole individuelle comme moyen d'amélioration de l'oral en FLE cas des élèves de la 3eme année secondaire* [mémoire de master, Université Mohamed khider de Biskra].
- Chindjou Kouakap, M.L. (2014). *Didactique du français aujourd'hui : de la pédagogie par objectif à l'approche par les compétences* [mémoire de DIPES II, École normale supérieure de Yaoundé I].
- Cuq, J.P, (2013). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE.
- Descotes, M. (1999). *La lecture méthodique*. CRDP.
- Descotes, M. (1995). *Lire méthodiquement des textes (coordination)*. Lacoste.
- Banga Amvene, J.D. (2021). (DID 417): séminaire de lecture et d'écriture de textes scientifique et réflexifs. *Cours de didactique*. FSE- Ydé I.
- Hayatou, D. (2020). *LES355 : didactique du FLE*. Université de N'Gaoundéré.
- De Koninck, Z. (1989). *Dictionnaire actuel de l'éducation (3<sup>e</sup> Ed)*. Guérin.
- Marie-Françoise, L. (2016). (). Le développement de compétence en éducation et formation. *Education et francophonie*, 44(2), pp.1-3.
- Elisabeth, D et Jean, E. (2004). Apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Dans enfance*, 56, pp. 245-257.

- Elkahlaoui, A. (2021). Lecture et littérature au lycée : quels rapports ? *Revue Internationale du Chercheur*, 2 (2), pp.876- 891.
- Fonkeng, G. et al. (2014). *Requis de méthodologique de recherche en sciences sociales*. ACCOSUP.
- Fortin, M-F, et Johanne, G. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche : méthode quantitatives et qualitatives. CHINELIERE EDUCATION.
- Frier, C. et al. (1989). *Lecture et construction du sens*. Nathan.
- Florentin aboutou, M. (2021). *Rapport au savoir et compétences de communication orale en Anglais chez les apprenants de l'enseignement technique à Yaoundé et mbangassina* [Mémoire de master, université de Yaoundé 1].
- Grégoire, J, et Pierart. B. (1994). *Évaluer les troubles de la lecture*. De Boeck Université.
- Gaëlle, F. (2012). *Expert associé CIEP : introduire l'approche par compétences dans la didactique du FLE*. Université de Yaoundé 1-ENS.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par les compétences : une mystification. *L'école démocratique*, (39), pp.1-34.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Hatier.
- Halte, J. (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignements, activités* Harmattan.
- HYMES Dell, H. (1984). *Vers la compétence de communication*. LAL.
- Jean Marie, D. K. (2011). L'évaluation et curriculum : les fondements conceptuels : les débats, les enjeux. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 25 (201), pp. 89-106.
- Jean Marie, T. (2015). *De la pédagogie par objectifs a l'approche par les compétences : cas de la lecture méthodique en 6<sup>ème</sup>*. [mémoire de master professionnel à l'ENS Y1].
- Julie, B. (2016). *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratique d'enseignement dans le cours de l'écriture et littéraire* [Mémoire de thèse, Université de Sherbrooke].
- Larocque, N. (2006). *Les attitudes des élèves envers l'apprentissage du français dans une école de langue française*. [Thèse, Université de Windsor].
- Lesot, A. (1993). *La lecture méthodique (1), initiation*. Hatier.
- Le Ccecl. (2001). Cadre Européen Commun de Référence des Langues : apprendre, enseigner, évaluer. *Unité des politiques linguistiques*. [www.coe.int/lanq-CECR](http://www.coe.int/lanq-CECR).
- Lacina, Y. (2005). *Le Guide méthodologique du jeune chercheur*. Editions universitaires de côte d'ivoir.
- Lilie Josiane, M. (2015). *Enseignement / apprentissage du français par le biais de l'exposé : cas de la lecture méthodique au lycée bilingue d'Etoug- Ebé* [mémoire de master professionnel à l'ENS y1].

- Mathis, G. (1997). Professeur de français : les clés d'un savoir-faire. Nathan.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Odile Jacob.
- Michel, D. (1989). La lecture méthodique : de la construction du sens à la lecture méthodique. CRDP DE TOULOUSE.
- Martin, L. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignant Québécois* [Mémoire de thèse, Université Montréal].
- Moguem Fotso, M. (2013). *L'enseignement/apprentissage de la lecture méthodique et performances des apprenants en commentaire composé : cas de la première au lycée bilingue de Mendong* [Mémoire de D.I.P.E.S. II, E.N.S, Yaoundé].
- MINEDUC. (1983). *Programmes de français*. Yaoundé.
- MINEDUC. (Juin 1984). *Programmes de langue française et de littérature*. Yaoundé.
- Ministère de l'éducation nationale, programmes réactualisés de l'enseignement moyen (6eme, 5eme, 4eme, 3eme).
- Nesrine, M et Nezha, B. (2016). *Les difficultés de la lecture des élèves de 5ème Année primaire en Algérie selon les enseignants* [Mémoire de master, Université Aboubakr Belkaid-Tlemcen].
- Nkeck, Bidias. (2021). Introduction à la didactique des disciplines-notes de cours ; les théories didactiques. *Université de Yaoundé 1-FSE-DID*, p.11.
- Oual, A. (2017). *Les activités orales au cycle moyen : cas des classes de 2 et 3 A.M.A.* Université d'Alger.
- Perrenoud, Ph. (1999). Construire des compétences, est se tourner le dos aux savoirs ?. *Pédagogie collegiale*, 12(3), pp.16-18.
- Quivy, R, et Luc van, C. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Psycho Sup.
- Raymond, M. (1999). La lecture méthodique à la lumière des institutions officielles : une obscure clarté. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 101(102), pp.77-94.
- Reuter, Y., et al. (2009). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (3<sup>e</sup> éd)*. De boeck.
- Rapport d'état du système éducatif national du Tchad, Éléments d'analyse pour une refondation de l'école, République du Tchad, IPE Pôle de Dakar - UNESCO, UNICEF, 2016.
- Sabbah, H. (1992). *La lecture méthodique (2) Perfectionnement*. Hatier.
- Sabine, K et Bernard, R. (2016). La notion de compétence : une approche épistémologique. *Education et francophonie*, 44(2), pp. 4-18.

- Tsari Schouame, Adang, A. (2011). *Enseignement / apprentissage dans la phrase française au cycle d'orientation : cas de la classe de 3<sup>ème</sup>* [Mémoire de D.I.P.E.S. II, E.N.S, Yaoundé].
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Renouveau pédagogique.
- Wagni, P. B. (2022). Enseignement-apprentissage de la philosophie imagée et développement de la pensée réflexive en éducation morale chez les apprenants du cours préparatoire [Mémoire de Master, Université de Yaoundé 1].
- <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011k/>
- <https://www.erudit.org/en/journals/ef/1900-v1-n1-ef02953/1039019ar/abstract/>
  - <https://www.researchgate.net/profile/MarioRichard/publication/268338049Comment-construire-des-compétences-en-classe/links/552c1fa0cf21acb0920c31d/Comment-construire-des-compétences-en-classe.pdf>
  - <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phpmain/textes.htm>
  - [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_12.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_12.html): les compétences ne remplacent pas les savoirs
  - [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2003/2003\\_22.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_22.html)
  - [https://www.memoireonline.com/01/12/5031/m\\_L-impact-du-contrle-de-gestion-sur-la-rentabilite-et-l-efficacite-des-entreprises-au-Rwanda-cas26.html](https://www.memoireonline.com/01/12/5031/m_L-impact-du-contrle-de-gestion-sur-la-rentabilite-et-l-efficacite-des-entreprises-au-Rwanda-cas26.html)

## **LES ANNEXES**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
\*\*\*\*\*  
*Paix – Travail – Patrie*  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE  
DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON  
\*\*\*\*\*  
*Peace – Work – Fatherland*  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF DIDACTICS

*Signature*

07 DEC 2022

N° — /UY/FSE/DID<sup>2</sup>

Yaoundé, le.....

### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, autorise **BATNA WARI Désiré** matricule **21v3380** inscrit (e) en Master 2 dans le Département de Didactique des Disciplines, **Option** : Français, dont le sujet traite de: *«lecture méthodique des œuvres littéraires au programme et développement des compétences orales chez les élèves de la classe de 3<sup>ème</sup> : Cas du Collège d'enseignement général ( CEG) numéro 1 de Kelo au Tchad ».*

L'intéressé, dans le cadre de ses travaux de recherche, a besoin d'une bonne connaissance du terrain à acquérir auprès des Lycées et Collèges.

En foi de quoi la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.



Par ordre du Doyen

*Signature*  
BONGO Etienne  
Professeur

**ANNEXE 1 : questionnaire de recherche adressé aux enseignants**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix- Travail- Patrie

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET  
EDUCATIVES

\*\*\*\*\*

Unité de Recherche et de Formation  
Doctorale  
en Science de l'Éducation et



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-work- Fatherland

\*\*\*\*\*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

POST GRADUATE SCHOOL FOR  
THE  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES

\*\*\*\*\*

Doctoral research unit for sciences of  
Education  
and Educational Engineering

Bonjour/ Bonsoir/ Madame/ Monsieur.....

Je suis **BATNA WARI Désiré**, étudiant en Master II au département de Didactique des disciplines(DID) dans la faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Yaoundé I. Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation dont le thème est : « *Lecture méthodique des œuvres littéraires au programme et développement de compétences orales des élèves de la classe de 3<sup>eme</sup>* », nous venons solliciter un partage de votre expérience tant que praticien du terrain. À ce titre, en vue d'établir des statistiques fiables, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions ci-après. Nous vous garantissons la confidentialité de vos réponses et vous remercions d'avance pour votre disponibilité.

**QUESTIONNAIRE**

**Cible : Enseignants de français**

• **Consigne :**

- Cochez dans la case de votre choix pour les questions à choix multiple
- Exprimez-vous librement pour les questions ouvertes

**I- CARACTERISTIQUE SOCIOPROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS**

- 1- Nom de l'établissement : .....
- 2- Ordre d'enseignement secondaire : public  privé
- 3- Sexe : masculin  féminin
- 4- tranche d'âge : 25-30  31-35  36-40  41-45  46-50
- 5- Situation matrimoniale : marié  célibataire  autre : .....
- 6- Diplôme : CAPCEG  licence  DIPES1  DIPES 2  master  doctorat
- 7- Ancienneté dans l'enseignement : entre 1 et 4ans  5 à 9 ans  10 à 14 ans
- 8- Grade : PLEG  PCEG  PAEPS  vacataire

9- Discipline enseignée : .....

## II- PRATIQUES ENSEIGNANTES ET DIDACTIQUES

1- Quelle approche pédagogique utilisez-vous pour dispenser votre leçon de français ?

- APC  - PPO

Pourquoi

?.....

.....

2- Avez-vous déjà utilisé une approche pédagogique autre que celle-là ?

- Oui  non

Si oui laquelle ? .....

3- Que dites-vous de l'APC en matière de développement de compétence orale chez les apprenants ?

- L'APC développe l'expression orale des élèves
- L'APC développe la compétence communicationnelle et compréhension des textes chez les apprenants
- L'APC développe la compétence écrite des élèves

4- Aimez-vous particulièrement dispenser le cours de lecture méthodique ?

- Oui  non

Si oui qu'elle compétence observez-vous chez les apprenants ?

- Prise de parole en public
- La lecture aisée
- Prononciation correcte des mots et respect de la ponctuation
- Construction des phrases à l'orale

5- Cette méthode rend-elle l'apprentissage de la lecture méthodique plus efficace ?

Oui  non

Si non Pourquoi ?.....

.....

6- En lecture méthodique, quel est le pourcentage de participation des élèves pendant la leçon ? 0 à 25%  25 à 50%  50 à 75 %  75 à 100%

7- Réalisez-vous que vos apprenants s'intéressent à la lecture des œuvres que vous les invitez à lire ? oui  non

Si non disposez-vous d'autres stratégies de motivation pour les encourager à la lecture des œuvres littéraires ? racontez-nous-en une phrase.....

.....

.....

.....

.....

8- Après avoir effectué cette tâche, demandez-vous un compte rendu sur les œuvres ou l'extrait recommandé pour la lecture ?

- Oui  non

9- Comment appréciez-vous la production orale de vos apprenants lors de la restitution de compte rendu sur la compréhension de l'œuvre ou le texte lu ?

- Très insuffisant
- Insuffisant

- Moyen
- Bien
- Très bien

10- Quelles sont les difficultés rencontrées pendant le cours sur la lecture méthodique ?

- Le désordre
- Les élèves n'ont pas de manuels
- Les élèves ne participent pas
- Les élèves n'y trouvent aucun intérêt

11- Pensez-vous que le cours de lecture méthodique développe la compétence orale des apprenants ? oui  non

Si non pourquoi ?.....  
 .....  
 .....

12- Quelles sont les insuffisances constatées chez vos élèves pendant ce cours de lecture méthodique?.....  
 .....  
 .....

13- Quels sont les aspects sur lesquels vous vous attardez pendant le cours de la lecture méthodique ?

- Les lectures
- l'observation
- manipulation du corpus
- L'évaluation ou l'intégration

14- Quelles stratégies préconisez-vous pour d'avantage suscité l'intérêt des élèves aux cours de la lecture méthodique ?

- les travaux dirigés
- les motivations
- les travaux de groupes

Autres.....

***Merci pour votre collaboration !!***

## ANNEXE 2 : questionnaire de recherche adressé aux élèves

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*

Bonjour/ Bonsoir/ Madame/ Monsieur.....

Je suis **BATNA WARI Désiré**, étudiant en Master II au département de Didactique des disciplines(**DID**) dans la faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Yaoundé I. Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation dont le thème est : « *Lecture méthodique des œuvres littéraires au programme et développement de compétences orales des élèves de la classe de 3<sup>ème</sup>* », nous venons solliciter un partage sur votre expérience tant qu'apprenant du terrain. À ce titre, en vue d'établir des statistiques fiables, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions ci-après. Nous vous garantissons la confidentialité de vos réponses et nous vous remercions d'avance pour votre disponibilité.

### QUESTIONNAIRE

**Cible : Les élèves de la classe de 3eme**

#### **I- CARACTERISTIQUE SOCIOPROFESSIONNELLE DES ELEVES**

- 1- Nom de l'établissement : .....
- 2- Ordre d'enseignement secondaire : public  privé
- 3- Tranche d'âge : 10-14  15-20
- 4- Sexe : masculin  féminin
- 5- Quel est le nombre d'heure par semaine destiné pour le cours de français 1H  2H   
3H  4H  plus :.....
- 6- Trouvez-vous suffisant le nombre d'heure de la semaine ? oui  non   
Si non pourquoi ?.....

#### **II- Questions sur les critères de compréhension de la lecture des œuvres littéraires**

- 1- Aimez-vous le cours de français ? oui  non
- 2- Disposez-vous de manuel de français inscrit au programme ? oui  non

Si non pourquoi ? .....

- 3- Disposez-vous d'une bibliothèque chez vous ? oui  non

Si oui, quel manuel des disciplines (Fr, hist, Math, Svt, Ang...) exploitez-vous le plus ?  
**encerclez-le.**

- 4- Intéressez-vous beaucoup à la lecture des œuvres littéraires ? oui  non

Si oui dites en quoi elle vous est bénéfique ?.....  
.....

Et non pourquoi ?.....

5- Assistez-vous à tous les cours de la lecture méthodique ? Oui on

6- Pendant le cours de la lecture méthodique, comment vous vous comportez en salle ?

- Je suis calme
- Je suis bavard
- Je suis distrait
- Autre :.....

7- Avez-vous déjà lu combien des œuvres littéraires inscrits au programme ? 1 à 3   
4 à 6  ; plus :.....

8- Après avoir lu une œuvre littéraire ou un texte, pouvez-vous décrire les points suivants à l'oral ?

- Le titre de l'œuvres/texte
- Les personnages
- La thèse de l'auteur
- Le genre de l'œuvres/texte
- Les indices des personnes (qui parle dans le texte ; a qui...)

9- Après avoir étudié un texte narratif illustré à l'image, pouvez-vous raconter, commenter et argumenter les faits à l'orale ? Oui non

10- Arrivez-vous à réutiliser le lexique abordé pendant le cours de la lecture méthodique ? oui  non  ; si non pourquoi ?.....

.....  
11- Pendant vos échanges en groupe ou en paire, exprimez-vous en français ? oui   
non  ; dites en une phrase quel est la réaction de vos camarades en cas de lapsus ou une mauvaise prononciation de mot ?.....  
.....

12- Dites-nous-en quelques lignes comment vous vous organisez lorsque vous êtes en face d'une œuvre ou un texte à étudier ?.....  
.....  
.....

**Merci pour votre collaboration !!**

### **ANNEXE 3 : les photos des sites d'étude**

Lycée-collège d'enseignement général(CEG) n°1 de Kélo



Photo1 : l'entrée du CEG N°1 de Kélo. Source : enquête de terrain



Photo 2 : les bâtiments du CEG N°1 de Kélo. Source : enquête de terrain

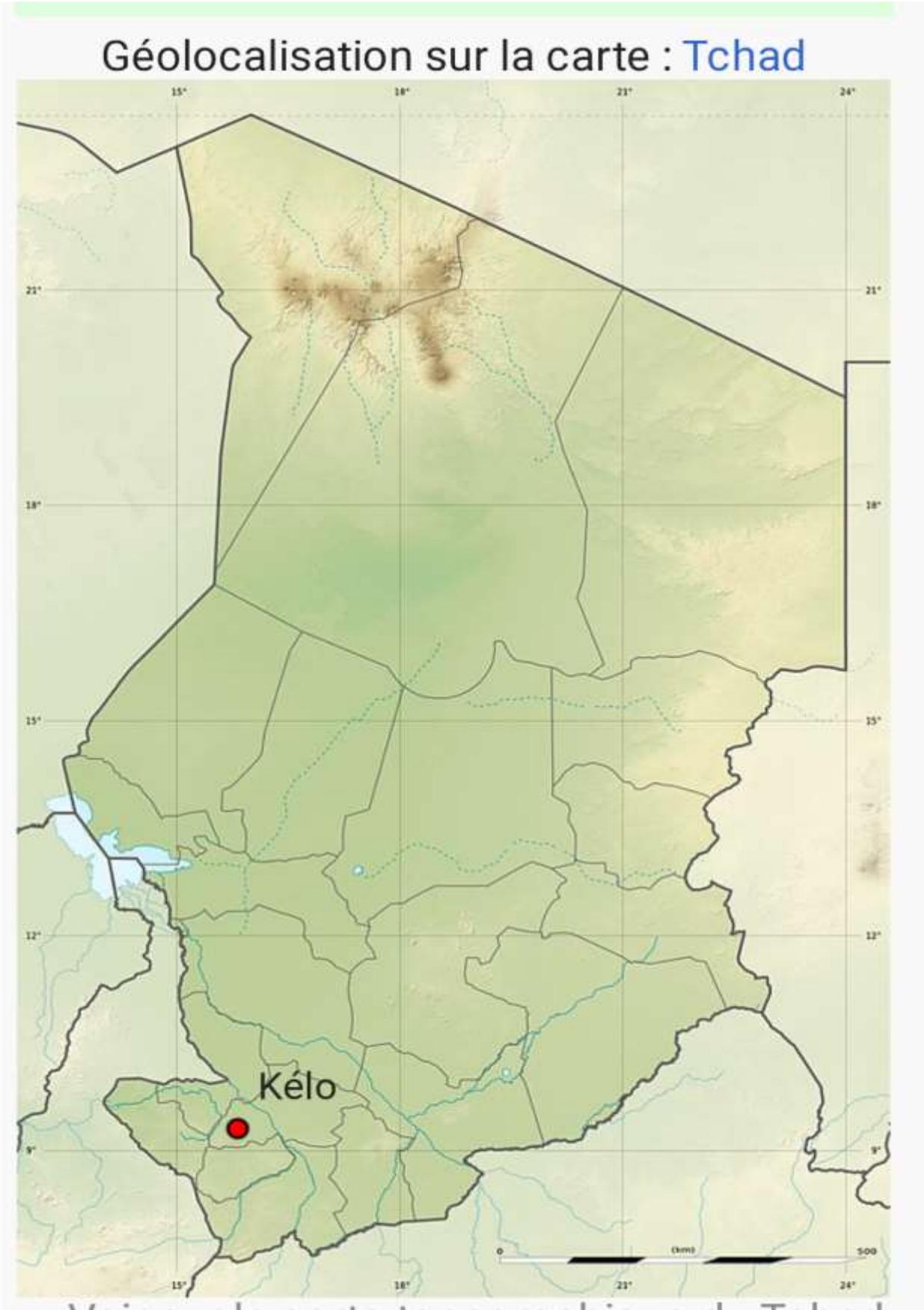


Photo 3 : les salles de classe de la 3eme du CEG N°1 de Kélo. Source : enquête de terrain



Photo 4 : les tables bancs de classe de la 3eme du CEG N°1 de Kélo. Source : enquête de terrain

ANNEXE 4 : la géolocalisation de la ville de Kélo sur la carte du Tchad



## ANNEXE 5: l'extrait du texte pour la fiche pédagogique

Unité 2

Texte 2: Communiquer efficacement sur la prévention du VIH /SIDA



Même si une nette amélioration est notée dans les traitements contre le VIH/SIDA et dans la situation des personnes vivant avec cette maladie, elle demeure dangereuse et incurable. La lutte contre cette dernière passe donc par la prévention, laquelle nécessite des stratégies de communication efficaces.

Dans l'élaboration d'interventions de communication pour la prévention et les soins relatifs au VIH/SIDA, les campagnes médiatiques et la communication interpersonnelle sont complémentaires. Les médias de masse transmettent l'information avec efficacité et viennent ainsi renforcer la communication de personne à personne. L'association des médias de masse et de la communication interpersonnelle permet d'aborder les préoccupations de divers individus et de divers groupes tout en respectant la nature délicate et privée de la sexualité humaine. Oramedia – un terme créé par Ogboaja pour décrire un réseau traditionnel de canaux de communication dans le contexte africain – est un exemple de communication interpersonnelle<sup>1</sup> efficace et applicable également à plusieurs cultures d'Asie ainsi que d'Amérique latine et des Caraïbes.

Un autre problème est que les campagnes médiatiques de masse sur la prévention du VIH/SIDA sont critiquées, en partie du fait que des chercheurs et des praticiens ont prétendu que les comportements avaient été influencés, alors qu'une simple sensibilisation était le seul résultat possible. Les campagnes médiatiques de masse, qui se caractérisent par leur durée limitée, sont nécessaires pour promouvoir et maintenir la sensibilisation, mais le changement de comportement exige une promotion durable parmi les groupes et les individus, et demande un élément de communication interpersonnelle. Les campagnes médiatiques sont aussi utiles pour renforcer la communication interpersonnelle, en s'orientant, par exemple, sur le rôle respectif de l'homme et de la femme au sein de la famille et de la communauté. Les hommes ont ainsi été encouragés à engager un dialogue sur la prévention du SIDA, plutôt que de laisser aux femmes tout le poids de la décision. L'importance que les hommes attachent à leur famille et à leur rôle de protection au sein de la famille et de la communauté peut être renforcée par les médias de masse.

<http://data.unaids.org>

1. Qui a rapport aux relations entre les personnes

133

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	i
DEDICACE .....	ii
REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DES SIGLES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	v
LISTE DES FIGURES ET GRAPHIQUES .....	vi
RÉSUMÉ .....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE I : PRÉSENTATION DES THÉORIES DE RÉFÉRENCE.....	5
CHAPITRE I : REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	7
1.1. DÉFINITION DES CONCEPTS .....	7
1.2. DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES ORALES .....	12
1.3. LA REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	16
1.4. LES THÉORIES DE L'ÉTUDE .....	40
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	47
2.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE .....	47
2.1.1. Contexte de l'étude.....	47
2.1.2. Justification du choix du thème .....	51
2.2. FORMULATION DU PROBLEME DE RECHERCHE .....	51
2.2.1. Le constat de l'étude.....	51
2.2.2. Le problème de recherche.....	52
2.3. QUESTIONS DE RECHERCHE (QR).....	52
2.3.1. Question principale de recherche (QPR).....	52
2.3.2. Questions secondaires de recherche (QSR).....	52
2.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES .....	52

2.4.1. Les hypothèses de recherche (HR).....	52
2.4.2. Hypothèse principale de recherche (HPR) .....	52
2.4.3. Hypothèses secondaires de recherche (HSR) .....	53
2.5. DÉFINITION DES VARIABLES.....	53
2.6. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE (OR).....	53
2.6.1. Objectif général de recherche (OGR).....	53
2.6.2. Objectifs spécifiques de recherche (OSR).....	53
2.7. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	54
2.7.1. Intérêt didactique.....	54
2.7.2. Intérêt pédagogique .....	54
2.8. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE .....	54
2.8.1. Délimitation géographique .....	55
2.8.2. Délimitation thématique .....	55
2.9. LE TABLEAU SYNOPTIQUE .....	55
PARTIE II : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE .....	56
CHAPITRE III : MÉTHODE DE LA RECHERCHE .....	58
3.1. TYPE DE RECHERCHE ET SITE DE L'ÉTUDE.....	58
3.1.1. Type de recherche : une recherche mixte .....	58
3.1.2. Le site de recherche .....	58
3.2. LA POPULATION DE L'ÉTUDE.....	59
3.2.1. La population cible.....	59
3.2.2. La population accessible.....	59
3.3. L'ÉCHANTILLONNAGE.....	60
3.4. L'ÉCHANTILLON .....	60
3.4.1. Technique d'échantillonnage et échantillon .....	61
3.4.1.1. Technique d'échantillonnage.....	61
3.5. PRÉSENTATION ET JUSTIFICATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES.....	64
3.5.1. Instruments de la collecte des données.....	64

3.6.	VALIDATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES .....	64
3.6.1.	Validité interne .....	64
3.6.2.	Validité externe .....	64
3.7.1.	Questionnaire des apprenants .....	65
3.7.2.	Questionnaire des enseignants .....	65
3.8.	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	65
3.9.	DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE.....	66
3.9.1.	Collecte des données .....	66
3.10.	Méthodes et techniques de collecte des données quantitatives .....	66
3.10.1.	Procédure de traitement des données .....	66
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES données .....		67
4.1.	PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE ADMINISTRÉ AUX ENSEIGNANTS .....	67
4.1.1.	Identification des enquêtés cibles : les enseignants .....	67
	Graphique 2 : Répartition des enseignants par sexe .....	68
4.1.2.	Pratiques enseignantes.....	70
4.1.3.	Présentation des caractéristiques sociodémographiques des enseignants .....	78
4.1.3.1.	Identification des enquêtes cible élève.....	78
4.1.4.	Le questionnaire administré aux élèves.....	78
4.3.	VERIFICATION DES HYPOTHESES .....	85
4.3.1.	L'hypothèse générale .....	85
4.3.2.	Les hypothèses secondaires .....	86
4.3.2.1.	L'hypothèse secondaire 1 .....	86
4.3.2.2.	L'hypothèse secondaire 2 .....	86
CHAPITRE V : PROPOSITIONS DIDACTIQUES .....		87
5.1.	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS EN FONCTION DES HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE.....	87
5.1.1.	Discussion des résultats .....	87
5.1.2.	L'impact de l'attitude des apprenants vis-à-vis de leur expression orale.....	87

5.2. LES LIMITES DE L'ÉTUDE.....	88
5.2.1. Les limites liées au sujet de recherche .....	89
5.2.2. Les limites liées à la collecte des données.....	89
5.3. LES PROPOSITIONS DIDACTIQUES .....	89
5.3.1. Au Ministère de l'Education Nationale du Tchad (MENT) .....	90
5.3.2. À l'inspection départementale de l'éducation nationale de la Tandjilé Ouest (IDENTO).....	90
5.3.3. Aux chefs d'établissement de la commune de Kélo .....	90
5.3.4. Aux Enseignants de français .....	91
5.3.5. Proposition d'une fiche de leçon de la lecture méthodique aux enseignants de français selon l'APC.....	92
5.3.6. Aux parents d'élèves .....	96
5.3.7. Aux apprenants .....	96
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	97
BIBLIOGRAPHIE .....	101
LES ANNEXES .....	105
TABLE DES MATIÈRES .....	116