

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

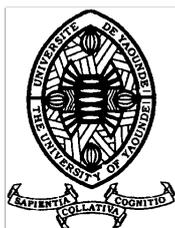
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR EDUCATION
SCIENCES AND EDUCATIONAL ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTIC'S

ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE-COMPRÉHENSION EN EWONDO ET DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE ORALE CHEZ LES APPRENANTS DU SOUS-CYCLE D'ORIENTATION DU LYCÉE GÉNÉRAL LECLERC

Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation et Ingénierie éducative soutenu le 21 septembre 2024

Spécialité : Didactique des disciplines

Option : Didactique des Langues et Cultures nationales

JURY

Présidente : BONONO Chantal, MC

Rapporteur1 : NDJONMBOG Roger, CC

Rapporteur2 : MOUTO BETOKO, CC

Examineur : BANGA AMVENE, MC

par :

BINDZI ETOA Patricia Fernande

Mlle : 21V3353

Titulaire d'une licence en Linguistiques Générale et Appliquée

sous la Co-Direction de :

NDJONMBOG Joseph Roger

et de

MOUTO BETOKO BENE NKOUMA

Christiane

Chargé de Cours (UY1)

Chargée de Cours (UY1)



Année académique 2023-2024

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à la disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : L'ACTIVITÉ DE LECTURE-COMPRÉHENSION : DÉFINITION, ÉTAT DE LA QUESTION ET THÉORIES DE RÉFÉRENCE	18
CHAPITRE 2 : L'ENQUÊTE DE TERRAIN	39
CHAPITRE 3 : PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE-COMPRÉHENSION EN EWONDO DANS LE SOUS-CYCLE D'ORIENTATION DU LYCÉE GÉNÉRAL LECLERC.....	51
CHAPITRE 4 : UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE-COMPRÉHENSION EN EWONDO POUR LE SOUS-CYCLE D'ORIENTATION	95
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	108
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	112
ANNEXES	118
TABLE DES MATIÈRES	125

À
Mes parents Bindzi Jean et Ngono Christine.

REMERCIEMENTS

Ce travail a pu se réaliser grâce à la contribution de certaines personnes qu'il faudrait remercier.

Il s'agit :

- des docteurs NDJONMBOG Joseph Roger et MOUTO BETOKO BENE Christiane, co-directeurs de ce mémoire qui, de par leur professionnalisme et leur rigueur scientifique, ont su nous encadrer tout au long de ce parcours. Nous leur disons également merci pour la documentation mise à notre disposition ;
- du professeur NKECK BIDIAS Renée Solange, chef de département de didactique des disciplines et tous les enseignants dudit département pour leurs encadrements durant toute notre formation ;
- du professeur TABE Florence AKOH ENOH, chef de département de langues africaines et linguistiques, de l'ensemble du corps professoral dudit département pour leurs encouragements et le libre accès à la bibliothèque du département ;
- de Madame ENGONGODO Marie Christiane, animatrice pédagogique du département de langues et cultures nationales au lycée Général Leclerc et de ses collaborateurs, pour leur disponibilité et la facilité accordée pour la collecte des données ;
- du docteur TCHOKOMENI Corneille, pour la lecture et les remarques apportées à ce travail de recherche ;
- de mes grandes sœurs BINDZI NGONO Nicole et BINDZI BEKONO Carine, pour leur soutien financier et moral ;
- de mon camarade de promotion NGUELE Armand Didié, pour son soutien moral et ses encouragements tout au long de ce travail.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AGLC : Alphabet Général des Langues Camerounaises

ALCAM : Atlas Linguistique du Cameroun

ALL : Allemand

ANACLAC : Association Nationale des Comités des Langues du Cameroun

APC : Approche par les Compétences

APC/ESV : Approche par les Compétence avec Entrée par les Situations de Vie

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CIP : Chantier de l'Innovation Pédagogique

CO : Classe Ordinaire

CP : Cheminement Particulier

HG : Hypothèse Générale

HR : Hypothèse de Recherche

HS : Hypothèse Spécifique

IPGR : Individuel, par Pair, par Groupe, par Rangée

ITAL : Italien

L1 : Langue Première

L2 : Langue Seconde

LCN : Langues et Cultures Nationales

LN : Langue Nationale

MINESEC : Ministère de l'Enseignement Secondaire

MINEDUC : Ministère de l'éducation de base

OG : Objectif Général

OS : Objectif Spécifique

PPO : Pédagogie Par Objectif

QR : Question de recherche

QP : Question Principale

QS : Question Secondaire

SIL : Société Internationale des Langues

VI : Variable Indépendante

VD : Variable dépendante

ZEP : Zone d'Education Prioritaire

ZPD : Zone Proximale de Développement

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Opérationnalisation des variables.....	11
Tableau 2: Tableau synoptique de la recherche	15
Tableau 3: Récapitulatif des enseignants disponibles pour l'enquête	42
Tableau 4: Récapitulatif des sujets d'expérimentation	42
Tableau 5 : Processus d'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension	52
Tableau 6 : Description des critères de lecture-compréhension.....	53
Tableau 7: Lien entre le français et l'ewondo	53
Tableau 8: Gestion de l'utilisation des langues dans la classe	54
Tableau 9: Description des méthodes de lecture-compréhension	56
Tableau 10: Présentation des supports d'enseignement-apprentissage pour la lecture-compréhension	56
Tableau 11: Processus d'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo	57
Tableau 12: Description des critères de lecture-compréhension.....	58
Tableau 13: Lien entre les langues en présence dans la salle de classe	59
Tableau 14: Gestion de l'utilisation des langues dans la classe	59
Tableau 15: Description des méthodes de lecture-compréhension	61
Tableau 16: Présentation des supports d'enseignement-apprentissage.....	61
Tableau 17: Analyse des variables sociales : âge.....	64
Tableau 18: Analyse des variables sociales : sexe	64
Tableau 19: Analyse des variables sociales : région d'origine	65
Tableau 20: Distribution des classes tenues	65
Tableau 21: Distribution du niveau académique/professionnel	65
Tableau 22: Présentation de l'expérience professionnelle	66
Tableau 23: Présentation du profil linguistique	66
Tableau 24: Présentation des difficultés de lecture	67
Tableau 25: Présentation des causes des difficultés de lecture-compréhension	67
Tableau 26: Description de l'attitude des apprenants	68
Tableau 27: Analyse des méthodes de lecture	69
Tableau 28: Description des caractères observables pendant la lecture.....	69

Tableau 29: Analyse des critères de l'expression orale	70
Tableau 30: Analyse des critères de la compréhension orale.....	70
Tableau 31: Présentation des étapes d'une activité de lecture-compréhension	71
Tableau 32: Analyse des critères de la méthode syllabique.....	71
Tableau 33: Analyse du caractère de production écrite	72
Tableau 34: Analyse du critère de la voix pendant la lecture	72
Tableau 35: Analyse du critère de la rapidité pendant la lecture	73
Tableau 36: Analyse de l'aspect de la ponctuation	73
Tableau 37: Corpus segmenté en français.....	75
Tableau 38: Corpus segmenté en ewondo.....	75
Tableau 39: Récapitulatif du test de compréhension de l'élève 1 (Ewondo).....	79
Tableau 40: Récapitulatif du test de compréhension de l'élève 2 (Eton).....	80
Tableau 41: Récapitulatif du test de compréhension de l'élève 3 (Bulu)	80
Tableau 42: Récapitulatif du test de compréhension de l'élève 4 (Ghomala)	81
Tableau 43: Récapitulatif du test de compréhension en ewondo de l'élève 5 (Yemba)	81
Tableau 44: Récapitulatif du test de compréhension en ewondo de l'élève 6 (Ewondo)	82
Tableau 45: Récapitulatif du test de compréhension en ewondo de l'élève 7 (Mangisa)	82
Tableau 46: Récapitulatif du test de compréhension en ewondo de l'élève 8 (Mədumba).....	83
Tableau 47: Récapitulatif du test de compréhension en ewondo de l'élève 9 (Basa'a).....	83
Tableau 48: Récapitulatif du test de compréhension en ewondo de l'élève 10 (Fe'efe'e)	84
Tableau 49: Récapitulatif de l'évaluation de compréhension des élèves en Français	85
Tableau 50: Variabilité des critères de lecture selon le profil.....	86
Tableau 51: Fiche de préparation d'une leçon de vocabulaire de la famille.....	109

RÉSUMÉ

L'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo n'a pas toujours occupé la place qui est siienne dans les pratiques didactiques des langues nationales. Or, la lecture-compréhension représente un pas vers la maîtrise orale d'une langue. Nous sommes partie du constat selon lequel les apprenants du sous-cycle d'orientation ont des faibles capacités de lecture en ewondo. Ce qui constitue un frein au développement de leur expression orale. Pour résoudre ce problème, nous avons pris pour repère un certain nombre de théories dont le socioconstructivisme de Vygotsky (1896-1934), l'intervention éducative de Lenoir (2009) et la motivation linguistique pour montrer l'impact des démarches d'enseignement de lecture-compréhension sur le développement de l'expression orale des élèves du sous-cycle d'orientation. À cet effet, nous avons formulé l'hypothèse générale selon laquelle l'amélioration des méthodes d'enseignement de la lecture passe par la mise en œuvre d'une démarche innovante dans l'optique du développement de la compétence orale des apprenants du sous-cycle d'orientation en Ewondo. La démarche quasi expérimentale que nous avons exploitée nous a permis, de mesurer à l'aide de l'outil EGRA, les capacités de lecture des apprenants du sous-cycle d'orientation et de vérifier leur degré de compréhension du corpus. Nous avons donc travaillé avec 10 élèves de profil linguistique distinct au lycée Général Leclerc. Au terme de cette enquête de terrain, nous sommes parvenue aux résultats selon lesquels, la lecture-compréhension est la démarche appropriée pour l'apprentissage de la lecture en ewondo dans l'optique de développer l'expression orale des élèves du sous-cycle d'orientation.

Mots-clés : lecture-compréhension, compétence orale, profil linguistique, démarche d'enseignement.

ABSTRACT

The teaching of reading-comprehension in Ewondo has not always occupied its proper place in the teaching practices of national languages. However, reading-comprehension represents a step towards oral mastery of a language. We started from the observation that learners in the orientation sub-cycle have poor reading skills in Ewondo. This constitutes an obstacle to the development of their oral expression. To resolve this problem, we took as a benchmark a certain number of theories including the socioconstructivism of Vygotsky (1896-1934), the educational intervention of Lenoir (2009) and linguistic motivation to show the impact of teaching approaches of reading on the development of oral expression of students in the orientation sub-cycle. To this end, we have formulated the general hypothesis according to which the improvement of reading teaching methods requires the implementation of an innovative approach with a view to developing the oral competence of learners in the sub-level orientation cycle in Ewondo. The quasi-experimental approach that we used allowed us to measure, using the EGRA tool, the reading abilities of learners in the orientation sub-cycle and to check their degree of understanding of the corpus. We therefore worked with 10 students with distinct linguistic profiles at the General Leclerc high school. At the end of this field investigation, we reached the results according to which reading-comprehension is the appropriate approach for learning to read in Ewondo with a view to developing the oral expression of students in the sub-cycle of 'orientation.

Keywords: reading-comprehension, oral competence, linguistic profile, teaching approach.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

À l'heure actuelle, l'un des principaux défis et objectif majeur de l'école Camerounaise, d'une part, et des spécialistes de l'éducation d'autre part, consiste dans le domaine des langues à faire que l'apprenant au terme de sa formation développe des compétences. D'autant plus que ces compétences sont essentielles pour accéder au marché de l'emploi et évoluer sur le plan professionnel. Depuis quelques années, le Cameroun a intégré les langues et cultures nationales dans son système éducatif dans le but de la réappropriation des identités et des valeurs traditionnelles nationales, et éventuellement leur investissement dans les circuits de la vie moderne qui caractérise notre société (Manifi, 2019, p.59). L'une des actions les plus concrètes pour conduire et réaliser cette initiative est l'autorisation, par le Ministre des enseignements secondaires, de l'enseignement de cette discipline dans 74 établissements publics et privées du cycle secondaire comme l'atteste l'arrêté N°234/12/MINESEC/IGE/IP/LAL du 24 septembre 2012 (Manifi, *ibid.*). Selon le *Programme d'étude de 4^e et 3^e : langues nationales* (2014), les activités de lecture-compréhension doivent être incluses dans les cours de langues nationales. Afin de parachever l'apprentissage de la lecture-compréhension chez les élèves du sous-cycle d'orientation tout en développant les compétences et le goût pour cette activité, les enseignants doivent inclure une activité de lecture-compréhension en quelques minutes dans le laps de temps consacré à la leçon. Mais cela reste une tâche rude, car les méthodes utilisées par les enseignants dans le cadre de l'activité de lecture-compréhension ne permettent pas aux élèves d'arriver à développer une compétence orale. Ce qui les conduit à une mauvaise prononciation. En effet, savoir lire est primordial pour le développement personnel d'un individu et l'un des principaux moyens d'apprentissage de l'élève. Ainsi, notre étude s'intéresse à l'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo et le développement de la compétence orale chez les apprenants du sous-cycle d'orientation.

La lecture-compréhension est une activité qui devrait occuper une place prépondérante dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue. Cependant, sa pratique demeure mitigée dans les classes de langues nationales. Dans ce contexte, elle constitue pourtant l'un des meilleurs moyens d'acquisition de la compétence orale. Notons que dans *le programme*

d'étude de 4^e et 3^e : langues nationales (ibid.), la lecture-compréhension est assimilée à la production orale, la production écrite et la compréhension de texte.

Au Cameroun, des réformes visant la consolidation du processus d'enseignement-apprentissage ont été entreprises en vue d'améliorer la qualité de la formation. Ces dernières s'appuient sur la nouvelle pédagogie qu'est l'APC et une organisation des apprentissages centrés sur les méthodes à la fois actives et participatives. Concernant la didactique des langues et cultures nationales en général et l'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo en particulier, les obstacles majeurs sont le temps d'enseignement consacré à la langue nationale, les méthodes de lecture-compréhension inappropriés, et la désinvolture des apprenants pour la lecture-compréhension, rendant pratiquement impossible une situation pédagogique efficace. C'est pourquoi il n'est pas rare de rencontrer un élève qui éprouve des difficultés à lire des mots en ewondo, lire couramment un texte en ewondo et le comprendre. La lecture-compréhension constitue donc pour l'apprenant un moyen essentiel d'accès à la documentation. Par conséquent, pour améliorer la qualité de l'enseignement en général, il faudrait perfectionner celle de l'enseignement de la lecture-compréhension en particulier. Des travaux ont déjà été menés dans ce sens en contexte d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Néanmoins, de nombreuses pistes restent encore inexploitées et de ce fait, méritent une étude complémentaire notamment au niveau des langues africaines en général et camerounaises en particulier.

1. Contexte et justification de l'étude

Nous ne saurions aborder cette étude sans toutefois la situer dans son contexte. Il est donc question de présenter les textes qui régissent l'éducation au Cameroun en général et ceux régissant l'adoption des langues et cultures nationales en particulier. Nous présenterons aussi les textes de loi sur l'enseignement des langues en contexte Camerounais et celui de la lecture-compréhension dans le monde. En effet, dans le paradigme actuel (APC/ESV), le processus d'enseignement-apprentissage repose sur de nouvelles exigences méthodologiques (Mouto, 2021).

1.1. Description du système éducatif secondaire Camerounais

Malgré un contexte marqué par une forte croissance de la population, les autorités camerounaises ont une volonté d'offrir aux jeunes Camerounais une formation de qualité. D'où la loi d'orientation N°98/004 du 14 avril 1998 portant sur l'éducation au Cameroun. Elle se résume de la manière suivante : former dans la perspective d'un Cameroun émergent à l'horizon 2035, des citoyens maîtrisant les deux langues officielles (français-anglais), enracinés dans leur culture tout en restant ouvert au monde en quête d'un développement durable (MINESEC, 2012). L'éducation secondaire au Cameroun a longtemps été dominée par un bilinguisme officiel qui ne prévoyait que l'enseignement de deux langues à l'école notamment « l'anglais et le français ». Désormais, on parle d'un « trilinguisme extensif » qui en plus du français et de l'anglais inclut une langue nationale.

1.2. Description de l'enseignement des langues nationales en contexte Camerounais

Depuis quelques années, le Cameroun a engagé des réformes visant à introduire des langues nationales comme matière d'enseignement au secondaire. Conformément à la loi d'orientation N°98/004 du 14 avril 1998 portant sur l'éducation au Cameroun, l'éducation Camerounaise a pour mission la promotion des langues nationales en son article 5 alinéa 5. En 2012, le Ministère des enseignements secondaire autorise dans 74 établissements publics et privée l'adoption de l'enseignement des langues et cultures nationales (Arrêté N°234/12/MINESEC/IGE/IP/LAL du 24 septembre 2012). Les enseignants sont officiellement impliqués dans le processus enseignement-apprentissage qui permet aux apprenants d'acquérir des compétences orales et écrites dans le domaine des langues et cultures nationales. Ce qui leur permettra d'être enracinés dans leur culture. L'enseignement des langues et cultures nationales s'effectue comme toute autre discipline car il possède un curriculum, des stratégies d'enseignement et d'évaluation.

Pour enseigner cette discipline, on utilise également des modèles, des canevas et des fiches de préparation pour les leçons. En effet, par le biais de cet enseignement, l'on s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société (*Guide d'enseignement des langues et cultures nationales, 2019*).

Dans un contexte où les langues camerounaises en général et l'Ewondo en particulier ne sont pas très bien accueillies, un contexte où le Camerounais francophone et anglophone s'intéressent au bilinguisme officiel et non au « *trilinguisme extensif* » Tadadjeu et Mba (2012), il semble intéressant de s'interroger sur les méthodes innovantes à prendre en compte dans le processus enseignement-apprentissage de la lecture en Ewondo.

1.3. Description de l'évolution de l'enseignement de la lecture-compréhension dans le monde

Le parcours historique de l'enseignement de la lecture-compréhension remonte au début du 17^e siècle en France. Avec la mise en place de l'école primaire publique, se développera progressivement une première méthode d'enseignement de la lecture-compréhension collective, la méthode syllabique, qui se généralise grâce à la mise en place du système scolaire étatique à la fin du 19^e siècle Chartier, (2015) cité par Boisvert (2018, p.74). Au début du 20^e siècle, le mouvement de l'éducation nouvelle auquel se rattache notamment Dewey, conteste radicalement le système d'éducation étatique instauré dans plusieurs pays européens, et de cette contestation découle des propositions radicales pour l'enseignement de la lecture-compréhension dont « la méthode globale » Hofstetter, (2010) cité par Boisvert (*ibid.*). Ainsi, dans les premières décennies du 20^e siècle, sont en place les deux conceptions principales de l'enseignement de la lecture-compréhension qui ont inspirés l'élaboration des programmes et les méthodes à travers le siècle (Boisvert, *ibid.*).

1.4. Problèmes liés à l'enseignement des langues nationales

Depuis des décennies, le problème de l'enseignement des langues nationales a été abordé par des chercheurs tels que Chumbow (1980), Mba (2002), Assoumou (2007) et Ndibnu (2009) qui œuvrent tous dans le sillage du trilinguisme extensif et le quadrilinguisme extensif pour l'insertion des langues nationales dans les écoles africaines (Ndibnu, 2013, p. 170).

Cette étude est d'autant plus importante car il est opportun de mentionner le fait que nous, en tant que chercheur, sommes conscient de ce que les apprenants camerounais en général et ewondophones en particulier manquent de volonté en ce qui concerne l'apprentissage de leurs langues maternelles à l'école, sans oublier la lecture des graphèmes et textes en ewondo. Or, la particularité de cette langue est qu'elle est un vecteur par excellence du patrimoine culturel national (Manifi, *op.cit.*).

2. Les constats

Une recherche ne se fait pas sur l'effet du hasard. Elle part d'une observation faite à un endroit précis et à un moment donné.

2.1. Constats empiriques

Cette étude part des constats selon lesquels les apprenants du sous-cycle d'orientation ont des lacunes en lecture-compréhension. Les élèves manquent de volonté vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture-compréhension des langues maternelles en général et de l'ewondo en particulier. Nous avons également fait le constat selon lequel les non locuteurs de l'ewondo ont des difficultés en lecture-compréhension ; ils n'y accordent aucun intérêt. En effet, ceux-ci se demandent pourquoi leur impose-t-on l'ewondo ? Ils se posent des questions sur l'utilité de cette langue dans leur processus d'apprentissage.

Les apprenants du sous-cycle d'orientation éprouvent des difficultés en compréhension de texte et à produire oralement et à l'écrit des graphèmes de la langue ewondo. En effet, il est important de signaler que les sons ne sont pas les mêmes dans toutes les langues, les tons se manipulent avec soin car à la moindre confusion, le sens du mot est littéralement changé. Or, l'enseignement de la discipline langues et cultures nationales se déroule dans des classes multilingues et multiculturelles. En effet, les enseignants ne s'appuient pas sur des méthodes de prononciation et de compréhension des textes en ewondo. Pendant les pratiques de classe, chaque enseignant utilise la voie pouvant permettre à ses élèves de mieux lire en ewondo sans pour autant les transformer en bons lecteurs ; c'est le cas au lycée Général Leclerc où ils utilisent tous sans exception la méthode qui requière la participation des élèves individuellement, par pair, par groupe, par rangée dite « IPGR ». Or, ceci ne saurait être une méthode de lecture-compréhension mais une technique d'animation pédagogique.

Les méthodes d'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo ne sont pas innovantes. Ceci se justifie par le fait que les nouveaux programmes sont conçus selon l'APC alors que les pratiques de classe reposent sur la PPO. Les méthodes de lecture-compréhension actuelle ne respectent pas la dimension curriculaire et didactique qui découle de l'intervention éducative chez certains enseignants ; les démarches mises en œuvre qu'elles soient formelles ou informelles sont insuffisantes pour pallier les difficultés que rencontre l'apprenant.

Choisir de travailler sur l'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo et le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation suscite plus d'une question. En observant les pratiques enseignantes de la lecture-compréhension en ewondo, nous nous interrogeons sur un certain nombre d'aspects : le déroulement du processus d'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo, et le développement de la compétence orale.

2.2. Constats scientifiques

D'après MINEDUB (2005) cité par Ngono (2016, p. 20), environ 55,2% des enfants font face aux difficultés en lecture. Ces difficultés selon Ngono (*ibid.*) sont plus accrues dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP). Elles semblent être liées au mauvais usage des méthodes d'enseignement et à l'inaccessibilité des manuels scolaire. En effet, 30,1% des apprenants ne possédant pas le manuel de lecture. Dans le même ordre d'idées, le rapport de l'UNESCO (2011) affirme que 49% des élèves en contexte africain sont en grande difficulté en lecture ; ils ne peuvent lire que quelques syllabes mais pas un mot, ou ne savent pas lire du tout ; 16,4% des élèves sont des lecteurs partiels, ils n'arrivent pas à lire tous les mots notamment de plus de deux syllabes tandis que 40,4% des élèves ont acquis la lecture courante et ne peuvent lire qu'une partie d'un texte ; 26% des élèves du public sont dits non lecteurs, incapable de lire la moindre syllabe. Ces statistiques révèlent que les apprenants ont des difficultés à exécuter ces différentes tâches et les enseignants eux-mêmes déclarent l'incapacité de lecture-compréhension de leurs élèves. Ces données ont été vérifiées élève après élève, par le biais des observations manuscrites des administrateurs.

D'après Guimfac (2007), le constat d'échec de l'enseignement de la lecture-compréhension apparemment plus dénoncé au primaire est sensiblement le même dans l'enseignement secondaire. Il est peu probable que les difficultés accumulées depuis plusieurs années en lecture-compréhension au primaire se transforment en réussite au secondaire car « nombre d'élève en troisième ont des difficultés de lecture-compréhension et du mal à lire personnellement des textes longs » (*Programmes des classes de troisième des collèges, 1998* que cite Guimfac, *ibid.*).

3. Position et formulation du problème

La lecture-compréhension est une activité incontournable dans le processus d'apprentissage d'une langue. La plupart des enseignants utilisent des méthodes telles que : la méthode syllabique, globale ou encore mixte pour enseigner la lecture-compréhension aux élèves. Ces méthodes sont connues de tous puisqu'on les utilise depuis des décennies dans l'enseignement des langues étrangères. Mais en ce qui concerne les langues maternelles, il existe un déphasage entre ce qui est recommandé par le curriculum et ce qui est observé sur le terrain. Tout ceci ne permet pas d'atteindre les objectifs visés en ce qui concerne les langues à ton dont fait partie l'ewondo. Dès lors, il se pose le problème des faibles capacités de lecture-compréhension des apprenants du sous-cycle d'orientation en ewondo en classe de langues nationales au Cameroun.

Pour Fayol, Gombert et Lecoq (1992), la lecture-compréhension est une activité cognitive, et selon Cuq (2003) elle a pour fonction de restaurer les stratégies de lecture automatique en langue maternelle. En effet, c'est une activité mentale complexe qui va du décodage des graphèmes à la compréhension d'un texte.

Selon le *programme d'étude de 3^e et 4^e : langues nationales* (2014), les élèves doivent pouvoir communiquer en langue nationale et produire oralement des phrases dans des messages relatifs aux domaines de vie précis (MINESEC, 2014). Pendant les leçons de langues nationales, des activités de lecture-compréhension ont lieu pour consolider l'apprentissage de la langue ewondo ainsi que développer la communication à l'oral des élèves du sous-cycle d'orientation. Il s'agit là d'une grande responsabilité pour les enseignants car les apprenants natifs et ceux non natifs de la langue arrivent à lire difficilement.

Il semblerait alors que la plupart des élèves bien qu'apprennent à lire par la méthode dite « IPGR » qui requiert des élèves qu'ils participent individuellement, par pair, par groupe, par rangée éprouvent toujours des difficultés à lire des graphèmes et comprendre des textes en ewondo et d'en saisir le sens *Guide pédagogique du programme d'études de : langues nationales. (Enseignement secondaire général classes de 4^e et 3^e, 2014).*

Cette méthode ne semble pas fonctionner car les apprenants ne parviennent pas à développer leur expression orale grâce à elle. Notons que cette méthode dite « IPGR » est une technique d'animation dont le but est d'étudier les éléments de la langue et non une méthode

de lecture-compréhension comme la méthode syllabique, la méthode globale ou la méthode mixte.

4. Questions de recherche

Toute étude scientifique part d'un constat fait lors d'une enquête et ce dernier soulève généralement un problème qui suscite un questionnement.

De ce qui précède émerge donc la question principale qui oriente ce travail à savoir : comment améliorer les démarches d'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo pour le développement effectif de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation ?

Cette question principale se décline en quatre (04) questions spécifiques comme suit :

Q1 Quel est le rôle de la méthode syllabique sur le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation ?

Q2 Quel est l'impact la méthode globale sur le développement de la production orale chez les élèves du sous-cycle d'orientation ?

Q3 Quelle est l'influence de la méthode mixte sur le développement de l'expression orale chez les apprenants du sous-cycle d'orientation ?

Q4 Quel est l'impact de la lecture écrémage sur le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo ?

5. Formulation des hypothèses

D'après Ouellet (1987, p.250), l'hypothèse est « une affirmation provisoirement suggérée comme explication d'un phénomène. Elle sert à dégager une réflexion plus ou moins approfondie et à l'orienter vers des informations plus ou moins précises ». En effet, elle est une réponse provisoire qui résulte directement des questions de recherche et qui guide le chercheur dans ses investigations.

Cette étude présente deux (02) types d'hypothèses à savoir : l'hypothèse générale et les hypothèses secondaires.

A partir des interrogations sus-évoquées, nous pouvons formuler comme hypothèse générale :

HG : l'amélioration de l'enseignement de la lecture-compréhension passe par la mise en œuvre des démarches innovantes dans l'optique du développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo.

Les hypothèses secondaires sont formulées à partir de l'hypothèse générale. Son but est de la renforcer et la rendre opérationnelle dans une recherche. De ce fait, les hypothèses secondaires sont les suivantes :

HS1 : La prise en compte de la méthode syllabique influence le développement de la compétence orale chez les élèves du sous-cycle d'orientation.

HS2 : La prise en compte de la méthode globale contribue au développement de la production orale chez les élèves du sous-cycle d'orientation.

HS3 : La prise en compte de la méthode mixte participe au développement de l'expression orale chez les élèves du sous-cycle d'orientation.

HS4 : La prise en compte de la lecture écrémage influence le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo.

Après avoir exposé les hypothèses de recherche, nous présenterons les objectifs de cette étude et les intérêts auxquels elle est attachée.

6. Objectifs de recherche

Les objectifs visés, c'est-à-dire les buts que nous nous fixons d'atteindre en entreprenant cette étude, sont de deux ordres à savoir : un objectif général et des objectifs spécifiques.

6.1.Objectif général

De manière général il est question de l'amélioration des démarches d'enseignement de la lecture-compréhension afin d'aider les apprenants du sous-cycle d'orientation à développer la compétence orale en ewondo.

6.2.Objectifs spécifiques

De l'objectif général découle quatre (04) objectifs spécifiques qui sont :

OS1 : Vérifier que la prise en compte de la méthode syllabique influence le développement de la compétence orale en ewondo chez les élèves du sous-cycle d'orientation.

OS2 : Montrer que la prise en compte de la méthode globale contribue au développement de la production orale en ewondo des apprenants du sous-cycle d'orientation.

OS3 : Vérifier que la prise en compte de la méthode mixte participe au développement de l'expression orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo.

OS4 : Vérifier que la prise en compte de la lecture écrémage impacte le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo.

7. Définition des variables

On ne saurait poursuivre la rédaction de ce mémoire sans toutefois définir les variables sur lesquelles s'appuie ce sujet d'étude. La définition des variables consiste en l'opérationnalisation de celles-ci.

D'après Mace (1988) cité par Amsamhe (2016, p.16), la variable est :

un instrument de précision ou de spécialisation qui permet de traduire des énoncés contenant des concepts opératoire en des énoncés possédant des (référents) empiriques plus précis de façon à permettre de vérifier empiriquement des énoncés abstraits. Autrement dit, elle permet de reproduire d'une manière plus concrète la relation établie en hypothèse et joue le rôle central dans le processus de recherche, dans la mesure où elle aide à déterminer ce qu'il faudra observer précisément pour vérifier l'hypothèse en même temps qu'elle permet déjà de commencer à organiser l'information selon la relation logique en hypothèse.

La variable est donc un élément qui permet de concrétiser les hypothèses de recherche en les confirmant ou en les infirmant, (Amsamhe, *ibid.*, p.42). On en distingue deux à savoir : la variable indépendante (VI) et la variable dépendante (VD). Elles constituent l'hypothèse générale.

Variable dépendante (VD)

Elle est pour Tsala (2006, p.214), « (...) la variable qui est mesurée (observée) par le chercheur ». Elle est la réponse mesurée par le chercheur et dépend complètement de la variable qui la précède. Dans le cadre de cette étude, la variable dépendante renvoie au « **développement de la compétence orale chez les élèves du sous-cycle d'orientation** ».

Variable indépendante (VI)

C'est la variable qui contient le problème que pose l'étude. Elle est d'après Tsala (*ibid.*, p.215) « (...) celle qui est manipulée ou sélectionnée par le chercheur ». Elle est donc la cause

supposée d'un effet dans un travail de recherche. Dans le cadre de cette recherche, la variable indépendante est « **enseignement de la lecture-compréhension en Ewondo** ».

L'opérationnalisation de cette variable a donné naissance à quatre (04) indicateurs que sont : la méthode syllabique, la méthode globale, la méthode mixte et la lecture écrémage d'après le modèle de Tagliante (1994).

L'opérationnalisation de chaque variable a respectivement donné naissance à trois indicateurs pour la première, trois indicateurs et pour la deuxième trois indicateurs également. Ainsi, cette opérationnalisation des variables est représentée dans le tableau synoptique suivant représentant les variables, les indicateurs et indices comme suit :

VARIABLES	INDICATEURS	INDICES
<u>VI</u> Enseignement de la lecture-compréhension en Ewondo	La méthode syllabique	- Décodage - Prononciation des sons - Fluidité
	La méthode globale	- Reconnaissance globale des mots - Compréhension intuitive des mots - Vitesse de lecture lente
	La méthode mixte	- Décodage - Articulation - Vitesse/rythme - Respect de la ponctuation - Compréhension - Volume
	La lecture "écrémage"	- Identification du texte - Anticipation par les hypothèses sur le contenu - Repérage des mots-clés - Vérification des hypothèses par reformulation des mots-clés et reconstitution du sens global
<u>VD</u> Développement de la compétence orale	Expression orale	- Jeux de rôle - Dialogue - Articulation - Intonation
	Compréhension orale	- Présence de documents sonores - 1 ^{ère} écoute - 2 ^{ème} écoute - Lecture des questions de compréhension

Tableau 1: Opérationnalisation des variables

Après avoir consigné dans le tableau ci-dessus les variables, les indicateurs et les indices, il paraît opportun de les associer aux questions, objectifs et hypothèses pour permettre au lecteur une meilleure compréhension de ce sujet.

Question principale	Objectif principal	Hypothèse générale	Variables	Indicateurs	Indices
QP : Comment améliorer les démarches d'enseignement de la lecture-compréhension pour le développement effectif de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en Ewondo?	OP : Montrer que les méthodes d'enseignement de la lecture-compréhension en Ewondo ont un impact sur le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation.	HG : l'amélioration de l'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo passe par la mise en œuvre des démarches innovantes dans l'optique du développement de la compétence orale.	VI : Enseignement de la lecture-compréhension en Ewondo	VI1 : La méthode syllabique	Décodage Prononciation Fluidité Respect de la ponctuation Volume
				VI2 : La méthode globale	Reconnaissance globale des mots Compréhension intuitive Lecture lente
				VI3 : La méthode mixte	Décodage Articulation Rythme Respect de la ponctuation Compréhension Fluidité Lecture lente
				VI4 : La lecture "écrémage"	Identification du texte Anticipation par les hypothèses sur le contenu Repérage des mots-clés Vérification des hypothèses par reformulation des mots-clés et reconstitution du sens global
			VD : Développement de la	VD1 : Expression orale	Jeux de rôle Articulation Dialogue Intonation

			compétence orale	VD2: Compréhension orale	Présence de documents sonores 1 ^{ère} écoute 2 ^{ème} écoute Lecture des questions de compréhension
OS1 : Quel est le rôle de la méthode syllabique sur le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo ?	OS1 : Montrer que la prise en compte de la méthode syllabique a une influence sur le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo	HS1 : La prise en compte de la méthode syllabique influence le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo	VI : Enseignement de la lecture-compréhension en ewondo	VI1 : La méthode syllabique	Décodage Prononciation fluidité
			VD : Développement de la compétence orale	VD1 : Expression orale	Jeux de rôle Dialogue Articulation Intonation Présence de documents sonores 1 ^{ère} écoute 2 ^{ème} écoute
OS2 : Quel est l'impact de la méthode globale sur le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo ?	OS2 : Montrer que la prise en compte de la méthode globale a un impact sur le développement de la production orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo ?	HS2 : La prise en compte de la méthode globale contribue au développement de la production orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo	VI : Enseignement de la lecture-compréhension en ewondo	VI2 : La méthode globale	Reconnaissance globale des mots Compréhension intuitive Lecture lente
			VD : Développement de la compétence orale	VD1 : Expression orale	Jeux de rôle Dialogue Articulation Intonation
				VD2 : Compréhension orale	Présence de documents sonores 1 ^{ère} écoute 2 ^{ème} écoute
OS3 : Quelle est l'influence de la méthode mixte sur le	OS3 : Montrer que la prise en compte de la méthode mixte	HS3 : La prise en compte de la méthode mixte impacte le	VI : Enseignement de la lecture-	VI3 : La méthode mixte	Décodage Articulation Rythme

développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo ?	participe au développement de l'expression orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo	développement de l'expression orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo	compréhension en ewondo		Respect de la ponctuation Compréhension
OS4 : Quel est l'impact de la lecture écrémage sur le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo ?	OS4 : Montrer que la prise en compte de la lecture écrémage favorise le développement de l'expression orale des apprenants du sous-cycle d'orientation en ewondo	HS4 : La prise en compte de la lecture écrémage influence le développement de la compétence orale des apprenants du sous-cycle d'orientation en ewondo	VI : Enseignement de la lecture-compréhension en ewondo	VI4 : La lecture écrémage	Identification du texte Anticipation par les hypothèses sur le contenu Repérage des mots-clés Vérification des hypothèses par reformulation des mots-clés et reconstitution du sens global
			VD : Développement de la compétence orale	VD1 : Expression orale	Jeux de rôle Dialogue Articulation Intonation
				VD2 : Compréhension orale	Présence de documents sonores 1 ^{ère} écoute 2 ^{ème} écoute

Tableau 2: Tableau synoptique de la recherche

8. Intérêt de l'étude

Toute recherche devrait apporter une contribution dans le domaine où elle est menée. Il s'agit de montrer l'importance de l'étude que nous menons. Elle trouve de prime à bord son intérêt dans la problématique qu'elle soulève : les faibles capacités de lecture-compréhension en ewondo qui empêchent les apprenants du sous-cycle d'orientation de développer leur compétence orale. Ainsi, l'intérêt de cette étude se situe au triple plan didactique, pédagogique et social.

8.1. Intérêt didactique

Du point de vue didactique, ce travail trouve son intérêt dans le fait qu'il s'agit de proposer une méthode de lecture-compréhension innovante dans le cadre de la didactique des langues nationales en général et de l'ewondo en particulier pouvant aider les élèves des classes multilingues et multiculturelles à se libérer des difficultés de lecture-compréhension qu'ils rencontrent en ewondo. La question de démarches d'enseignement s'inscrit dans le champ de la didactique professionnelle, laquelle se développe dans l'espace de confluence du champ de pratiques et de la didactique des disciplines. Aussi, appliquée aux pratiques de classe, la didactique des langues nationales transforme la situation d'enseignement-apprentissage en situation didactique par le biais des interventions spécifiques et conscientes de l'enseignant (Ngono, *op.cit.*, p.14). De ce fait, cette étude serait le chemin qui rendrait aisé le processus d'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo au secondaire, car observer les démarches d'enseignement de cette activité telles que proposées par Goigoux (2004) au cours des leçons de lecture-compréhension semble aujourd'hui être une nécessité. Ceci afin de nourrir la réflexion de la didactique des langues et viser ainsi la maîtrise des différentes composantes de la lecture-compréhension.

8.2. Intérêt pédagogique

À l'heure actuelle, l'innovation pédagogique dans des disciplines telles que la lecture-compréhension a permis de développer un certain nombre de compétences auprès des apprenants et d'empêcher des échecs scolaires. D'après Nkeck (2013),

L'introduction de chantiers de l'innovation pédagogique (CIP) axés sur le développement des compétences en situation d'apprentissage permet la diminution du taux de redoublement et la diminution des déperditions scolaires. L'approche par les compétences quant à elle se présente comme le gage d'une éducation de qualité, le canal par excellence pour l'arrimage du Cameroun à l'économie mondiale et à la société, non seulement des savoirs, mais aussi et surtout des savoir-

faire, des savoir-être et des savoir-vivre ensemble dans le respect des principes de justice, d'égalité et d'équité. Autant de raisons de s'intéresser au processus d'enseignement-apprentissage de cette discipline charnière qu'est la lecture.

En effet, dans le cadre de l'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo, le ton est donné aux enseignants d'utiliser la méthode de lecture appropriée afin d'amener l'apprenant à développer son expression orale. Le processus d'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension implique une certaine approche didactique, puisqu'elle préconise de mettre les pratiques enseignantes en accord avec l'objectif nouveau de l'enseignement : celui de rendre l'apprenant capable de résoudre les problèmes qu'il rencontre au quotidien.

8.3. Intérêt social

Dans le cadre de cette recherche, il est question de faire comprendre à l'élève que les acquis reçus pendant une leçon faisant intervenir la lecture-compréhension sont en parfaite corrélation avec son environnement social. Ainsi, il doit pouvoir intégrer la communication orale en ewondo dans son quotidien.

Pour atteindre le but poursuivi, ce travail est structuré comme suit : une introduction générale qui est le socle de ce travail car détail toute la problématique et est regroupé en quatre chapitres ainsi qu'il suit : Le chapitre 1 présente la notion de lecture-compréhension en détail et le résumé des travaux autour de la question et la compétence orale. La méthodologie sur laquelle nous nous focaliserons pour mener à bien ce travail de recherche, est traitée dans le chapitre 2. En d'autres termes, toute l'enquête de terrain ; le chapitre 3 en revanche présente les résultats de cette recherche et vérifie toutes les hypothèses formulées. Par ailleurs, dans le chapitre 4 les résultats sont interprétés et discutés.

CHAPITRE 1 : L'ACTIVITÉ DE LECTURE- COMPRÉHENSION : DÉFINITION, ÉTAT DE LA QUESTION ET THÉORIES DE RÉFÉRENCE

Après avoir identifié le problème, il convient dans ce chapitre liminaire, premièrement de présenter la définition des concepts, ensuite de présenter les travaux qui ont déjà été menés autour de la question ; ce qui couramment est appelé revue de la littérature et enfin les théories de références qui permettront de mener à bien cette recherche.

1.1. Définition des concepts

Dans ce chapitre, nous clarifions les concepts qui ont guidé ce travail et éveillé notre curiosité sur la question qui tourne autour de l'enseignement de la lecture-compréhension en langue maternelle. Ces concepts sont au centre de l'enseignement-apprentissage de ladite activité de classe et méritent d'être explorés.

1.1.1. L'activité de lecture-compréhension

Définir la notion de lecture-compréhension est une tâche primordiale pour cette recherche. Selon Cuq (*op.cit.*, p.154), la lecture n'a pas une définition littérale au sens propre du terme mais on l'aborde généralement en didactique des langues par trois voies différentes : le choix des textes à lire, la nature des activités pédagogiques et l'accès au sens des messages écrits. Par ailleurs, Goigoux (*op.cit.*) désigne la lecture comme : « une suite d'identification de mots débouchant naturellement et sans intention particulière de leur part sur une compréhension univoque du sens du texte. »

Pour Fantin-latour (1870) elle peut également se définir comme « une activité psychosensorielle qui vise à donner un sens à des signes graphiques recueillis par la vision et qui implique à la fois des traitements perceptifs et cognitifs. » Elle renvoie à quatre critères parmi lesquelles la compréhension, l'interprétation, la réaction et le jugement critique.

C'est tout comme Bamogo, Dah et al. (s.d., p.7) affirment que l'enseignement de la lecture doit prendre en compte le code (décodage), la compréhension et la production d'écrit.

La lecture des textes peut servir de point de départ pour l'entraînement à la prononciation Cuq (*op.cit.*).

Pour Tagliante (*op.cit.*, p. 122), lire en langue maternelle, c'est pratiquer pour son plaisir ou pour son travail, des techniques de lecture apprise.

En didactique des langues, elle consiste à déchiffrer des mots et exige de l'apprenant l'effort d'acquérir des repères, des codes qui lui permettent d'entrer dans le registre de la symbolique des lettres. En effet, c'est une tâche qui incombe à l'apprenant et à l'enseignant, qui dans le souci de transmission et de compréhension de la langue cible se livrent à cette activité.

Des chercheurs comme Gausse (2015) définie le concept de lecture comme : « La capacité à établir des relations entre les séquences de signes linguistiques propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales), mais c'est aussi la prise de connaissance d'un texte écrit. »

On ne saurait parler de lecture si on ne parle pas d'écriture, car il faudrait bien qu'il y ait des écrits pour qu'on puisse les lire. C'est dans cette logique que Mba, Sadembuo et Tadadjeu (2004) citer par Bilounga (2015, p. 52) affirment que : « la lecture contribue aussi à la maîtrise de l'écriture de la langue et à l'éveil du génie créateur de l'élève ». Au sous-cycle d'orientation, la lecture devrait permettre à l'élève de comprendre la langue d'ouverture choisie et de s'exprimer oralement dans cette langue, car c'est l'une des premières activités à laquelle sont soumis les élèves lorsqu'ils sont en phase d'apprentissage d'une langue. La lecture est considérée comme l'action de lire, de déchiffrer toute espèce de notation et de prendre connaissance d'un texte. Pour lire on a besoin de support adapté et *les programmes d'études de 4^e et 3^e : langues nationales* (*op.cit.*) recommandent des ressources documentaires telles les alphabets et principes orthographiques de langues particulières, des syllabaires et manuels pour lire et écrire les langues nationales particulières Manifi (*op.cit.*).

Selon le *petit Larousse* en ligne (s.d), lire c'est reconnaître les signes graphiques d'une langue et leur associer un sens. Lire ne se résume pas à une traduction mécanique d'un message écrit en message oral.

Dans le cadre de cette recherche nous retiendrons la définition du *petit Larousse* en ligne (*ibid.*) selon laquelle lire c'est reconnaître les signes graphiques d'une langue et leur associer un sens. Nous ferons essentiellement appel aux graphèmes, mots, phrases et textes de la langue Ewondo pour tester la capacité de lecture-compréhension des apprenants.

1.1.2. La compréhension en lecture

Selon Gombert, Fayol et Lecoq (1992) que cite Carignan (2022), la compréhension en lecture est la construction des significations possibles d'un texte grâce au lecteur qui interprète et effectue la construction des phrases et sens des mots à l'intérieur des phrases et entre les phrases. Elle ajoute que sans la compréhension, il n'y a pas de lecture signifiante possible car un enfant qui commence à lire et passe trop de temps à décoder les mots ne peut pas avoir accès à la compréhension globale de la phrase lue. Selon *le dictionnaire Larousse* en ligne (*op.cit.*), la compréhension c'est l'action de comprendre le sens, le fonctionnement, la nature de quelque chose. Les activités de compréhension orale visent à former des auditeurs actifs, les activités d'apprentissage des stratégies de lecture doivent avoir pour objectif de former des lecteurs actifs, autonomes, qui ne se laissent pas rebuter par la longueur ou la difficulté d'un texte Tagliante (*op.cit.*, p. 123).

Un élève qui atteint les compétences remarquables "sait lire". Il est capable d'accéder au sens de n'importe quel document écrit. Lorsqu'on travail en classe un document écrit, l'objectif premier n'est pas la compréhension immédiate du texte, mais bien l'apprentissage de stratégies de lecture dont la maîtrise doit, à long terme, permettre à l'apprenant d'avoir envie de lire (Tagliante, *op.cit.*).

1.1.3. Ewondo

Dans l'Atlas linguistique du Cameroun (ALCAM), Binam-Bikoi (2012) dénombre environ 250 langues parlées sur l'étendue de son territoire parmi lesquelles l'ewondo. L'Ewondo appartient au grand ensemble (groupe) Beti-Fang, elle est l'une de ses variantes. Pour Essono (2012), l'Ewondo « est une langue Bantu parlée dans la région du centre et du Sud Cameroun. » D'après *l'Atlas linguistique du Cameroun* (*ibid.*, p. 83), l'Ewondo rassemble autour de lui tous les locuteurs qui déclarent parler beti ; il couvre la totalité des départements du Mfoundi, de la Mefou et Afamba, de la Mefou et Akono, du Nyong-et-So'o, Nyong-et-

Mfoumou (Région du Centre) et une partie du département de l'Océan (Région du Sud). L'Ewondo est la variante du Beti-Fang au même titre que le Bulu, l'Eton et le Mvele. Elle est juste considérée comme le standard du grand ensemble Beti-Fang.

Les travaux de Guthrie (1948, 1953, 1970), complétés par ceux de Bastin (1978), classent l'ewondo dans la zone A et porte l'indice A 72a. L'Alcam (1983) la classe dans le phylum Niger-Kordofan, le sous phylum Niger Congo, la famille Bénoué-Congo, la sous-famille Bantoïde, la branche Bantou et la sous-branche Equatorial.

Elle dispose des ouvrages nécessaires à son usage écrit ; les manuels de référence et les manuels didactiques permettant son enseignement au primaire et au secondaire. Elle est également utilisée à la Radio, dans des cours à distance instauré par le MINESEC pendant la période de la COVID 19.

1.1.4. La compétence orale

La compétence orale comprend la production ou l'expression orale ; elle porte sur les activités qui permettent de parler de soi, de ses centres d'intérêt, de ses projets. L'oral englobe aussi la compréhension orale dont l'objectif est de travailler l'écoute, de fixer les sons et la prononciation. La compréhension orale est en général suivie d'un questionnaire de compréhension permettant de vérifier l'acquisition de la compétence chez l'apprenant (*Cours de didactique du français langue seconde*, 2022). La compétence orale pourrait donc être assimilée à la compétence communicative qui désigne « la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte des facteurs externes [...] Cuq (*op.cit.*). C'est l'habileté ou la capacité d'un individu à communiquer à l'oral. Rispaïl (1998, p.50) définit l'oral comme : « un savoir-être communicatif qui s'appuie sur la situation suscitant l'oral, sur la nécessité d'être avec l'autre, du comment être [...] plus que sur la forme des énoncés. » Tamissier *et al.* (1999) que cite Ayoub (2016, p.154) s'inscrivent dans le même paradigme car pour eux la compétence orale désigne : « Ce que l'individu parlant a comme connaissance de la langue et de son usage, implique la capacité de comprendre, de produire des énoncés et d'interagir d'une manière performante ; la manifestation de la compétence d'un sujet dans tout acte de parole. »

L'oral est une activité qui a besoin d'être contrôlée avec un accent particulier sur les mots, les expressions, la grammaire mais aussi la prononciation. L'enseignant veillera à accompagner l'apprenant notamment dans des situations d'apprentissage en privilégiant les activités suivantes : lire un texte à voix haute ; faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.) ; jouer à un rôle ; parler spontanément ; s'adresser à un auditoire *CECRL* (2000) que cite Mouto (*op.cit.*).

D'après Owono (2016, p.33), en didactique des langues, est considéré comme possédant une compétence orale celui qui a la capacité de s'exprimer correctement à l'oral sans difficultés. L'oral « se fait au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques ».

Dans le cadre de cette étude, nous retiendrons la définition du *dictionnaire de didactique de française langue étrangère et seconde* de Cuq (*op.cit.*) relative à la capacité d'un individu à communiquer à l'oral.

1.1.5. Méthode syllabique

Encore appelée méthode synthétique, elle est véritablement la toute première méthode de l'enseignement de la lecture-compréhension. Elle fut élaborée par Boscher au 19^e siècle et privilégie l'entrée de la lecture par le signe, qu'il soit écrit (graphème) ou oral (phonème). Il s'agit pour l'apprenant d'établir une relation entre le son et sa représentation graphique. Pour l'auteur, l'enfant apprend d'abord à déchiffrer les lettres, puis les sons et au fur et à mesure il va pouvoir distinguer les syllabes, les mots et composer des phrases. Selon Abdelkader que cite Daguiani (2012, p.23) « pour apprendre à lire, il faut d'abord apprendre à déchiffrer c'est-à-dire identifier les lettres et les sons correspondants et associer les lettres en syllabes et les syllabes en mots ». La démarche est la suivante : les élèves commencent d'abord par apprendre l'alphabet, puis il associe les lettres entre elle afin de former les syllabes, puis les mots (*Méthode syllabique en ligne*, 2014).

1.1.6. Méthode globale

La méthode globale fut mise au point au début du 20^e siècle par Decroly. Il s'agit pour elle d'apprendre des mots entiers car selon l'auteur l'enfant retient mieux des mots ou des phrases qui ont une signification contrairement à des syllabes. Pour lui, il est nécessaire de

capter l'attention de l'enfant pour que celui-ci retienne un mot en rapport avec ses goûts et centres d'intérêt.

On pourrait l'assimiler à une de ses méthodes sous-jacente qu'est la méthode idéo visuelle dont le précurseur est Foucambert (1970) ; celle-ci prône l'abandon systématique de la méthode syllabique basée sur une mémoire visuelle et auditive, les enfants apprennent à reconnaître les mots dans leur globalité sans apprendre à reconnaître les sons et les syllabes. Abdelkader cité par Daguiani (*ibid.*) va dans le même sillage en disant qu'« il s'agit de reconnaître globalement un certain nombre de phrases significatives permettant une signification minimum. L'analyse intervient progressivement et permet à l'enfant de comprendre des énoncés nouveaux ».

1.1.7. Méthode mixte

Elle se fonde sur plusieurs principes prônés par les méthodes globale et syllabique. Ici, l'enfant apprend quelques mots avant de passer au décodage syllabique. Les enseignants combinent en grande majorité les deux méthodes. L'objectif de cette méthode étant d'après Abdelkader cité par Daguiani (*op.cit.*) « le même que celui de la méthode syllabique dont elle n'est qu'une version améliorée : parvenir le plus rapidement possible au déchiffrement. Les élèves sont sollicités pour mémoriser entre 50 à 150 mots usuels ».

1.2. Revue de la littérature

Ce sujet ne saurait être abordé sans une présentation préalable des travaux qui ont été menés autour de la question de la lecture-compréhension à l'école à l'instar des pratiques de lecture, des méthodes de lecture au collège, des stratégies de lecture à l'école, des difficultés d'apprentissage de lecture, la didactique de la lecture. Cependant, la majorité de ces travaux sont relatifs à l'enseignement-apprentissage du français au secondaire. C'est la raison pour laquelle Dumez (2012, p. 15) précise que la partie fondamentale d'un projet écrit est la revue de la littérature. Au Cameroun, la multiplicité des langues fait de lui un pays multilingue par essence. Ceci lui a valu le droit d'introduire les langues et cultures nationales dans son système éducatif. Ces langues sont donc étudiées selon différents aspects à l'instar du système d'écriture et même dans le domaine de la lecture. Si nous abordons l'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo en proposant des solutions pour améliorer la pédagogie actuelle,

cette étude pourrait avoir une portée positive sur l'enseignement-apprentissage des langues et cultures nationales.

Pour une meilleure approche de cette étude, nous présenterons les travaux de certains chercheurs relatifs à l'enseignement-apprentissage de la lecture à l'école et ceux relatifs à la compétence orale.

1.2.1. Stratégies pédagogiques liés à l'enseignement-apprentissage de la lecture à l'école

Dans un de ses articles, Goigoux (*op.cit.*) traite des méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture qu'il faudrait mettre en œuvre dans des écoles en France. Son étude pose le problème de la planification de l'enseignement de la lecture. Autrement dit, elle concerne l'activité professionnelle des maîtres. Pour ce faire, il précise quels sont les composantes de l'enseignement initial de la lecture et leur dosage aux différents moments de l'apprentissage. Il s'est appuyé pour cela sur la description des pratiques effectives des enseignants et sur une analyse de leur efficacité en évaluant la compétence de lecture des élèves du CP. Il va également faire l'inventaire des critères permettant de comparer les méthodes d'enseignement de lecture. Il va finalement recommander aux enseignants de ne pas exclure l'enseignement explicite des correspondances graphophonologiques, ne pas négliger les tâches d'écriture dès le début de l'apprentissage, ne pas différer le travail d'enseignement de la compréhension et ne pas réserver l'accès au livre aux seuls élèves capables de lire de façon autonome.

Dans le même ordre d'idée, Cartier (2006) dans son article décrit les stratégies d'apprentissage par la lecture rapportée par des élèves en difficultés d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier (CP) dans la ville de Montréal. Pour ce faire, deux objectifs sont poursuivis : décrire les stratégies cognitives et d'autorégulation que ces élèves disent utiliser puis comparer ce portrait à celui rapporté par des élèves de première secondaire en classe ordinaire (CO). Pour son enquête de terrain, elle a utilisé la méthode raisonnée et comparative. Pour sa collecte des données, un questionnaire a été rempli par 111 élèves en CP et 102 élèves en CO. Elle a donc aboutit aux résultats selon lesquels les élèves en Cp utilisent des stratégies peu efficaces que sont les stratégies d'autorégulation, cognitive, de répétition, d'organisation et de sélection pour apprendre par la lecture.

Des stratégies de lecture ont été développées par des chercheurs pour aider les apprenants à développer des compétences parmi lesquelles la compétence orale dans une langue et pouvoir décrypter des textes. C'est dans ce sens que des auteurs comme Lusignan et al. (1995) se sont également intéressés à la lecture stratégique au secondaire dans des établissements de la ville de Montréal. Ils ont expérimentés trois techniques de lecture particulières qui impliquent une part active de l'enseignant et de l'élève parmi lesquelles les guides de prévision-réaction, les réactions graphiques et une stratégie de lecture appelée KWL (K qui signifie ce que les apprenants savent, W qui renvoie à ce qu'ils veulent apprendre et L ce qu'ils ont appris). Ils en viennent donc aux résultats selon lesquels ces techniques obligent les élèves à établir un rapport au texte en fonction de ses attentes ou de ses valeurs et à utiliser plusieurs stratégies ; l'utilisation de ces techniques incite l'élève à réaliser plusieurs lectures du texte en vue de vérifier si ses stratégies lui permettent de réaliser adéquatement la tâche de compréhension demandée ; elles ont également l'avantage de favoriser un enseignement et un apprentissage qui concernent plus le processus de lecture que le produit.

En effet, c'est grâce aux différentes stratégies pédagogiques (lire et relire, souligner, résumer, se servir d'un organisateur graphique, prendre des notes, avoir recours au KWL, lire silencieusement avec questionnement) mises en place et liées à l'enseignement-apprentissage de la lecture, élaborées par les professionnels de l'enseignement pour améliorer l'acte de lire chez les apprenants que ces derniers arrivent à développer la compétence orale.

C'est dans la même mouvance que Laroui, Leblanc et Morel (2014), se sont également intéressés aux pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire déclarées par des enseignantes d'école primaire au Québec. Pour ce faire, elles se sont basées sur la théorie socioconstructiviste et leur approche méthodologique privilégiée a été l'approche qualitative de collecte et d'analyse de données recueillies auprès de quatre enseignantes du primaire. Elles ont finalement abouti aux résultats selon lesquels bien que les enseignantes interrogées utilisent encore des pratiques d'enseignement traditionnelles telles que la dictée, elles utilisent généralement des pratiques novatrices qui intègrent les enseignements de la lecture et de la communication orale. En effet, cet article présente la problématique de l'apprentissage et de l'enseignement du français à l'école. Le cadre théorique qui supporte cette recherche s'inspire des théories d'apprentissage socioconstructivistes. Elles ont menée une étude qualitative pour identifier les pratiques pédagogiques d'enseignement du lire/écrire utilisés par 04 enseignantes

participantes. Après avoir analysé les données, elles ont vu la nécessité et l'efficacité de la pratique des approches intégrées en enseignement pour aider l'élève dans son apprentissage. Leur recherche enfin montre que les pratiques pédagogiques exemplaires pourraient faciliter le développement des compétences de lecture et d'écriture. Des mesures pédagogiques dont la lecture et l'écriture régulières des élèves sont proposées. Afin de cultiver le goût de lire et d'écrire, il faut enseigner la lecture par une approche intégrée et équilibrée entre plusieurs activités telles que : la lecture collaborative, interactive, partagée, guidée, modélisée et autonome. Ces pratiques enseignantes gagnantes doivent privilégier des activités qui intègrent la lecture ainsi que la communication orale.

En outre, Ngono (*op.cit.*), dans son mémoire de fin d'étude s'est penchée sur la question des stratégies d'enseignement de la lecture et la construction des compétences transversales chez les élèves. En effet, elle fait le constat que la majorité des élèves éprouvent des difficultés à prouver qu'ils ont compris le texte de lecture en répondant aux questions de compréhension car les enseignants mettent beaucoup plus l'accent sur le décodage au détriment de la compréhension de texte. De ce fait, elle pose donc le problème du rapport entre les stratégies d'enseignement/apprentissage de la lecture et la construction des compétences transversales chez les élèves. Pour ce faire, elle a adopté une démarche expérimentale s'appuyant sur le plan d'expérience comportant un groupe expérimental et un groupe témoin. Elle a finalement abouti aux résultats selon lesquels le strict respect de la prise en compte des stratégies d'enseignement-apprentissage de la lecture stimule les apprenants à mieux construire les compétences transversales.

Alima (2015), dans ses travaux de recherche traite des difficultés de lecture en français chez les élèves betiphones au lycée bilingue d'Akono au Cameroun. Elle part du constat selon lequel lors des enseignements du français, particulièrement pendant la lecture, les élèves beti des classes de 6^e et 5^e du lycée bilingue d'Akono éprouvaient beaucoup de difficultés à lire. Pour remédier à ces difficultés, les méthodes hypothético-déductives et sociocritiques ont été convoquées. Elle s'est outillée d'un questionnaire et d'un enregistrement pour y parvenir. Il ressort donc de cette analyse qu'une prise en compte des réalités sociolinguistiques seraient d'une importance significative pour les apprenants et que les parents sont invités à pourvoir leurs enfants des manuels de lecture afin de les aider à développer le goût de la lecture.

Certains chercheurs par contre ne se sont pas limités qu'aux stratégies d'enseignement-apprentissage de la lecture mais vont un peu plus loin pour montrer son importance.

1.2.2. Importance de la lecture-compréhension

Diongue (2005) traite de la lecture en langue maternelle particulièrement. Elle pose le problème de l'importance de la lecture en langue maternelle en Afrique. Elle s'indigne sur le fait qu'en Afrique très peu sont les livres que l'on retrouve en langue maternelle. Pour elle, c'est la mère qui est au cœur de l'apprentissage de la lecture à son enfant et même lorsque l'enfant ne sait pas encore déchiffrer des mots, il lit facilement en sa langue grâce aux représentations graphiques. Elle affirme dans son propos que l'enfant qui doit non seulement apprendre à déchiffrer des codes écrit et apprendre une langue étrangère a des difficultés dans l'acquisition de la lecture. Pour elle, l'importance de la lecture en langue maternelle réside dans le fait que le quotient intellectuel de l'enfant qui lit dans sa langue maternelle est plus élevé que celui d'un enfant qui lit dans une langue étrangère. Ainsi, l'apprenant qui a des difficultés de lecture en L2 en a forcément en L1.

L'acquisition de la lecture en L2 dépend fondamentalement des connaissances et des procédés développés en L1.

La lecture est importante sur le plan scolaire et le plan extrascolaire. Mais dans le cadre de cette étude en contexte scolaire, son importance est décrite en ces mots de Yaguello et Alii cités par Alima (*ibid.*, p.33) :

« Pourquoi lire ? C'est en effet la première question que tout enseignant de français se doit de garder à l'esprit devant ses élèves (...). Tout simplement pour vivre harmonieusement dans la culture qui est la nôtre. L'école ne peut se penser que « fondée » sur le livre. Elle est une chance unique pour un grand nombre de ses élèves d'accéder au plaisir de la lecture et aux pouvoirs que donne la maîtrise des textes tant littéraires que documentaires. Elle est aussi une occasion pour tous de se rassembler en une communauté lisante, la culture partagée demeurant sans doute l'un des plus nobles objectifs (...) ».

En effet, dans cet extrait la lecture est importante car elle offre des avantages aux élèves en contexte scolaire. Comment est-ce que les questions d'enseignement de lecture sont-elles abordées ?

1.2.3. La didactique des langues et de la lecture-compréhension

Au Cameroun, les langues devraient être enseignées selon un modèle bien défini. Le canevas élaboré par Mouto (*op.cit.*, p.171) sur la base des nouvelles exigences de l'enseignement-apprentissage du français selon l'APC/ESV montre qu'il faudrait :

- Insérer la leçon dans le cadre d'une action précise par une approche thématique (relevant d'un domaine de vie bien précis) ;
- Proposer des activités de communication orales et/ou écrites contextualisées pour un développement effectif de la compétence de communication orale des élèves (apprentissage par la pratique) ;
- Fournir à l'élève les outils linguistiques dont il a besoin pour interagir en situation (centration sur l'apprenant) dans une approche à la fois thématique et communicative ;
- Permettre aux élèves d'écouter, de parler, de lire, d'écrire et d'interagir tout au long de la séance de cours (intégration des situations langagières) ;
- Tenir compte du niveau de l'élève dans la présentation des corpus qui obéissent à une progression en spirale (gradation et itération) ;
- Initier la participation active des élèves à la construction de leur propre savoir.

La didactique de la lecture a été expérimentée dans plusieurs travaux parmi lesquels ceux de Cartier (2001) ; Atangana (s.d) ; Ngo Minka (2015) Ngono (2016) Alima (2015).

Dans l'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture, Cartier et Theoret (2004) montrent aux enseignants des pratiques permettant d'enseigner aux élèves des stratégies qui leur permettront de lire pour apprendre parmi lesquelles l'insertion, le soulignement, la mise en plan, la prise de note, le KWL (K qui signifie ce que les apprenants savent, W qui renvoie à ce qu'ils veulent apprendre et L ce qu'ils ont appris), le résumé, l'organisateur graphique, la lecture silencieuse avec questionnement.

Il faut dire que les travaux menés dans cet ouvrage sont fondés sur la base de manuels, de documents textuels voir même des œuvres littéraires.

Pour la mise en œuvre effective de ces stratégies, il faudrait tout d'abord susciter chez l'élève l'envie de lire. C'est dans cette perspective que Jeanneret (2010) s'est intéressée aux enjeux de la lecture au collège. Elle s'est interrogée sur les questions suivantes : comment faire lire ses élèves ? Comment leur faire apprécier un livre ? Et comment leur donner des outils et les réflexes pour leur permettre de persévérer dans l'acte de lire ? Pour ce faire, elle a mené son enquête de terrain dans les collèges de la ville de Fribourg en Suisse où sa recherche était centrée sur les enseignants du secondaire en général et particulièrement ceux du cycle d'observation. Elle a donc abouti aux résultats selon lesquels il serait opportun de donner des moyens didactiques tels que la pratique d'atelier d'écriture, la lecture, l'exploitation de texte issue du 4^e genre, la lecture d'auteurs de Suisse Romande et de Francophonie et la mise en œuvre par les élèves de cahiers de lecture.

C'est tout comme Atangana et al. (s.d) posent le problème du désengouement notoire des élèves à la lecture dans les établissements scolaires Camerounais. Ainsi, ils se sont basés sur une méthode probabiliste aléatoire pour sélectionner leur échantillon composé de 123 unités dont 116 élèves et 07 enseignants. Leur recueil de données s'est appuyé sur l'application de la triangulation à travers l'utilisation consécutive du questionnaire et de la grille d'observation. Pour booster la participation des sujets-lectants à l'activité de lecture, ils ont mis en place un dispositif d'apprentissage qui va insuffler l'attachement de la jeunesse à l'héritage linguistique nationale et qui va faciliter l'appropriation des langues étrangères.

Par ailleurs, Ngo Minka (2015) dans son mémoire de fin d'étude traite de l'incitation des élèves du second cycle à la lecture et l'exploitation des centrales de lecture publiques. Elle dénonce le refus des élèves à lire. Elle va donc œuvrer pour la mise sur pied des stratégies d'incitation des élèves à la lecture ainsi que celles d'exploitation des centrales de lecture publiques.

En revanche, Alima (*op.cit.*) dans son mémoire de fin d'étude porte un regard sur les difficultés de lecture en français dans un lycée de la petite ville d'Akono au Cameroun. Pour venir à bout de cette difficulté, elle a convoquée les méthodes hypothético déductive et sociocritique. Il en ressort donc que le substrat de la langue locale interfère beaucoup dans la langue seconde ; il y a également absence des manuels scolaires et le désintérêt pour la lecture. Elle recommande donc une prise en compte des réalités sociolinguistiques pour les apprenants

et interpelle les parents à pourvoir leurs enfants des manuels de lecture et préconise qu'un effort soit fait pour cultiver en eux le goût de la lecture.

L'acte de lire permet de développer certaines compétences ; c'est dans cette logique que Pardon (1993) définit les compétences de lecture à savoir : la vitesse, l'œil habile, la mémoire fidèle et la capacité à anticiper et reconstituer. Il n'y a pas que la compétence de lecture à développer dans l'enseignement-apprentissage de la lecture à l'école.

Après avoir parcouru tous ces travaux, on constate qu'ils cherchent tous à résoudre le problème des difficultés de lecture que rencontrent les apprenants de plusieurs niveaux scolaires notamment ceux du primaire et ceux du secondaire. Ces auteurs trouvent tous que les méthodes et stratégies de lecture sont inappropriées pour que les élèves parviennent à développer des compétences orales et de lecture. Notre recherche s'inscrit donc dans la continuité de ces travaux car elle traite du même phénomène et vient proposée une méthode de lecture qui permettra aux apprenants de développer la compétence orale en ewondo.

1.2.4. Compétence orale

Après avoir fait un inventaire des travaux menés autour de la question de lecture à l'école, il est tout aussi opportun de se pencher sur celle de l'oral et de la compétence orale.

Des auteurs comme Aviasi et al. (2021) ont mis un point d'honneur sur l'enseignement de la compétence orale en décrivant lors d'une expérience comment les étudiants développent leur oral à travers des cours distanciel dit audioconférence.

Lafontaine et Prefontaine (2007) dans la revue des sciences de l'éducation se sont intéressées à l'enseignement de l'oral en classe de français langue première au secondaire au Québec. Elles ambitionnent concevoir un modèle descriptif de la production orale. Elles se sont posé la question de savoir quelles sont les composantes d'un modèle didactique descriptif de la production orale au secondaire en classe de français langue première ? Pour ce faire, elles ont procédé par une observation non participative des enseignants en salle de classe durant toute une séquence d'enseignement de l'oral ; puis les ont interrogés sur leur enseignement de l'oral à l'aide d'entrevu semi-dirigé, de grille d'observation et de questionnaire semi-dirigé. Elles ont abouti à la conclusion selon laquelle l'exposé classique (compte rendu de lecture et exposé argumentatif) était l'activité privilégié par trois enseignants et que l'exposé oral est une pratique

encore ancrée dans les pratiques scolaires. À la lumière de tout cela elle propose donc un modèle didactique descriptif qui approfondit la situation de la communication en lui attribuant les composantes bien précises.

Par ailleurs, Gunday (2016) s'est intéressée à la compétence de la production orale dans la méthode de perspective actionnelle. Elle dénonce le fait qu'en Turquie les élèves manquent de courage pour prendre part à une conversation et s'expriment peu à l'oral. Elle pose également le problème qui désimplique les apprenants dans l'usage parlé du français car on enseigne que l'écrit de cette langue considéré comme étrangère. Pour surmonter ce problème, elle recommande d'accorder une place importante aux activités de la production orale, de faire connaître aux apprenants les usages variés de la langue parlée. Elle propose aussi de créer des activités de communication, de l'interaction didactisée et les tâches authentiques où l'apprenant est l'utilisateur social de la langue cible.

Au vu de tout ce qui précède, on se rend donc compte que l'enseignement-apprentissage de la lecture constitue toujours un problème majeur sur le terrain. Les travaux qui précèdent se sont appuyés sur un certain nombre d'éléments notamment les stratégies de lecture, la didactique de la lecture, les méthodes de lecture, les pratiques de lecture, l'expression orale et bien d'autres. Ce travail s'inscrit dans la continuité de Guimfac (*op.cit.*) et Laroui et al. (*ibid.*) puisqu'ils abordent eux aussi les pratiques pédagogiques qui interviennent dans le processus d'enseignement-apprentissage de la lecture. Cependant, alors que Guimfac, (*op.cit.*) interroge les pratiques pédagogiques des enseignants, Laroui et al. (*ibid.*) utilisent des pratiques qui intègrent à la fois l'enseignement de la lecture et la communication orale, cette étude envisage de relever de nouveaux défis. Premièrement, nous voulons montrer que nous pouvons amener les élèves non locuteur de la langue à lire couramment et de façon autonome ; deuxièmement, qu'on peut lire avec tout type d'apprenant : ceux ayant de bonnes notes, ceux ayant des notes moyennes et ceux ayant des notes basses et ne pas se limiter à deux bons élèves qui peuvent faire la lecture rapidement, et enfin tester la capacité de lecture des apprenants afin de pallier les lacunes qui freinent le développement de leur compétence orale en ewondo.

1.3. Enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension au fil des méthodologies

Cette partie du travail présente l'évolution de la lecture au fil des méthodologies. La place que les didacticiens et les chercheurs en sciences de l'éducation accordent à la lecture les

incite à trouver les méthodes les plus simples et les plus encourageantes à l'apprentissage, afin de proposer des solutions pour remédier aux différents problèmes liés aux difficultés d'apprentissage de cette activité. Il paraît donc nécessaire de montrer d'où part l'enseignement-apprentissage de la lecture selon les approches méthodologiques, la manière dont cette activité a évolué depuis des décennies et ce que l'on préconise à l'heure actuelle pour l'enseigner, Puren (1988) que cite Jaimee-Aree (2013).

C'est dans le même ordre d'idée que Cornaire et Germain (1999) cités par Daguiani (*op.cit.*, p.21) affirment : « un bref retour sur chaque approche et sur son orientation théorique sous-jacente, nous permettra de mieux comprendre cette discipline en voie de constitution qui est l'enseignement-apprentissage de la lecture [...] et de mettre en lumière les lignes de force des expériences antérieures »

1.3.1. L'approche traditionnelle

D'après Puren (1988) que cite Jaimee-Aree (*ibid.*), l'approche traditionnelle fut initiée du XVIIe à la moitié du XIXe siècle. Elle a pour but d'enseigner la langue cible en milieu institutionnel. Son objectif majeur est la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. Pour elle, lire consiste à être capable d'établir des correspondances entre la langue maternelle et la langue étrangère par le biais de la traduction. Elle utilise des textes littéraires comme support d'apprentissage. Elle se base sur la structure et le vocabulaire c'est-à-dire la maîtrise lexicale et les savoirs grammaticaux. Par contre certains chercheurs ne la considèrent pas comme un vrai apprentissage de la lecture mais comme une analyse-traduction d'un texte Daguiani (*op.cit.*)

1.3.1.1. Rôle de l'enseignant et de l'apprenant

Dans une classe de langue, l'enseignant amène l'apprenant à rencontrer la langue cible en lui présentant des exercices de prononciation. L'enseignant domine entièrement la classe et détient le savoir et l'autorité, il choisit les textes et prépare les exercices, pose les questions et corrige les réponses. L'élève est comme un automate car il exécute simplement la tâche qui lui est demandé.

1.3.2. L'approche directe

Elle naît de la fin du XIX^{ème} siècle au début du XX^{ème} siècle ; elle a pour objectif général la maîtrise effective de la langue cible comme instrument de communication. Ici, la langue orale est primordiale ; on l'utilise sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation. Elle utilise comme support d'apprentissage le manuel comportant des textes dialogués. L'originalité de cette méthode consiste dès le début à utiliser la langue cible uniquement Jaimee-Aree (*op.cit.*, p.23).

Pour cette approche l'activité de lecture se déroule à travers des textes dialogués dont la finalité est l'expression orale.

1.3.2.1. Rôle de l'enseignant et de l'apprenant

L'enseignant détient le savoir : les exercices de conversation et les questions-réponses sont dirigés par lui. Il doit également faire une bonne préparation de ses cours. L'enseignant amène l'élève à comprendre un texte en langue étrangère, directement, c'est-à-dire sans le secours de la langue maternelle. L'élève répond aux questions qui lui sont posées. Il y'a échange entre les deux acteurs.

1.3.3. L'approche audio-visuelle

C'est une méthodologie qui apparaît au milieu des années 1950 ; son objectif principal est de développer les quatre habiletés langagières (écouter, parler, lire, écrire). Elle prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions. Elle accorde de l'importance à la langue parlée et à l'oral. L'accent est placé dès le début sur la correction phonétique en évitant les interférences de la graphie. Cette approche utilise des ressources telles que des supports audiovisuels parmi lesquelles : des images (des vues fixes) et le son (des enregistrements magnétiques). Elle permet à l'apprenant de comprendre la langue cible et de communiquer oralement et rapidement dans cette langue sans passer par la traduction de l'enseignant en langue source. Pour elle, l'acte de lire passe par des images qui doivent être interprétées et des sons qui doivent être décodés.

1.3.3.1. Rôle de l'enseignant et de l'apprenant

L'enseignant dialogue constamment avec la classe sans que celle-ci ne dépende entièrement de lui. Grâce au support audiovisuel, il est possible de rompre le face à face élève-professeur ; l'enseignant devient un technicien de la méthodologie.

1.3.4. L'approche communicative

Cette approche voit le jour à partir des années 1970 en France. L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire a cherché à s'approprier le système d'enseignement des langues étrangères pour adultes insérés dans le monde du travail, ce qui a produit une brusque inversion du modèle éducatif de référence. L'objectif est d'arriver à une communication efficace. Elle est largement utilisée aujourd'hui et accorde une place prépondérante à l'oral car toutes les habiletés peuvent être développés au gré des besoins langagier de l'apprenant. Elle utilise comme ressources des documents appelés "authentiques", c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère. Ce qui signifie que ces ressources pourraient également être utilisées pour les langues maternelles en général et l'ewondo en particulier. Selon cette approche, l'acte de lire met en jeu des composantes linguistiques, textuelles, référentielles et situationnelles Daguiani (*op.cit.*, p.22).

1.3.4.1. Rôle de l'enseignant et de l'apprenant

L'enseignant joue le rôle d'un conseiller, il est également le guide qui accompagne son élève dans la construction de son savoir. L'élève se laisse guider par l'enseignant et construit lui-même son savoir.

Dans cette approche, l'accent est mis sur le sens de la communication ; les activités se font ici à deux, en groupe et aux jeux de rôle. C'est l'approche par excellence utilisée dans la pédagogie actuelle car pour ce qui est de l'enseignement des langues nationales en général et de la lecture en particulier, on entre dans la leçon par le thème comme on le fait dans cette approche. Elle se fonde sur certains paradigmes pour être mise en œuvre et pour concrétiser ses objectifs.

1.4. Démarches d'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en classe de langues nationales et français 4^e et 3^e

Selon le *guide pédagogique du programme d'étude de : langues nationales* des classes de 4^e et 3^e (*op. cit.*), la lecture est considérée comme une activité ponctuelle et est menée de la manière suivante : un élève est pris pour modèle pour lire devant ses pairs à la demande de l'enseignant ou l'enseignant lui-même fait la lecture pour les élèves ; des questions de compréhension auxquelles les élèves répondent sont posées par l'enseignant ; les élèves produisent à l'oral et à l'écrit des messages attestant qu'ils ont compris le texte. Le *programme d'études de 4^{ème} et 3^{ème} : Français 1^{ère} langue (2014)* quant à lui, stipule que l'apprenant devra lire de manière autonome des textes relatifs à un domaine de vie précis ; il recommande de faire la lecture méthodique et la lecture suivie. L'apprenant devra également lire des consignes relatives à un domaine de vie précis. Pendant la lecture méthodique, l'enseignant au moyen des questions simples facilite l'observation du paratexte et quelques éléments formels, les apprenants formulent des hypothèses de sens, puis l'enseignant recueille toutes les hypothèses de sens. Les apprenants s'appuient sur les hypothèses de départ pour définir les axes de lecture. En ce qui concerne la lecture suivie, le professeur met les élèves en situation d'écoute ; il lit lui-même un passage pour donner le ton.

Cette lecture doit être expressive pour permettre aux élèves de suivre et de développer leur capacité d'écoute. Le professeur désigne quelques élèves pour lire le texte ; les élèves essaient de lire comme le professeur ; le professeur fait lire les élèves en difficulté pour leur permettre de s'améliorer. Les erreurs de lecture ou les mots mal prononcés sont systématiquement corrigés, le professeur doit laisser l'élève aller jusqu'au bout du segment du texte qui lui a été donné de lire, avant d'intervenir.

1.5. Les paradigmes de l'approche communicative

Toute recherche qui relève du domaine de la didactique des langues nécessite l'usage de plusieurs théories. Ainsi, cette recherche se basera sur l'approche communicative qui se fonde essentiellement sur des théories d'apprentissage à l'instar de la théorie de la transposition didactique et celle du socioconstructivisme. De ces deux théories, l'une a retenu le plus notre attention à savoir le socioconstructivisme, car elle corrobore le mieux avec cette étude. Nous

nous sommes également penchés sur la question des pratiques enseignantes à travers la théorie de l'intervention éducative qui fera également l'objet de cette étude.

1.5.1. L'intervention éducative

D'après Lenoir (2009, p.14), l'intervention éducative d'un point de vue opérationnel, renvoi à l'ensemble des actes et des discours singuliers et complexes, finalisés, motivés et légitimés, tenues par une personne mandatée intervenant dans une perspective de formation, d'autoformation ou d'enseignement dans un contexte institutionnellement spécifique. En d'autres termes, il s'agit ici des rapports qui existent entre les élèves et les enseignants sur un objet de savoir. Selon Lenoir (*ibid.*, p.11), l'intervention éducative se penche donc sur la question de « comment enseigner », ce qui renvoi à s'intéresser non sur le degré d'application par des enseignants de quelques méthodes que ce soit, mais à l'ensemble des gestes et des paroles qui instaurent les interactions entre un enseignant et ses élèves de manière à cerner au premier chef leur configuration effective.

D'après Couturier que cite Lenoir (*ibid.*), l'intervention est centrée sur l'action de l'enseignant orienté vers un rapport interactif vers un ou des sujets apprenants.

1.5.1.1. Rôle de l'enseignant et de l'apprenant

L'enseignant sera ici un médiateur entre les élèves et l'objet d'apprentissage. Alors que l'élève, son rôle est de suivre le mieux possible les directives de l'enseignant. Cette théorie nous permettra d'analyser la pratique enseignante à travers les méthodes de lecture mises en place par le corps enseignant pour que les apprenants puissent développer la compétence orale ; d'analyser l'action et les gestes professionnels de l'enseignant durant les séances de lecture et comment il fait pour parvenir aux résultats escomptés.

1.5.2. Le socioconstructivisme

Développé par Vygotsky (1896-1934), le socioconstructivisme insiste sur les interactions sociales entre le sujet et son environnement. Ici, l'enseignant est simplement un guide qui facilite l'apprentissage de l'élève, qui construit ses savoirs en collaboration avec ses pairs ou par l'interaction avec l'autre.

C'est une théorie du développement cognitif, qui confère une dimension des interactions sociales essentielle aux processus cognitifs qui régissent l'apprentissage. Le socioconstructivisme confère une importance capitale aux interactions entre l'individu et son environnement social. Elle puise dans la zone proximale de développement (ZPD) qui est l'écart existant entre le niveau actuel de l'enfant (ce qu'il est capable de produire seul) et son niveau potentiel (ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide de l'autre).

Cette théorie explique que l'interaction sociale est la clé de la construction des connaissances ; la connaissance se construit à travers un processus de discussion et de négociation qui la considère comme un processus actif. Ici l'apprentissage dépend essentiellement des qualités d'un processus de collaboration au sein d'une communauté éducative.

1.5.2.1. Rôle de l'enseignant et de l'apprenant

C'est l'apprenant qui gère son apprentissage et en est responsable. Il décide aussi du rythme, de la répartition, de l'organisation des actions qui l'amèneront à atteindre ses objectifs. L'enseignant quant à lui crée des situations-problèmes pour permettre aux apprenants de résoudre de vrais problèmes ; il est un guide, un facilitateur puisqu'il donne uniquement des indices à l'apprenant. Il choisit des situations et organise le travail en groupe. L'élève puise également dans son environnement pour apprendre.

Cette théorie dans notre recherche nous aidera à montrer que les apprenants apprennent à lire en interagissant avec les autres. Par ailleurs, nous pourrions également démontrer que l'ewondophone éprouve aussi des difficultés à lire en ewondo.

1.5.3. La théorie de la motivation linguistique

La motivation est un état psychologique qui pousse à agir (ou pas !), se développe et évolue dans l'interaction entre l'apprenant et son environnement. Par ailleurs, elle relève de l'affectif car elle conditionne le comportement des apprenants en situation d'apprentissage (les sentiments/émotions, les attitudes/représentations, les croyances, etc.). Elle implique la volonté ou non de parler, écrire, comprendre et lire en ewondo.

En effet, cette théorie dans l'élaboration de nos outils de collecte de données nous permettra de comprendre les mobiles (raisons) qui font qu'un élève n'éprouve aucune volonté à lire et ait des représentations négatives vis-à-vis de la langue ewondo. Pour qu'ils soient tolérants vis-à-vis de cette langue, on pourrait leur montrer les traits de ressemblance avec le français qu'ils apprennent depuis le début de leur scolarisation.

C'est pourquoi dans la proposition d'un scénario pédagogique, nous pourrions montrer que l'ewondo peut se lire avec fluence tout autant que le français. Nous pourrions également intéresser les non locuteurs de la langue à travers des jeux de rôle en incluant le français de sorte que le dialogue se fasse à la fois en français et en ewondo.

CHAPITRE 2 : L'ENQUETE DE TERRAIN

Ce chapitre développe les éléments qui ont guidés cette recherche et décrit les faits relevés sur le terrain. Il s'attèlera à décrire tout d'abord le type de recherche, puis le lieu dans lequel les enquêtes ont été menés, ensuite le public cible vers lequel cette recherche est orientée suivi de l'échantillon et la méthode d'échantillonnage. Enfin il sera question de décrire l'instrument ou les instruments de collecte de données qui nous permettront de tester la validité du protocole expérimentale. D'une manière générale, cette étude a pour but de montrer l'impact des méthodes de lecture sur le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo. Pour ce faire, nous avons entrepris de mener cette étude dans l'arrondissement de Yaoundé 3 précisément au lycée Général Leclerc en classe de 3^e car c'est en effet dans cette classe que se poursuit l'enseignement d'une langue spécifique.

2.1.Type de recherche : recherche qualitative

Cette étude est orientée vers une approche qualitative. Du point de vue de Mace (1988) que cite Amsamhe (op.cit.), l'analyse qualitative est :

Un exercice structuré de mise en relation logique de variable et par voie de conséquence, de catégories de données. C'est le type d'exercice par lequel on tente de reproduire logiquement un schéma mental d'une interrelation entre phénomènes en essayant de vérifier, par l'observation, le degré de correspondance entre cette construction de l'esprit en situation réelle.

La recherche qualitative selon Ekotto (2017, p.51) « permet d'analyser des situations didactiques enregistrées et décryptées, dans la singularité complexe de chacune et dans la variété de leur niveau interprétatif ». Pour Emine (2019, p. 57), elle donne un aperçu du comportement et des perceptions des gens et permet d'étudier leur opinion sur un sujet, leur perception sur un fait, une pratique. En effet, l'étude qualitative permet de comprendre et analyser des phénomènes, des comportements de groupe, des faits ou des sujets en vue d'obtenir des données de fond.

En ce qui concerne ce travail, il faudrait premièrement collecter les informations à l'aide des outils de collecte, puis faire la description des données recueillis. Enfin les analyser pour pouvoir aboutir à des résultats et trouver la solution qui viendra résoudre la problématique susmentionnée.

Le but de la recherche qualitative est de : « *Développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants* » Mays et Pope, (1995) que citent Gaspard (2019). Pour la réalisation de ce travail, cette méthode nous permettra d'analyser les effets des méthodes de lecture sur les compétences des apprenants du sous-cycle d'orientation en ewondo.

Les outils choisis pour cette enquête et étant en corrélation avec cette méthode sont la grille d'observation, le questionnaire et le test pour vérifier la compétence des apprenants. L'enquête qualitative à partir de ces instruments vise également à vérifier les hypothèses émises. Nous prendrons appui sur cette approche pour vérifier les renseignements relatifs aux méthodes de lecture prises en compte par les enseignants pour le développement de la compétence orale en ewondo des élèves du sous-cycle d'orientation et expérimenter dans la salle de classe celle la plus adaptée susceptible de développer la compétence orale des élèves.

Après ce bref exposé, nous ferons un aperçu du site de l'étude et de la population sur laquelle notre choix a été porté.

2.2. Site de l'étude

C'est le lieu géographique ou socioculturel dans lequel se situe la population auprès de qui l'étude aura lieu. Dans le cadre de cette étude, il s'agit de la ville de Yaoundé précisément au lycée Général Leclerc. Nous avons choisi ce site car non seulement la collecte se fera de manière efficace et pertinente, mais aussi c'est un établissement où l'intégration pédagogique des langues et cultures nationales est une réalité.

2.3. Population d'étude

Pour Wittig (1980) que cite Alima (*op.cit.*, p. 30), la population est la totalité du groupe à partir duquel peuvent être tirés les sujets d'une expérimentation. C'est l'ensemble sociologique des personnes auprès de qui l'étude peut et doit avoir lieu. Cette population concerne les personnes sur lesquelles le chercheur mène son étude. Dans le cas échéant, elle est constituée spécifiquement des enseignants et élèves des classes de 3^e du lycée Général Leclerc. Ce choix a été opéré parce que c'est dans cette classes que l'on invite les élèves à la lecture des mots et phrases en Ewondo et ce de façon autonome. En effet, ce qui justifie une fois de

plus le choix des enseignants de LCN est la curiosité des méthodes mises en place pour faciliter l'apprentissage de la lecture en ewondo.

2.3.1. La population parente

D'après Emine (*op.cit.*, p.58), la population parente constitue l'ensemble des individus sur lesquels le phénomène étudié peut s'étendre. Elle est selon Godjé, 2017 citer par Emine (*op.cit.*, p.59) « constituée par l'ensemble de toutes les observations qu'il est possible de faire sur la totalité d'une population ». Cette population s'étend à l'échelle nationale et dans le cadre de cette étude concerne tous les établissements d'enseignement secondaires général du Cameroun. Cette population renvoie à l'ensemble d'enseignant sur lesquels nous généraliserons nos résultats et l'ensemble des élèves du sous-cycle d'orientation de l'enseignement général.

2.3.2. La population cible

Selon Emine (*op.cit.*), elle renvoie à l'ensemble des sujets sur lesquels sera appliquée l'enquête afin donner l'information qui nous permettra de réaliser avec précision et justesse cette investigation. Elle fait partir d'un grand groupe dans lequel elle représente la minorité et sur lequel nous porterons un regard particulier. Elle représente spécifiquement les enseignants de langues et cultures nationales exerçant en classe de 3^e au lycée Général Leclerc et les apprenants de la même classe. Cette population possède les informations nécessaires qui nous permettront d'atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés. Cependant, vue qu'elle représente encore une grande majorité qui rendrait la tâche assez difficile et l'enquête assez longue, vue le temps qui nous est impartie ; nous la réduirons donc au profit d'une population accessible sur laquelle notre enquête sera plus aisée.

2.3.3. La population accessible

Elle a été puisée dans la population cible et désigne les sujets disponibles susceptibles de se prêter au jeu : il s'agit entre autres des enseignants de langues et cultures nationales tenant la classe de 3^e et les apprenants de ladite classe. Pour plus de précision, nous avons observé 05 enseignants en situation de classe pendant deux semaines où nous avons pu vérifier s'ils respectaient les critères liés à cette recherche. Nous avons également travaillé avec 10 élèves de la classe de 3^e allemand 1 au lycée Général Leclerc qui ont participé à notre exercice de lecture qui consistait à vérifier s'ils lisent avec fluence. Ce test consistait également à mesurer

combien de mots l'élève est en mesure de lire en 60 seconde. Cette population spécifique servira de point de départ dans cette recherche.

Enseignants	Age	Sexe	Profil lx	Expérience
E1	40-50	Féminin	Ewondo	11 ans et plus
E2	30-40	Féminin	Ewondo	6-10 ans
E3	30-40	Masculin	Ewondo	11 ans et plus
E4	30-40	Féminin	Shupaməm	11 ans et plus
E5	30-40	Masculin	Eton	6-10 ans

Tableau 3: Récapitulatif des enseignants disponibles pour l'enquête

Ce tableau montre les caractéristiques des enseignants ayant acceptés de participer à cette étude. Il s'agit des enseignants de langues et cultures nationales de la classe de 3^e au lycée Général Leclerc dont nous avons observé la pratique et à qui nous avons administré notre questionnaire. Pour garder leur anonymat, nous les avons nommés avec le code E mentionné dans le tableau ci-dessus. Ce tableau montre que les enseignants enquêtés relèvent du genre masculin et féminin et ont des profils linguistiques différents.

Pour cette recherche, nous avons également sollicité la participation des apprenants de la classe de 3^e allemand 1 au lycée Général Leclerc à une expérimentation portant sur un exercice de lecture qui nous aurait permis de tester leur capacité de lecture en Ewondo.

Apprenants	Profil lx	Niveau en LCN
A1	Ewondo	Élevé
A2	Eton	Moyen
A3	Bulu	Élevé
A4	Ghomala	Moyen
A5	Yemba	Moyen
A6	Ewondo	Moyen
A7	Mangisa	Moyen
A8	mədumba	Élevé
A9	Basa'a	Moyen
A10	Fe'efe'e	Élevé

Tableau 4: Récapitulatif des sujets d'expérimentation

Ce tableau représente les apprenants qui se sont prêtés à l'expérimentation. En effet, il s'agit des élèves ayant à peu près le même âge mental, venant d'horizons diverses et ayant pratiquement le même niveau en ewondo. Les tableaux récapitulatifs ainsi présentés, on passera directement à l'échantillonnage.

2.4.Echantillonnage et technique d'échantillonnage

Pour Mimche (2015, p.25), l'échantillonnage est une opération par laquelle on sélectionne ou on choisit les individus qui constituent un échantillon. Dans le cadre de cette étude nous avons opté pour l'échantillonnage théorique vue que cette recherche s'inscrit uniquement dans l'approche qualitative. Selon N'da (2015, p.100), les études menés dans une approche qualitative sont faites d'échantillon de petite taille donc non-représentatif. Dans le même ordre d'idée, Glaser (1978) citer par N'da (*ibid.*) affirme que l'échantillonnage théorique cumule des cas variés, représentant les diverses caractéristiques que peut prendre un phénomène ou une situation. Il s'agit donc de rassembler parmi les participants d'une étude les propriétés concrètes d'un groupe ou d'une situation. Par ailleurs, Cuq (*op.cit.*, p77.) indique que l'échantillon est une partie d'un ensemble statistique. Il doit être avant tout représentatif et comprendre un nombre de sujets nécessaire et suffisant aux besoins de la recherche. L'échantillon c'est l'ensemble des personnes disponibles pour effectuer l'enquête. Dans le cadre de cette étude, l'échantillon est constitué de 05 enseignants de classe de 3^e de langues et cultures nationales et 10 apprenants de la même classe au lycée Général Leclerc. Ainsi, pour constituer cet échantillon, nous nous sommes basés sur un certain nombre de critères :

- Être enseignant de langues et cultures nationales au sous-cycle d'orientation précisément en classe de 3^e au lycée Général Leclerc ;
- Avoir au moins 05 ans d'ancienneté en tant que professeur de langue et culture nationale ;
- Maîtriser la langue ewondo.

Pour les élèves nous avons porté notre choix sur des élèves ayant les caractéristiques suivantes :

- Un niveau élevé ou moyen en langue nationale ;
- Des apprenants ayant pratiquement le même âge ;
- Parlant différentes langues maternelles.

Pour la technique d'échantillonnage, nous avons opté pour l'échantillon typique ou par choix raisonné ou intentionnel. Elle permet selon N'da (*op.cit.*, p. 106) de faire un choix des sujets présentant des caractéristiques typiques, les distinguant des autres. C'est tout comme nous avons choisi de nous intéresser uniquement aux enseignants de langues et cultures nationales de classe de 3^e du lycée Général Leclerc et de certains élèves des mêmes classes répondants à des critères spécifiques. Cette technique repose sur le jugement du chercheur qui fait le tri des cas à inclure dans l'échantillon répondant de façon à satisfaire sa recherche N'da (*op.cit.*). Cette technique d'échantillonnage nous permettra d'assurer à travers notre choix raisonné d'individus, que l'on déclare tout de même représentatif d'un groupe de par leur caractère typique, la validité des informations collectées auprès des élèves et des enseignants.

Des apprenants à peu près équivalents ont été choisis. De plus, la notion d'équivalence de ces apprenants a permis d'opérer un contrôle efficace sur les variables intermédiaires qui pourraient brouiller les résultats de l'étude Tsafak (1980) cité par Ngonu (*op.cit.*). Ce qui signifie qu'avant le début de l'expérience, les apprenants choisis avaient à peu près le même âge, le même niveau de compétences et les mêmes conditions matériels. Pour ce qui est des enseignants, la comparabilité réside au niveau des aptitudes pédagogiques, le même environnement. Bref les apprenants étaient semblables sur toutes les caractéristiques pouvant avoir un effet sur le développement de leur compétence orale en ewondo. Le véritable problème dans le cadre de cette étude est d'avoir des apprenants homogènes car rappelons-le nous travaillons dans un contexte multilingue et multiculturel. Tous ces éléments visent à assurer une validité interne à l'expérience Tsafak (1980) que cite Ngonu (*op.cit.*, p.83).

2.5. Description de l'instrument et collecte des données

Dans le cadre de cette recherche, trois instruments ont été choisis pour répondre aux exigences de cette enquête. Il s'agit entre autres d'une grille d'observation, d'un questionnaire et une expérimentation pour la collecte des données.

2.5.1. La grille d'observation

Observer consiste à chercher à comprendre, analyser et organiser les faits mesurables, suivre leur évolution dans le temps et dans l'espace. Pour ce faire on utilise une grille d'observation qui est un support permettant de catégoriser les comportements de la personne observée. Ces

observations dans le cadre de cette étude ont été consignées dans une fiche. Elle est donc ciblée sur un objet particulier permettant d'identifier les pratiques, les attitudes d'un usager ou d'un groupe d'usager dans une situation particulière. D'après Cuq (*op.cit.*, p.120), les grilles d'observation de classe se sont des tableaux comprenant les différentes entrées sur lesquelles l'observateur désire se pencher. Par exemple, étant donné que nous travaillons sur les démarches d'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo et le développement de l'expression orale des apprenants, nous avons pu adaptée une grille d'observation selon le modèle du *projet Lascolaf* Mbala Ze (2010). Les entrées s'intitulent comme suit :

- Apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo ;
- Les méthodes d'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo ;
- Modèle didactique (lien entre le français et l'ewondo) ;
- Gestion de l'utilisation des langues dans la classe ;
- Support de l'enseignement.

2.5.2. Le questionnaire

Avant de faire l'apologie de cet instrument, nous tenons à faire le point sur le choix de cet outil pour la recherche qualitative. Nous avions prévu interviewer les enseignants de LCN pour faire la lumière sur le problème que pose cette étude. Cependant, après les avoir rencontrés, ils nous ont fait comprendre qu'ils n'avaient pas de temps pour répondre à nos questions s'il s'agissait d'une interview. Ayant reçu des réponses défavorables, nous avons opté pour le questionnaire avec lequel ils pouvaient se déplacer et trouver du temps pour y répondre sans toutefois gêner leur emploi de temps chargé.

Du point de vue de Loubet (2000), le questionnaire est Constitué par la liste des questions qui seront posées aux sujets désignés par l'échantillonnage. Pour Cuq (*op.cit.*, p. 211), il permet de recueillir de façon systématique des données empiriques, et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulés. Il doit être standard (contenir les mêmes questions pour tous) et être administré dans les mêmes conditions. Dans le cas particulier de cette recherche, nous avons opté pour le questionnaire malgré le fait que ce soit un outil utilisé dans l'approche quantitative, il nous a permis de collecter nos données auprès des enseignants avec des questions semi-ouvertes qui laissent la possibilité à l'enquêté de donner son point de vue sur le phénomène abordé.

D'après Guimfac (*op.cit.*), c'est un outil qui consiste à soumettre au jugement individuel un groupe de propositions distinctes centrées généralement autour d'un même objet. Le nôtre comprend quatre parties :

- Les renseignements relatifs au profil des acteurs du cours d'Ewondo
- Les renseignements relatifs aux causes des difficultés de lecture-compréhension en ewondo
- Les renseignements socioculturels de l'enseignant
- Les renseignements relatifs aux difficultés de lecture-compréhension que rencontrent les apprenants du sous-cycle d'orientation en ewondo empêchant ainsi le développement de leur compétence orale.
- Les renseignements relatifs aux méthodes de lecture-compréhension mises en place pour faciliter l'enseignement-apprentissage de cette activité.
- Les renseignements relatifs à l'oral.

Par ailleurs, aborder la question d'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo ne nous limite pas à cet instrument d'où le test.

2.5.3. Le test

D'origine anglaise, le mot test signifie épreuve ou examen en français. Selon Tsala (2006) que cite Ngonu (*op.cit.*, p. 85), on l'appelle test psychologique et le définit comme « une situation expérimentale standardisée servant à stimuler un comportement. Ce comportement est évalué par une comparaison statistique avec celui d'autres individus, placés dans la même situation permettant ainsi de classer le sujet examiné, soit quantitativement, soit typologiquement ». Dans le cas spécifique de cette étude, il s'agira de classer le sujet typologiquement. Cet instrument donne des informations et quantifie certains aspects du fonctionnement sur l'intelligence, les aptitudes... en comparant le comportement d'un individu à d'autres placés dans la même situation. Il permet effectivement de mesurer le degré d'acquisition des compétences d'un individu à ceux d'un échantillon de référence. Dans le même ordre d'idées, Cuq (*op.cit.*, p.238) le définit comme un examen standardisé, fidèle, valide et étalonné. Il sert à évaluer le niveau de connaissance ou de compétence acquise par un individu dans un domaine précis. La définition de Cuq (*op.cit.*) cadre plus avec cette étude. Ce test permettra de soumettre à la lecture de notre échantillon de 10 élèves de la classe de 3^e un texte

identique de 47 mots en français et 48 mots en ewondo. Pendant cette expérimentation, il était question pour eux de lire chacun à son tour le corpus d'abord en français, puis en ewondo.

Pour rendre ce travail scientifique, nous avons choisi de travaillé avec l'outil EGRA qui est un instrument conçu et élaboré pour évaluer le développement des compétences individuelles des élèves en lecture. Il fallait chronométrer le temps mis sur un mot, puis sur une phrase et enfin le texte entier. Par ailleurs, il s'agissait de déterminer en 1minute le niveau de lecture d'un apprenant

2.6. Description de la collecte des données à l'aide des instruments

Il s'agit dans cette rubrique d'expliquer avec précision et de manière détaillée comment s'est déroulée la collecte de données sur le terrain.

2.6.1. La grille d'observation

Nous rappelons que la grille d'observation est l'un de nos principaux outils de collecte de données. Par rapport à l'observation, nous nous sommes basé sur les renseignements relatifs à la méthode de lecture-compréhension en Ewondo utilisée par les enseignants pour permettre aux élèves de développer leur compétence orale. Il ne s'agissait pas uniquement dans cette enquête de recueillir des données qui nous renseigneraient sur comment les enquêtés enseignent la lecture en Ewondo, mais davantage d'observer le comportement des élèves pendant la session.

Feussi (2006) cité par Bomda (2009) présente l'observation comme un regard porté sur une situation sans aucune prétention de la modifier. Le chercheur intervient en fait en se posant des questions que seuls les éléments du terrain pourront clarifier.

Nous allons donc par la suite décrire comment s'est déroulée cette descente sur le terrain. Notons qu'elle s'est déroulée en deux étapes entre autres la pré-enquête et l'enquête proprement dite.

2.6.1.1. La pré-enquête

Nous avons mené cette observation au lycée Général Leclerc dans la ville de Yaoundé. Nous avons porté notre choix uniquement en classe de 3^e, classe qui représente le sous-cycle d'orientation auprès des enseignants de LCN tenant cette classe et selon leur disponibilité. Cette

étape nous a tout d'abord permis de prendre contact avec le chef de département de LCN du lycée Général Leclerc qui nous a mis en relation avec les différents enseignants attachés au département et tenant ladite classe. Une fois les enseignants rencontrés, nous leur avons expliqué comment nous allions procéder sans toutefois leur montrer la grille d'observation au risque d'anticiper les critères de cette grille. Cette étape nous a permis de revenir pour l'enquête à proprement parler la semaine suivante pour mettre en pratique ce qui avait été annoncé dès le départ.

2.6.1.2. La réalisation de l'enquête

Il s'agit dans cette rubrique de montrer comment s'est déroulée l'observation. Ces observations se sont déroulées pendant une semaine durant laquelle nous avons observé deux classes de 3^e que nous avons choisi. Nous avons été introduites dans les salles de classes par les enseignants eux-mêmes sans toutefois faire de commentaires. La remarque faite a été de constater que notre présence limitait les interventions des élèves et quant à l'enseignant ses gestes professionnels étaient calculés. L'enseignant expliquait simplement à ses élèves que « c'est une étudiante qui vient voir comment on enseigne donc ne vous occuper pas d'elle ». Nous observions bien si les gestes des enseignants permettaient de rendre compte des critères de notre grille d'observation ; si les différentes rubriques correspondaient à ce que nous observions. En effet, nous avons vérifié si les démarches d'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo vise à développer l'expression orale, s'il existe des liens entre les apprentissages en ewondo et ceux en français, s'il n'y a pas que la présence de l'ewondo dans la salle de classe, si les méthodes d'enseignement de la lecture-compréhension sont appliquées et s'il y a utilisation d'un support didactique. Grâce à ces observations, nous avons pu recueillir certaines informations qui n'ont pas pu être consignés dans le questionnaire

2.6.2. Le questionnaire

Nous rappelons que cet outil de recherche selon Cuq (*op.cit.*) permet de recueillir de façon systématique les données empiriques, et, ainsi de formulé la validité des hypothèses formulés. En effet, c'est un instrument de collecte structuré à la guise du chercheur avec des questions soit fermées, soit semi-ouvertes ce qui est le cas pour cette recherche. Malgré le fait que notre étude soit purement qualitative, nous avons exploité cet outil quantitatif afin de rendre cette recherche plus aisée et ne pas prendre trop de temps aux enseignants. Pour faciliter

l'analyse et l'interprétation des résultats de cette recherche et pour une meilleure appréhension, nous avons consigné nos données dans un tableau.

2.6.2.1. La pré-enquête

Pour la collecte des données, nous avons fait comme pour l'observation une première descente de terrain, question de prendre contact avec les enseignants sur la recherche que nous menions afin qu'ils nous donnent leur disponibilité. Lors de la première descente de terrain, nous avons conçu un questionnaire adressé aux enseignants et aux apprenants. Après l'avoir administré, nous sommes parvenus à la conclusion qu'il ne répondait pas aux critères de recherche dont nous traitons. Par conséquent, nous avons refait un autre questionnaire qui était adressé uniquement aux enseignants. Après cette étape, nous avons fait l'enquête proprement dite.

2.6.2.2. L'enquête

Le questionnaire élaboré cette fois contient des questions semi-ouvertes car nous avons voulu que les enseignants donnent leur point de vue sur le sujet. Nous sommes par la suite retournée sur le terrain pour l'administrer. Nous avons remis le questionnaire à 08 enseignants de langues et cultures nationales tenant les classes de 4^e et 3^e ou du moins tenant la classe de 3^e, mais nous n'en avons récupéré que 05. Il n'était pas question pour nous de récupérer les questionnaires directement après les avoir administrés car, le chef de département de LCN les avait distribuée elle-même auprès de ses collègues. Nous avons récupéré les autres questionnaires directement auprès des enseignants quelques jours après car, nous les leur avons distribuée personnellement. Ce questionnaire nous a permis d'avoir une idée sur les méthodes de lecture que les enseignants utilisent dans les salles de classes pour faciliter le développement de la compétence orale des apprenants en ewondo.

2.6.3. Le test

Il s'agit de la dernière étape de notre collecte. Rappelons-le c'est la phase expérimentale de ce travail car comme le dit Cuq (*op.cit.*, p.236), le test permet d'évaluer le niveau de connaissances ou de compétences acquises par un individu dans un domaine donné. Dans le cadre de cette recherche, il nous a permis de faire un bilan sur la capacité à lire les élèves en ewondo. Cette expérimentation s'est déroulée pendant une semaine dans une classe de 3^e. Cette

semaine, nous avons travaillé avec 10 élèves de profil linguistique différent. Nous expliquerons d'abord comment s'est déroulé le pré-test avant le test proprement dit.

2.6.3.1. Le pré-test

Cette étape dans notre expérimentation nous a permis de prendre contact avec les apprenants qui ont fait l'objet du test. Pendant cette phase, nous avons recensé 10 élèves ayant pratiquement le même âge mental, certains ayant un niveau élevé en LCN, d'autres ayant un niveau moyen. Nous leur avons expliquée ce qu'ils feront lors de la phase expérimentale sans toutefois leur donner la conduite à tenir pour qu'ils n'anticipent pas sur ce que nous cherchions à vérifier. Après cette étape, nous sommes passé à la phase expérimentale proprement dite.

2.6.3.2. La phase test

Pendant cette phase nous avons pu tester notre échantillon rappelons-le de 10 élèves de 3^e allemand. Cette séance test a durée 1 semaine et l'enseignant nous a donné 30 minutes des 1 heures allouées à la leçon de langue nationale. Nous avons fait cet exercice de la même manière et tout cela sous un œil attentif de l'enseignant. Nous avons soumis à la lecture-compréhension d'un corpus en français et en ewondo, les apprenants de la 3^e allemand. Nous avons utilisé un minuteur pour mesurer la capacité de lecture des apprenants ; nous avons également évalué leur compréhension du corpus et vérifier par la même occasion si les critères de lecture sont pris en compte par les élèves.

Cette phase est la dernière étape de la collecte des données car elle met un terme au processus de recueil des informations qui nous a permis d'atteindre le niveau de présentation, d'analyse et d'interprétation des résultats. Nous sommes donc d'une manière générale entrée en possession de ce qui serait l'essentiel pour révéler critères attendus.

CHAPITRE 3 : PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DE LA LECTURE-COMPRÉHENSION EN EWONDO DANS LE SOUS-CYCLE D'ORIENTATION DU LYCÉE GÉNÉRAL LECLERC

Ce chapitre présente les données qui ont été collectées pendant la période d'enquête sur le terrain. Il a donc pour but d'examiner et analyser les données qui ont été recueillies ; car une fois les données recueillies, il est impératif d'établir le lien avec le problème que cette étude soulève et ainsi de vérifier les hypothèses y afférentes. Il se dégagera donc dans ce chapitre les données propres aux enseignants et ceux propres aux apprenants. Ces données nous permettront de vérifier les hypothèses qui ont été émises plus haut.

3.1. Présentation descriptive des données collectées

Il s'agit pour cette partie de présenter premièrement les résultats relatifs à l'observation faite en classe, ensuite les résultats liés au questionnaire car rappelons-le ce sont des questions semi-ouvertes qui ont guidés cette enquête et enfin nous présenterons les résultats relatifs au protocole expérimental mis en place.

3.1.1. Description des résultats relatifs à l'observation

Nous avons observé deux classes de 3^e pendant la collecte des données pour voir deux pratiques distinctes, car rappelons-le, notre choix fut porté sur cette classe du fait qu'elle fait partir des classes où débute l'enseignement de la langue ewondo. Nous débuterons par la 3^e allemand 1 car évidemment c'est par elle que nous avons débuté notre enquête suivie de la 3^e allemand 2.

3.1.1.1. Résultats relatifs à l'observation en 3^e ALL1

Nous avons observé une leçon de langue nationale de 55 minutes intitulée : « Bifɔlɔga biyole : ñlɔdɔ etyé mínsílí ai byəm bi nə tagi ñnye » (les pronoms démonstratifs, interrogatifs et indéfinis). Les élèves ont manipulés un corpus pour sortir les éléments liés au thème ce qui est passé bien entendu par la lecture. Nous observions les gestes de l'enseignant pendant non seulement la lecture des apprenants mais aussi pendant toute la durée de la leçon. Nous

présenterons les résultats obtenus en fonction des rubriques mentionnées dans la grille d'observation et les critères y afférents.

Apprentissage de la lecture-compréhension en Ewondo

Il s'agissait dans cette rubrique de vérifier si l'apprentissage de la lecture-compréhension en Ewondo est effectif. Nous avons donc constaté de par nos observations que l'apprentissage de la compréhension orale n'est pas effectif, l'apprentissage de la lecture des mots et des phrases est effectif, l'apprentissage de la production orale est également effectif et l'apprentissage de la production écrite n'est pas en reste. Pour plus de compréhension, nous avons consigné ces détails dans un tableau et l'effectivité ou non du critère est noté de 0 à 4.

0 pour dire que le critère n'est pas pris en compte et 1 pour dire qu'il l'est. Cela est représenté dans le tableau ci-dessous.

L'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo	
L'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo est effectif (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 4)	
L'enseignement-apprentissage de la compréhension orale et écrite	0
L'enseignement-apprentissage de la lecture des mots et phrases	1
L'enseignement-apprentissage de la production orale	1
L'enseignement-apprentissage de la production écrite	1
Total	3/4

Tableau 5 : Processus d'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension

Expression orale et compréhension orale

Il a été question dans cette rubrique de vérifier que l'enseignement de la lecture-compréhension en Ewondo vise le développement de l'expression orale des apprenants.

Nous avons observé que les critères liés à l'expression orale sont pour certains pris en compte et d'autres pas. L'enseignant institut des jeux de rôle pendant l'activité de lecture, le dialogue n'est pas pris en compte car il n'y a pas d'échange entre les élèves en Ewondo mais plutôt en français, les élèves articulent bien pour certains, mais pas pour d'autres. L'intonation n'est pas du tout respectée que ce soit les locuteurs natifs ou pas. Par ailleurs, les critères relatifs à la compréhension montrent que l'enseignant ne pose pas de questions de compréhension en

Ewondo aux apprenants. Il ne fait pas écouter des supports audio en Ewondo aux apprenants. Lui-même ne fait pas une première lecture afin que les écoute. De manière brève cela est consigné dans le tableau ci-dessous.

L'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo et développement de la compétence orale	
Expression orale	
Jeux de rôle	1
Dialogue entre les apprenants	0
Articulation	1
Intonation	1
Total	3/4
Compréhension orale	
Compréhension de texte en ewondo	0
Présence de documents sonores	0
1 ^o écoute	0
2 ^o écoute	0
Total	0

Tableau 6 : Description des critères de lecture-compréhension

Modèle didactique

Il était question dans cette rubrique d'établir des liens entre le français et l'ewondo. Fort a été de constater que l'enseignant ne fait pas de comparaison entre les deux systèmes. Cependant, l'enseignant a recours à des traductions d'une langue à l'autre ; il est écrit les mots en ewondo au tableau et les traduit en français, on part donc de l'ewondo au français. Cela est répertorié dans le tableau suivant :

Modèles didactiques : lien entre l'ewondo et le français	
Comparaison explicite faite entre les systèmes	0
Analyse d'erreur des apprenants à partir des différences entre les langues	0
Recours à des traductions d'une langue à l'autre	1
Total	1/3

Tableau 7: Lien entre le français et l'ewondo

Gestion de l'utilisation des langues dans la classe

Dans cette rubrique, il était question de vérifier comment les langues sont utilisées dans la classe. Le constat fait a été celui de voir que, les enseignants ne parlent pas l'ewondo lorsqu'ils enseignent ; ils prononcent les mots liés à la leçon du jour en ewondo pour faire assimiler les contenus. Se ne sont pas des cours comme le français, l'anglais ou les langues étrangères car pendant ces cours, une seule langue est manipulé dans la classe. Pendant l'observation, nous avons fait la remarque que le français est aussi présent dans la communication, on n'a pas recours à des emprunts d'une langue à l'autre et le recours à l'alternance codique est pris en compte. Cela se matérialise dans le tableau suivant :

Gestion de l'utilisation des langues dans la classe	
Une seule langue présente dans la communication	0
Recours à des emprunts d'une langue à l'autre	0
Recours à l'alternance codique servant à mieux expliquer	1
Total	1/3

Tableau 8: *Gestion de l'utilisation des langues dans la classe*

Méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo

Au cours de nos investigations, nous avons observé la méthode de lecture-compréhension prise en compte par les enseignants pour mener à l'activité de lecture. Nous avons retenu trois méthodes de lecture parmi lesquelles : la méthode syllabique, la méthode globale et la méthode mixte. Il ressort premièrement de la méthode syllabique que le décodage n'est pas pris en compte car nous ne sommes plus au niveau du déchiffrage, mais de la lecture des mots doués de sens. Seul les apprenants ewondophones lisent avec fluidité, la prononciation est mal réalisée pour les apprenants non locuteurs de la langue, la ponctuation est respectée et les élèves lisent à haute voix.

Par rapport à la méthode globale, nous avons observé un certain nombre de critères. Le critère selon lequel les élèves parviennent à reconnaître les mots de manière globale n'est pas pris en compte, les élèves ne comprennent pas les mots de manière intuitive ; il n'y a que ceux qui parlent la langue qui peuvent la comprendre et ce n'est pas de manière intuitive. Les élèves qui lisent lentement sont ceux qui ne sont pas locuteurs.

Les observations faites sur la méthode mixte nous amènent aux conclusions suivantes : les élèves qui parviennent à articuler sont ceux qui parlent la langue, certains apprenants ewondophones lisent rapidement mais d'autres n'y arrivent pas. Il y'a le rythme dans la voix des locuteurs de la langue uniquement, la ponctuation est respectée par tous les profils qui participent à la lecture, les questions de compréhension ne font pas partir du corpus, certains apprenants lisent avec fluence ; d'autres pas. Les élèves qui lisent lentement ne sont pas locuteurs. Ces élèves arrivent à respecter ces critères sans l'intervention de l'enseignant, il est juste là pour les observer lorsqu'ils lisent. Il n'interrompt pas l'apprenant pendant la lecture même si ce dernier fait des erreurs.

Enfin, nos observations sur la lecture écrémage révèle qu'aucun de ces critères n'est pris en compte par l'enseignant, car à l'entame rappelons-le la compréhension n'est pas prise en compte par les enseignants. Par conséquent, le volet lecture écrémage n'est pas effectif.

Tout ce qui précède est représenté de manière brève dans le tableau ci-dessous :

Méthodes d'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo	
La méthode syllabique	
Décodage	0
Fluidité	1
Prononciation	1
Respect de la ponctuation	1
Volume	1
Total	4/5
La méthode globale	
Reconnaissance globale des mots	0
Compréhension intuitive	0
Lecture lente	1
Total	1/3
La méthode mixte	
Décodage	0
Articulation	1
Rythme	1

Respect de la ponctuation	1
Compréhension	0
Fluidité	1
Rapidité	1
Total	5/7
La lecture écrémage	
Identification du texte	0
Anticipation par des hypothèses sur le contenu	0
Repérage des mots-clés	0
Vérification des hypothèses par reformulation des mots clés et reconstitution du sens global	0
Total	0/4
TOTAL	10/20

Tableau 9: Description des méthodes de lecture-compréhension

Support d'enseignement-apprentissage pour la lecture-compréhension

Le travail élaboré sur les supports d'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo démontre que, aucun manuel n'est utilisé pendant la l'activité de lecture-compréhension, aucun élève n'utilise de manuel pour lire, aucun document sonore n'est présent dans la salle de classe, aucun de ces supports authentiques (journaux, chansons, publicités) n'est pris en compte. Le seul support présent pour l'activité de lecture-compréhension est le corpus qui est représenté au tableau. Nous avons fait un résumé de cet exposé dans le tableau ci-dessous :

Support de l'enseignement-apprentissage pour la lecture-compréhension	
Présence d'un manuel pour la lecture	0
Présence de documents sonores	0
Présence de documents authentiques (journaux, chansons, publicités)	0
Présence d'autres matériels. Lesquels ?	1
Total	1/5

Tableau 10: Présentation des supports d'enseignement-apprentissage pour la lecture-compréhension

3.1.1.2. Résultats de l'observation en 3^e allemand 2

Étant donné que nous avons fait les deux observations pendant la même période, nous avons observé la même leçon de langue nationale de 50 minutes intitulée : « Bifólaga biyole : ñlædæ etyé mínsíli ai byəm bi nə tagi ñnye » (les pronoms démonstratifs, interrogatifs et indéfinis) mais sous un autre paradigme. Les élèves ont également manipulés un corpus composé de phrases détachées les unes des autres. Nous avons également pour mission d'observer les gestes de l'enseignant pendant la lecture. Nous présenterons une fois de plus les résultats obtenus en fonction des rubriques mentionnées dans la grille d'observation et nous vérifierons si les critères y afférent sont pris en compte ou non.

Enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo

Ici également, nous allons vérifier si l'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo est effectif dans cette classe. Nous avons donc constaté de par nos observations, que l'enseignement-apprentissage de la compréhension orale et écrite n'est pas pris en compte car le volet compréhension n'est pas effectif ; l'enseignante ne pose pas des questions de compréhension dans le corpus à exploiter. L'enseignement-apprentissage de la production orale et celui de la production écrite sont pris en compte.

Par rapport au critère enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension des mots et phrases, on se rend compte qu'il n'est pas pris en compte par les enseignants, car le corpus de phrase est mis au tableau et ce sont les apprenants qui lisent juste. Pour plus de compréhension, nous avons consigné les détails dans le tableau ci-dessous et l'effectivité ou non des critères est aussi noté de 0 à 4.

Enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo	
L'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo est effectif (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 4)	
Enseignement-apprentissage de la compréhension orale et écrite	0
Enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension des mots et phrases	0
Enseignement-apprentissage de la production orale	1
Enseignement-apprentissage de la production écrite	1
Total	3/4

Tableau 11: *Processus d'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo*

Expression orale et compréhension orale

Nous ne reviendrons plus ce que nous avons fait dans cette rubrique car cela a déjà été mentionné plus haut. Ici, les résultats obtenus ne sont pas les mêmes ; la parole est monopolisée par un seul élève, il n'y a pas de dialogue entre les élèves, les locuteurs natifs articulent bien mais les autres profils linguistiques moins bien. L'intonation est quelque peu prise en compte car même les apprenants ewondophones ont beaucoup de difficultés avec les tons. La compréhension des textes en ewondo n'est pas prise en compte et aucun document sonore n'est utilisé pour la lecture-compréhension. De manière brève cela est représenté dans le tableau ci-dessous.

L'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo et développement de la compétence orale	
Expression orale	
Jeux de rôle	0
Dialogue entre les apprenants	0
Articulation	1
Intonation	1
Total	2/4
Compréhension orale	
Compréhension de texte en ewondo	0
Présence de documents sonores	0
1 ^{er} écoute	0
2 ^e écoute	0
Total	0

Tableau 12: Description des critères de lecture-compréhension

Modèle didactique : lien entre l'ewondo et le français

Dans cette rubrique nous avons suivi le même protocole que dans la classe précédente. Il ressort que, l'enseignant ne fait pas de lien entre les systèmes en ewondo et en français ; aucune analyse d'erreur n'est faite par les apprenants. Mais le recours à des traductions d'une langue à l'autre est pris en compte car l'enseignant écrit en ewondo et traduit en français, on part donc de l'ewondo au français. Cela est renseigné dans le tableau suivant :

Modèles didactiques : lien entre l'ewondo et le français	
Comparaison explicite faite entre les systèmes	0
Analyse d'erreur des apprenants à partir des différences entre les langues	0
Recours à des traductions d'une langue à l'autre	1
Total	1/3

Tableau 13: *Lien entre les langues en présence dans la salle de classe*

Gestion de l'utilisation des langues dans la classe

Nous rappelons juste qu'ici il est question du comment les langues sont utilisées dans la classe. Vérifier si l'ewondo est associée à une autre langue. Tout comme en 3^e allemand 1, l'enseignant ne parle pas l'ewondo lorsqu'il enseigne ; il prononce également quelques mots en ewondo pour faire assimiler les contenus. Notre observation révèle que deux langues sont présentes dans la communication (l'ewondo et le français) mais plus le français. Aucun emprunt n'est fait dans les deux langues et les codes non plus ne sont pas alternés. Nous l'avons représenté de manière brève dans le tableau suivant :

Gestion de l'utilisation des langues dans la classe	
Une seule langue présente dans la communication	0
Recours à des emprunts d'une langue à l'autre quand le mot emprunté n'existe pas	0
Recours à l'alternance codique servant à mieux expliquer	0
Total	0

Tableau 14: *Gestion de l'utilisation des langues dans la classe*

Méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo

Nous avons une fois de plus dans cette rubrique vérifiée que les enseignants abordent l'activité de lecture-compréhension en prenant en compte une méthode de lecture-compréhension. Nous avons voulu vérifier que les méthodes de lecture courantes sont prises en compte. Ces méthodes sont : la méthode syllabique, la méthode globale et la méthode mixte. De la méthode syllabique, il ressort que le décodage n'est pas pris en compte car il ne s'agit plus de lire des sons ou des syllabes mais il s'agit de lire des mots doués de sens. Les élèves qui lisent avec fluence, articulent et prononcent bien les mots sont locuteurs de la langue ; mais les

non locuteurs n’y arrivent pas. Les apprenants qui participent à la lecture-compréhension respectent la prononciation et lisent à haute voix.

Pour ce qui est de la méthode globale, les élèves qui ne parlent pas la langue lisent lentement. Il n’y a pas de reconnaissance globale des mots et pas de compréhension intuitive.

Les observations faites sur la méthode mixte nous révèlent que l’apprentissage du décodage n’est pas pris en compte. Dans cette classe, les apprenants ne lisent pas avec fluence, le texte ne comporte pas des questions de compréhension, certains apprenants lisent rapidement et d’autres non, certains articulent bien et d’autres non. Leur lecture n’a pas de rythme mais tout de même, ils respectent la ponctuation. Les critères ci-énumérés ne sont pas mis en œuvre par l’enseignant, car il observe simplement les élèves qu’il a désignés pour lire, sans aucune intervention de sa part.

Pour terminer, on se rend compte que la lecture écrémage n’est pas prise en compte par les enseignants une fois de plus, car le volet compréhension ne fait pas partir de l’activité de lecture en ewondo.

Le commentaire qui précède est représenté de manière brève dans le tableau ci-dessous :

Méthodes d’enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo	
La méthode syllabique	
Décodage	0
Fluidité	0
Prononciation	0
Respect de la ponctuation	1
Volume	1
Articulation	1
Total	3/6
La méthode globale	
Reconnaissance globale des mots	0
Compréhension intuitive	0
Lecture lente	1
Total	1/3
La méthode mixte	

Décodage	0
Rapidité	1
Articulation	1
Rythme	0
Respect de la ponctuation	1
Compréhension	0
Fluidité	0
Total	3/7
La lecture écrémage	
Identification du texte	0
Anticipation par des hypothèses sur le contenu	0
Repérage des mots-clés	0
Vérification des hypothèses par reformulation des mots clés et reconstitution du sens global	0
Total	0/4
TOTAL	7/16

Tableau 15: Description des méthodes de lecture-compréhension

Support d'enseignement-apprentissage

Dans cette classe encore, d'après la rubrique support d'enseignement-apprentissage aucun manuel n'est utilisé pour la lecture, nous n'avons également enregistré aucun document sonore dans la salle de classe, ni de supports authentiques (journaux, chansons, publicités). Néanmoins, on remarque la présence d'un livre dans lequel sont pris les contenus enseignés ; mais ce n'est pas un livre pour la lecture. Ce livre s'intitule « les us et coutumes de nos ancêtres » d'Atantagana Joseph Célestin. Nous avons fait une brève représentation dans le tableau ci-dessous :

Support de l'enseignement-apprentissage pour la lecture-compréhension	
Présence d'un manuel pour la lecture-compréhension	0
Présence de documents sonores	0
Présence des supports authentiques (journaux, chansons, publicités)	0
Présence d'autres matériels (lesquels ?) le livre intitulé les us et coutume de nos ancêtres	1
Total	1/5

Tableau 16: Présentation des supports d'enseignement-apprentissage

3.1.1.3. Étude comparative des résultats relatifs à l'observation

Les observations menées dans les deux de classes de 3^e ont révélés que, les enseignants observés conduisaient leur leçon de différentes manières pourtant ces derniers ont reçu la même formation, dans la même école, et ont pratiquement le même nombre d'année d'expérience. Dans certaines rubriques de notre grille d'observation les critères observés étaient complètement distincts et dans d'autres ils étaient similaires. Dans un critère, on pouvait avoir deux opinions complètement différentes. Il convient donc de faire la comparaison entre les résultats obtenus en 3^e allemand1 et ceux obtenus en 3^e allemand2.

D'après la rubrique qui consistait à vérifier si l'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo est effectif, nous avons fait le constat selon lequel seul le critère enseignement-apprentissage de la compréhension orale et écrite n'est pas pris en compte dans les deux classes. En outre, le critère sur l'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo et le développement de la compétence orale nous a conduit aux résultats suivants : le dialogue n'est pas pris en compte dans les deux classes, certains locuteurs dans les deux classes articulent et respectent l'intonation ; mais d'autres non. L'enseignant n'amène pas ces élèves à articuler et utiliser l'intonation car lui-même n'est pas le modèle de lecture.

Selon le modèle didactique observé dans les deux classes, qui vérifiait s'il existe un lien entre l'ewondo et le français montre que, seul le critère relatif au recours à des traductions d'une langue à l'autre est pris en compte dans les deux classes vu que pour une meilleure compréhension, l'enseignant est forcé de traduire les mots ewondo en français pour permettre aux élèves de comprendre. D'après les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension, nous avons portée notre regard sur trois méthodes et avons vérifiée si elles sont mises en application pendant la lecture-compréhension, du moins, si leurs critères sont pris en compte de langues nationales durant l'activité de lecture-compréhension. Il était question de vérifier si ces méthodes de lecture sont prises en compte dans les deux classes. Du point de vu de la méthode syllabique, le décodage n'est pas pris en compte dans les deux classes, les apprenants respectent la ponctuation et lisent à haute voix, la fluidité et la prononciation ne sont pris en compte que par les élèves locuteur de la langue.

Du point de vu de la méthode globale, nous avons observée que seule la lecture lente est prise en compte dans les deux classes ; elle concerne majoritairement les élèves non locuteurs.

Par ailleurs du point de vu de la méthode mixte nous avons dénombré des similitudes au niveau des critères suivants : le décodage n'est toujours pas pris en compte dans les deux classes, aucune question de compréhension n'est posée. Dans les deux classes, les élèves respectent la ponctuation pendant la lecture. Cependant, les critères relatifs à l'articulation, à la prononciation, à la fluence sont pris en compte à moitié, car les apprenants qui comprennent la langue respectent ces critères et ceux qui ne la comprennent pas ne respectent pas ces critères. Les enseignants, au vue de ce qui précède ne jouent donc pas réellement leur rôle dans les deux cas de figure, puisqu'ils observent simplement les apprenants sans les aider dans la réalisation de ces critères.

Du point de vue de la lecture écrémage, on se rend à l'évidence qu'elle n'est pas prise en compte par les enseignants dans aucune des deux classes, car les questions de compréhension ne sont pas posées dans le corpus.

Nous terminons cette comparaison par la rubrique support de l'enseignement-apprentissage pour la lecture-compréhension. Il ressort donc que dans les deux cas de façon globale, aucun support n'a été enregistré car nous n'avons vu aucun manuel pendant la lecture, ni de supports authentiques, ni la présence de documents sonores. Le seul support présent pour la lecture-compréhension était le corpus au tableau noir.

3.1.2. Description des résultats relatifs au questionnaire

Cette étape du travail présente les résultats des données fournis par les enseignants de langues et cultures nationales tenant de manière spécifique la classe de 3^e. Nous tenons à notifier que nous avons distribué notre questionnaire à huit enseignants de LCN mais nous n'avons que récupéré cinq de ces questionnaires car les autres enseignants ont prétendu ne pas avoir eu le temps d'y répondre. Pour espérer avoir une information fiable sur l'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo, nous avons fait appel à l'expérience des enseignants de LCN qui sont les mieux outillés pour répondre à ce questionnaire car étant dans le métier. D'une manière générale, ces résultats nous permettront de connaître les perceptions des

enseignants de LCN vis-à-vis de l'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo au sous-cycle d'orientation. Ainsi, c'est grâce à leurs différents points de vu que nous avons pu relever le paradigme utilisé pour favorisé le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation. Une fois de plus, nous mettrons les avis des enseignants sous forme de tableau pour faciliter la lecture et la compréhension.

Répondants	Âge
Enseignant1	30-40
Enseignant2	30-40
Enseignant3	30-40
Enseignant4	30-40
Enseignant5	40-50

Tableau 17: Analyse des variables sociales : âge

Commentaire : À propos de l'âge de ces enseignants, fort est de constaté que nous avons affaire à une jeune génération d'enseignants car la majorité est âgé entre trente et quarante ans et la minorité qui compte un enseignant est âgé entre quarante et cinquante ans.

Répondants	Sexe
Enseignant1	Féminin
Enseignant2	Féminin
Enseignant3	Féminin
Enseignant4	Masculin
Enseignant5	Féminin

Tableau 18: Analyse des variables sociales : sexe

Commentaire : Concernant le sexe des enseignants de LCN enquêter, nous avons fait le constat selon lequel la majorité est la gente féminine et nous nous sommes interrogé sur cette particularité. Est-ce là une matière réservée essentiellement aux femmes ? Ou cela n'est observable que dans cet établissement ? D'autant plus qu'en distribuant le questionnaire, car rappelons-le nous l'avons distribué à huit enseignants dont la majorité était des femmes mais n'avons que récupérer cinq.

Répondants	Région d'origine
Enseignant1	Sud
Enseignant2	Ouest
Enseignant3	Centre
Enseignant4	Centre
Enseignant5	Centre

Tableau 19: Analyse des variables sociales : région d'origine

Commentaire : Nous avons fait la remarque concernant la région d'origine de l'enseignant, que la majorité est originaire du centre sans doute par rapport à la région de l'enquête qui est le centre. Mais nous avons également enregistré un enseignant originaire du sud et l'autre de l'ouest.

Répondants	Classes tenues
Enseignant1	6 ^e , 4 ^e et 3 ^e
Enseignant2	6 ^e , 5 ^e , 3 ^e et 1 ^e
Enseignant3	4 ^e , 3 ^e , +2 nd
Enseignant4	5 ^e , 4 ^e , 3 ^e , +2 nd
Enseignant5	6 ^e , 3 ^e , +2 nd

Tableau 20: Distribution des classes tenues

Commentaire : Concernant les différentes classes tenues par ces enseignants, tous enseignent en 3^e la classe dans laquelle nous avons décidée de mener notre enquête. Ce sont à la fois des enseignants exerçant dans le sous-cycle d'observation, dans le sous-cycle d'orientation et dans le cycle d'orientation.

Répondants	Diplômes académique/professionnel
Enseignant1	Licence et Dipes
Enseignant2	Master et Dipes
Enseignant3	Dipes
Enseignant4	Dipes
Enseignant5	Dipes et Thèse

Tableau 21: Distribution du niveau académique/professionnel

Commentaire : D'après le tableau ci-dessus, nous remarquons que la plupart de ces enseignants possèdent le Dipes, par conséquent ont été formé à l'école normale supérieur et

d'autres non seulement ont le diplôme professionnel, sont aussi dotés d'un diplôme académique. Cela montre à suffisance que ces enseignants ont reçues une formation pour devenir professeur de langues et cultures nationales.

Répondants	Expérience professionnelle
Enseignant1	6-10 ans
Enseignant2	11 ans et plus
Enseignant3	11 ans et plus
Enseignant4	6-10 ans
Enseignant5	11 ans et plus

Tableau 22: Présentation de l'expérience professionnelle

Commentaire : L'expérience professionnelle varie d'un à plus de onze ans et nous remarquons que la majorité des enseignants enquêté a déjà mis long dans la profession car avoir plus de onze ans en qualité d'enseignant de langues et cultures nationales veut simplement dire qu'on maîtrise tous ce qui a trait à la matière. De plus qu'on maîtrise déjà assez la langue même si on n'est pas locuteur natif. L'ancienneté de ces enseignants peut être un facteur indicatif permettant d'évaluer l'enseignement de la lecture en Ewondo au sous-cycle d'orientation.

Répondants	Profil linguistique
Enseignant1	Bulu
Enseignant2	Shɛpaməm
Enseignant3	Ewondo
Enseignant4	Ewondo
Enseignant5	Ewondo

Tableau 23: Présentation du profil linguistique

Commentaire : En ce qui concerne le profil linguistique des enseignants, nous avons fait le constat selon lequel les enseignants interrogés parlent pour la plupart l'ewondo de par leurs origines et les autres parlent le bulu et le shɛpaməm. Après avoir établi le profil linguistique des enseignants, ceux-ci nous ont fait comprendre que ce n'était pas facile lorsqu'on ne maîtrise pas la langue et ont également avoué qu'ils se font aider par les élèves lorsqu'ils sont en difficulté.

Après avoir commenté tout ce qui peut rentrer dans les caractères spécifiques de l'enseignant, nous entrons donc dans le vif du sujet celui relatif à l'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo en passant par les difficultés des apprenants vis-à-vis de cette activité, la méthode la plus adaptée pour sa transmission et également la manière de l'appréhender pour parvenir au développement de la compétence orale des apprenants.

Question	Répondants	Réponses
Est-ce que vos élèves éprouvent des difficultés à lire des mots et textes en ewondo ? Si oui, lesquelles ?	Enseignant1	Oui : non appartenance à la langue ewondo
	Enseignant2	Oui : surtout dans le respect de l'intonation qui n'est jamais respecté par les non natifs de la langue et parfois même par les natifs
	Enseignant3	Oui : les graphèmes ne sont pas les mêmes dans toutes les langues
	Enseignant4	Oui : beaucoup plus les tons, ils ne les respectent pas
	Enseignant5	Oui : les mots composés des lettres spécifiques qui ne sont pas aisés à prononcer et les tons qui ne sont pas faciles à maîtriser surtout pour les non natifs

Tableau 24: Présentation des difficultés de lecture

Commentaire : Les enseignants à l'unanimité valident le fait que les élèves ont des difficultés à lire les mots et textes en ewondo car d'aucun pensent que la difficulté vient du fait que tous ces apprenants ne sont pas locuteur de la langue. Pour d'autres la difficulté est liée au fait que cette langue soit une langue à ton mais aussi les mots composés des lettres spécifiques que les élèves trouvent difficiles à utiliser et les graphèmes qui ne sont pas similaires dans toutes les langues.

Question	Répondants	Réponses
Selon vous quelles sont les causes de ces difficultés ?	Enseignant1	Absentéisme des élèves
	Enseignant2	Désintérêt et démotivation pour la lecture-compréhension
	Enseignant3	Manque de volonté et d'intérêt
	Enseignant4	Absence de manuel de lecture et désintérêt
	Enseignant5	Écriture phonétique

Tableau 25: Présentation des causes des difficultés de lecture-compréhension

Commentaire : D'après le premier enseignant, les difficultés de lecture-compréhension des apprenants sont causées par l'absentéisme des élèves, car lorsqu'il s'agit de faire les langues nationales, on préfère flâner à cette heure de cours ou simplement ne pas venir à l'école ce jour. Pour d'autres enseignants c'est le manque d'intérêt, de volonté et la démotivation qui cause ces difficultés car certains élèves pendant le cours de langues nationales, dorment ou mènent d'autres activités. Un autre affirme que c'est le manque de manuel de lecture-compréhension en ewondo qui cause ces difficultés car si il y avait à la bibliothèque des livres en ewondo, ça aurait été un plus pour l'avancer des LCN. Le cinquième et dernier enseignant lui par contre pense que c'est l'écriture phonétique qui cause ces difficultés de lecture-compréhension ; le fait d'écrire non pas avec des lettres mais plutôt avec des sons de l'AGLC devient un mystère pour les élèves car habituer au système de la langue française.

Question	Répondants	Réponses
Comment trouvez-vous l'attitude de vos élèves lors des séances de lecture-compréhension en ewondo ?	Enseignant1	Active
	Enseignant2	Active pour certains et passive pour d'autres
	Enseignant3	Intermédiaire
	Enseignant4	Active seulement pour une minorité
	Enseignant5	Active et à la fois passive

Tableau 26: Description de l'attitude des apprenants

Commentaire : Les enseignants sont une fois de plus d'accord pour la majorité face à la question de l'attitude de leurs élèves pendant les séances de lecture en ewondo. Ils ont tous affirmer l'activité de leurs élèves pendant les séances de lecture même si certains se montrent indifférent à cette activité soit parce qu'ils ne comprennent pas la langue ou simplement du fait qu'ils sont mis à l'écart par les enseignants pour ne pas perdre de temps. Cependant les réponses des enseignants ne correspondent pas aux observations faites car pendant le cours de LCN en général, la classe est divisé en deux : ceux qui participent au cours et ceux qui mènent d'autres activités. Pendant l'activité de lecture proprement dite, on ne retrouve qu'une minorité d'élève qui y participe car la sélection est de telle sorte que ce sont uniquement les élèves locuteur de la langue qui y sont invités et qui s'y intéressent.

Question	Répondants	Réponses
Quelles sont les méthodes que vous utilisez pour enseigner la lecture en ewondo ?	Enseignant1	Syllabique, phonétique et phonologique
	Enseignant2	Phonétique, syllabique
	Enseignant3	Syllabique, phonétique
	Enseignant4	Syllabique, phonétique
	Enseignant5	Mixte

Tableau 27: Analyse des méthodes de lecture

Commentaire : Après l'analyse des réponses survenues suite à la question relative aux méthodes utilisés par les enseignants pour enseigner la lecture-compréhension en ewondo, il ressort que certains enseignants pratiquent la méthode syllabique contrairement à d'autres qui pratiquent la méthode phonétique. Un sur les cinq questionnés reconnaît n'utiliser que la méthode mixte pour enseigner la lecture en ewondo et un autre prétend que la méthode phonologique fait partie des méthodes de lecture qu'il utilise. Après analyse des réponses des répondants, on se rend compte qu'aucun enseignant n'utilise la lecture-compréhension ; ce qui est prêt à confusion, puisque nous sommes dans l'enseignement d'une langue.

On constate également qu'il y a déphasage entre ce qui est déclaré et ce qui est fait car les observations faites ne vont pas toutes dans le sens des dires des enseignants. Certains pratiquent la méthode dite IPGR (individuel par pair, par groupe ou par rangée) qui, rappelons-le il ne s'agit pas d'une méthode de lecture-compréhension connue de tous mais plutôt une technique d'enseignement de la lecture.

Question	Répondants	Réponses
Pendant ces activités de lecture sur quoi insistez-vous ?	Enseignant1	Sur l'expression orale
	Enseignant2	Sur l'expression orale
	Enseignant3	Sur l'expression orale
	Enseignant4	Sur l'expression orale
	Enseignant5	Sur l'expression orale et sur l'identification des sons

Tableau 28: Description des caractères observables pendant la lecture

Commentaire : A l'issue de l'analyse de ces réponses, nous observons que tous les enseignants de LCN interrogés reconnaissent insister sur l'expression orale pendant l'activité de lecture. Un seul enseignant insiste en plus sur l'identification des sons. Cela montre la place

prépondérante qu'occupe la production orale dans l'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo.

Question	Répondants	Réponses
Faites-vous des jeux de rôle pour aider vos élèves à développer la compétence orale ?	Enseignant1	Oui
	Enseignant2	Oui
	Enseignant3	Oui
	Enseignant4	Oui
	Enseignant5	Oui

Tableau 29: Analyse des critères de l'expression orale

Commentaire : L'analyse relative à la question de savoir si les enseignants pratiquent des jeux de rôle pendant l'activité de lecture révèle que tous les enseignants sans exception font des jeux de rôle pour aider leurs élèves à développer la compétence orale.

Question	Répondants	Réponses
Faites-vous écouter des documents audios en ewondo à vos élèves ?	Enseignant1	Oui
	Enseignant2	Non
	Enseignant3	Oui
	Enseignant4	Oui
	Enseignant5	Oui

Tableau 30: Analyse des critères de la compréhension orale

Commentaire : Dans cette partie, nous avons pu examiner avec beaucoup d'intérêt les réponses des enseignants relatives à la question de savoir s'ils font écouter des audio en ewondo à leurs élèves. Il ressort donc que la majorité fait écouter des audio en ewondo à leurs élèves mais seul un reconnaît ne pas avoir recours à cette pratique. De cela nous pouvons simplement dire que durant toute l'enquête, nous n'avons assisté à aucune prestation de la part des enseignants avec un support audio en ewondo, ce qui nous amène à nous interroger sur la véracité de cette information.

Question	Répondants	Réponses
Quelles sont les étapes de votre activité de lecture en ewondo ?	Enseignant1	L'enseignant lit d'abord le texte puis utilise la méthode IPGR c'est-à-dire fait lire le texte par individu, paire, groupe et rangée
	Enseignant2	Je fais la première lecture avant de donner la parole aux élèves et ce sont toujours les locuteurs de la langue.
	Enseignant3	Par corpus ou par lexique
	Enseignant4	Je procède par IPGR : individu, paire, groupe, rangée car c'est la meilleure façon de faire participer tous les élèves
	Enseignant5	Lecture globale, puis individuelle par les élèves en commençant par les mots, syntagmes puis phrases

Tableau 31: Présentation des étapes d'une activité de lecture-compréhension

Commentaire : A la question d'énumérer les étapes de lecture auxquelles les enseignants ont recours notre objectif était de comparer ce qui est fait en classe et ce que les enseignants prétendent faire en classe. Des réponses de ces derniers il en ressort donc que deux enseignants font la première lecture avant leurs élèves. Deux également pratiquent la méthode qu'ils appellent IPGR car pour eux elle est très efficace. Un autre enseignant lui affirme procéder par corpus ou encore par lexique et l'autre prétend faire une lecture globale, puis individuelle par les élèves en allant étape par étape c'est-à-dire en commençant par les mots pour arriver aux phrases.

Question	Répondants	Réponses
Le décodage permet-il de développer la compétence orale chez les élèves ?	Enseignant1	Oui
	Enseignant2	Oui
	Enseignant3	Plus ou moins
	Enseignant4	Plus ou moins
	Enseignant5	Plus ou moins

Tableau 32: Analyse des critères de la méthode syllabique

Commentaire : Sur les cinq enseignants interrogés sur la question de savoir si le décodage permet le développement de la compétence orale, deux affirment que le décodage permet bel et bien de développer la compétence orale. Mais les trois autres n'en sont pas convaincus car leur réponse laisse paraître qu'ils ne sauraient véritablement se prononcer sur la

question. Ils sont indécis car ils ne disent ni oui ni non. Cependant, nos investigations révèlent que le décodage ne peut conduire l'apprenant au développement de la compétence orale

Question	Répondants	Réponses
Vos élèves écrivent-ils bien les mots en ewondo ?	Enseignant1	Oui
	Enseignant2	Plus ou moins
	Enseignant3	Plus ou moins
	Enseignant4	Plus ou moins
	Enseignant5	Plus ou moins

Tableau 33: Analyse du caractère de production écrite

Commentaire : Suite à cette étape de l'analyse, nous observons que les enseignants interrogés ont pour la plupart révélé que leurs élèves écrivent plus ou moins bien les mots en ewondo et un affirme qu'ils écrivent à la perfection. Cependant pendant l'observation de classe nous avons vu des élèves défilés au tableau mais les résultats de leurs écrits n'étaient pas du tout convainquant car ils ne respectent ni les phonèmes ni les tonèmes. Ils écrivent plutôt les mots en ewondo pour la majorité avec les lettres de l'alphabet français.

Question	Répondants	Réponses
Pendant l'activité de lecture-compréhension incitez-vous vos élèves à lire à haute voix ?	Enseignant1	Oui
	Enseignant2	Oui
	Enseignant3	Oui
	Enseignant4	Oui
	Enseignant5	Oui

Tableau 34: Analyse du critère de la voix pendant la lecture

Commentaire : Après avoir fait une analyse sur la production écrite, nous revenons à la lecture sur la question de savoir si les enseignants amènent leurs élèves à lire à haute voix. Il ressort que tous les enseignants interrogés sont d'accord sur le fait qu'ils font lire leurs élèves à haute voix. Cela montre la volonté des enseignants à valoriser la langue ewondo qui fait partir de notre patrimoine linguistique.

Question	Répondants	Réponses
Pendant l'activité de lecture amenez-vous vos élèves à lire rapidement ?	Enseignant1	Oui
	Enseignant2	Oui
	Enseignant3	Oui
	Enseignant4	Oui
	Enseignant5	Oui

Tableau 35: Analyse du critère de la rapidité pendant la lecture

Commentaire : L'analyse de ce tableau nous a permis de voir le souci que les enseignants ont à parvenir à faire développer la compétence orale de leurs élèves à travers l'activité de lecture. En effet, tous les enseignants interrogés ont reconnu amener leurs élèves à lire avec rapidité et fluidité ceci pour mieux travailler l'expression orale de leurs élèves en ewondo.

Question	Répondants	Réponses
Vos élèves respectent-ils la ponctuation pendant la lecture ?	Enseignant1	Oui
	Enseignant2	Oui
	Enseignant3	Oui
	Enseignant4	Oui
	Enseignant5	Oui

Tableau 36: Analyse de l'aspect de la ponctuation

Commentaire : La remarque faite est celle de voir que tous les répondants affirment sans exception que leurs élèves respectent la ponctuation pendant la lecture-compréhension. En effet, nous avons pu observer que les élèves qui participent au cours de langue nationale pendant les séances de lecture-compréhension respectent la ponctuation et ont le rythme dans la lecture.

3.1.3. Description des résultats relatifs au test

Le texte utilisé est tiré d'une leçon de culture nationale niveau 3^e. Il est adapté au niveau de compréhension de l'apprenant. Il fallait mesurer le nombre de mots correctement lus au bout d'une minute, mesurer la vitesse de lecture des mots constitués d'une ou deux syllabes au maximum dans les deux langues (français et ewondo) d'enseignement. À partir de ce corpus, nous avons pu vérifier les réelles lacunes des élèves vis-à-vis de la lecture. Rappelons-le nous avons travaillé avec 10 élèves qui lisaient individuellement le corpus en français et en ewondo.

Corpus : Bala est un Jeune adolescent de 17 ans. Il a été invité ce jour à prendre part au repas avec les hommes adultes. Du bouillon de vipère avec du manioc est au menu. Bala n'a jamais mangé cette viande parce qu'elle est interdite aux enfants.

Par patrick landry Amouguy, enseignant de LCN

Bálá anə ēnânga mɔŋɔ é bələ mímbú awom āi zamgbál. Bə ngá bándá nyá amôs tē nə ázu dí fúfulu āi bə nyâ bodo. Ndómbá akpəl āi mimboŋ é mbí bí ngá bə amôs té. Bálá a ngəně tagə dí ákiā tíd te amú bá kili dzo bɔŋɔ

Notons que, lorsque nous avons mené cette expérimentation, le texte a été adapté avec la police 20 pour une meilleure lisibilité. C'est en fonction de cela que nous avons compté les mots par ligne. Nous avons fait une lecture régressive à partir d'une seconde et le corpus segmenter est représenté comme suit :

Bala	est	un	jeune	de	17.	ans	Il	a	été	invité	ce	(treize)
jour	à	prendre	part	au	repas	avec	les	hommes	Adultes.			(dix)
du	bouillon	de	vipère	avec	du	manioc	est	au	menu	bala		(onze)
n'	a	jamais	mangé	cette	viande	parce	qu'	elle	est	interdite		(onze)
aux	enfants											(deux)

Tableau 37: Corpus segmenté en français

Bálá	anə	ēnānga	mɔŋɔ	é	bələ.	mímbú	awôm	aī					(neuf)	
Zamgbál.	Bə	ngá	bánda	nyá	amôs	tē	nə	ázu	dí	fúfulu	aī		(douze)	
bə	nyâ	bodo.	Ndómbá	akpəl	aī	mimboŋ	é	mbí	bí	ngá	bə		(douze)	
amôs	té.	Bálá	A	ngəně	tagə	dí	ákiā	tíd	te	amú	bá	kili	dzɔ	(quatorze)
bɔŋɔ.														(un)

Tableau 38: Corpus segmenté en ewondo

Commentaires

Commentaire de l'élève 1: Après avoir mesurer la compétence de lecture de l'apprenant 1 sur le corpus en français, on constate qu'il arrive à lire treize mots en 5⁹⁰, dix mots de la deuxième ligne en 4³⁴, onze mots de la troisième ligne en 4⁴¹, onze mots de la quatrième ligne en 5²⁹ et deux mots de la cinquième ligne en 1²⁵. Nous avons également testé sa capacité à lire le corpus en entier, et il s'est avéré qu'il lit en 19⁹⁵.

Après avoir soumis l'apprenant 1 à la lecture en ewondo, le minuteur a démontré qu'il lit les neuf mots de la première ligne en 5⁴⁶, les douze mots de la deuxième ligne en 5⁶¹, les douze mots de la troisième ligne en 8⁴⁵, il lit quatorze mots en 6⁴², et il lit un mot en 63 tiers. Lorsqu'il lit tout le corpus, il ne prend que 22⁰⁹. Notons que cet apprenant est locuteur de la langue.

Commentaire de l'élève 2 : Les résultats du test en français de l'élève 2 révèlent qu'il lit treize mots en 5⁶⁸, dix mots en 4⁹⁸, onze mots en 4⁹⁶, onze mots de la quatrième ligne en 3⁴⁷ et deux mots en 67 tiers. En le soumettant à la lecture de tout le corpus, on constate qu'il lit 47 mots en 20⁵⁷.

L'apprenant soumis à la lecture est locuteur de l'eton, et les résultats du corpus en ewondo révèlent qu'il lit neuf mots en 6¹³, il lit douze mots en 8⁰³, il lit la troisième ligne des douze mots en 13¹⁹, il lit quatorze mots en 10⁹⁶, il lit un mot en 74 tiers. Le corpus de quarante-huit mots il le lit en 32⁴⁵.

Commentaire de l'élève 3 : L'élève 3 est locuteur du bulu et sa capacité de lecture est mesurée de la manière suivante : en français, il lit treize mots en 6⁸³, il lit dix mots en 4⁰², il lit les onze mots de la troisième ligne en 4²⁹, il lit les onze mots de la quatrième ligne en 4⁰², et lit deux mots en 98 tiers. Le corpus entier de quarante-sept mots, il le lit en 19⁹⁵.

Le corpus traduit en ewondo montre qu'il lit neuf mots en 6¹⁵, il lit la première ligne de douze mots en 6¹³, il lit la deuxième ligne de douze mots en 5⁸⁹, il lit quatorze mots en 6⁷⁷ et un mot en 70 tiers. Le corpus intégral de quarante-huit mots, il le lit en 22⁶⁵.

Commentaire de l'élève 4 : Les résultats obtenus pendant la lecture du corpus en français de cet apprenant montrent qu'il lit treize mots en 5³⁰, dix mots en 3¹⁴, onze mots en 3⁴⁷,

il lit encore onze mots mais en 3³⁴, il lit deux mots en 1¹² et le corpus de quarante-huit mots, il le lit en 15⁷⁴.

L'apprenant 4 est locuteur du ghomala. Nous l'avons soumis au test car nous voulions tester différents profils linguistiques. L'analyse du corpus en ewondo révèle qu'il lit neuf mots en 5⁹⁴, douze mots sur la deuxième ligne en 7⁹⁶, douze mots sur la troisième ligne en 10⁰¹, il lit quatorze mots en 9¹⁶ et un mot en 65 tiers et le corpus intégral de quarante-huit mots, il le lit en 33⁷³.

Commentaire de l'élève 5 : Notre analyse à l'aide du minuteur démontre que cet apprenant en français lit treize mots en 4²², il lit dix mots en 2⁶¹, la troisième ligne comportant onze mots, il la lit en 4³³, la quatrième ligne dans le même corpus, comportant également onze mots, il la lit en 3¹⁹ et lit les deux derniers mots en 53 tiers. Par rapport au corpus en entier, il parvient à le lire en 15⁸⁴.

Cet apprenant est yembaphone et les résultats de sa lecture montrent qu'il lit neuf mots en 8⁶², les douze mots de la deuxième ligne en 9⁹⁶, les douze mots de la troisième ligne en 13⁰⁵, quatorze mots en 10¹⁶ et un mot en 73 tiers. Pour le texte de quarante-huit mots, il parvient à le lire en 47¹⁰.

Commentaire de l'élève 6 : D'après les résultats obtenus vis-à-vis de cet apprenant, nous avons fait le constat selon lequel il parvient à lire le corpus en français de la manière suivante : treize mots en 6⁰⁷, dix mots en 4⁰⁶, onze mots de la troisième ligne en 4⁸⁷, onze mots de la quatrième ligne en 3⁵⁰ et tout le texte en 16⁵⁰.

Cependant, la vitesse avec laquelle il lit le texte en ewondo est différente de celle en français. Notons que cet apprenant parle ewondo et lit le corpus de la manière suivante : neuf mots en 4⁵², douze mots de la deuxième ligne en 5⁶⁰, douze mots de la troisième ligne en 5¹⁶, quatorze mots en 6³², un mot en 51 tiers et enfin le corpus en entier en 18⁶⁰. On se rend compte une fois de plus que le nombre de temps mis sur le texte en français est différent du mis sur le texte en ewondo.

Commentaire de l'élève 7 : Les résultats relatifs à l'apprenant 7 nous révèlent que ce dernier lit le texte en français de la manière suivante : treize mots en 4⁹⁵, dix mots en 3¹³, onze

mots de la troisième ligne en 3⁵³, deux mots en 1¹³ et tout le corpus en 14⁸². Ces résultats démontrent avec quelle rapidité l'apprenant lit le corpus en français.

Par rapport au corpus en ewondo, rappelons que cet élève parle le mangisa et de ce fait, lit le texte de la manière suivante : neuf mots en 4¹³, douze mots de la deuxième ligne en 5⁴⁶, douze mots de la troisième ligne en 5¹⁸, quatorze mots en 5²⁵, un mot en 54 tiers et tout le corpus en 23²⁶.

Commentaire de l'élève 8 : Après avoir mesurer les capacités de lecture de l'élève 8, nous avons constatée qu'il lit le corpus en français de la manière suivante : treize mots en 4⁰¹, dix mots en 2⁹⁷, onze mots sur la troisième ligne en 3⁵⁰, onze mots sur la quatrième ligne en 3³¹, deux mots en 79 tiers et tout le corpus en 15⁹⁹.

Ses résultats relatifs au corpus en ewondo révèlent qu'il lit neuf mots en 10¹², douze mots de la deuxième ligne en 12⁹³, douze mots de la troisième ligne en 10⁰², quatorze mots en 10²², un mot en 83 tiers et tout le corpus en 40⁸⁵. Notons que cet élève est mǎndǔmbaphone, raison pour laquelle ses capacités de lecture ont un écart comparer aux performances des autres apprenants.

Commentaire de l'élève 9 : Après la lecture du corpus en français de l'élève 9, nous avons relevée qu'il arrive à lire treize mots en 4²⁵, dix mots en 3⁴⁵, onze mots sur la troisième ligne en 3³⁰, onze mots sur la quatrième ligne en 2⁶⁸, deux mots en 85 tiers et le corpus entier en 15⁴².

En revanche, l'intensité de lecture de cet apprenant n'est pas la même dans le corpus en ewondo. Notons que cet élève est basa'a et il fait la lecture du corpus de la manière suivante : il lit neuf mots en 5⁰², douze mots de la deuxième ligne en 7⁰¹, douze mots sur la troisième ligne en 6⁶², quatorze mots en 7⁴³, un mot en 52 tiers et tout le corpus en 31⁷⁴.

Commentaire de l'élève 10 : L'analyse des capacités de lecture de l'apprenant 10 révèle qu'il lit le corpus en français de la manière suivante : il lit treize mots en 4⁰⁷, dix mots en 2⁹⁵, onze mots sur la troisième ligne en 3⁴⁵, onze mots sur la quatrième ligne en 2⁷⁸, deux mots en 74 tiers et le corpus entier en 15⁴⁹.

Par rapport à sa lecture en ewondo, nous avons relevé les modalités suivantes : cet apprenant lit neuf mots en 7⁴⁸, douze mots sur la deuxième ligne en 14⁷², douze mots sur la

troisième ligne en 12³⁵, quatorze mots en 9⁸⁰, un mot en 71 tiers et tout le corpus en 37⁹⁵. Notons que cet élève est locuteur du fe'efe'e raison pour laquelle il met autant de temps à lire le corpus en ewondo, car il ne maîtrise pas la langue.

Après avoir mesuré leur capacité de lecture, nous leur avons posé des questions de compréhension pour vérifier s'ils comprenaient ce qu'ils lisaient. Cette fois, nous avons commencé par le texte en ewondo pour ne pas que, les apprenants anticipent les réponses. Cela se vérifie dans le tableau suivant :

Bálá anə ēnānga mōngə é bələ mímbú awom aī zamgbál.	Bálá á bələ mímbú mīám ? Rép : [Mímbú awôm aī zamgbál] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Bə ngá bándá nyá amôš tē nə ázu dí fúfulu aī bə nyâ bodo.	A dí aī zá ? Rép : [aī bə nyâ bodo.] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Ndómbá akpəl aī mimboŋ é mbí bí ngá bə amôš té.	Dzé bə ngá yám amôš té ? Rép : [Ndómbá akpəl aī mimboŋ] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Bálá a ngəñě tagə dí ákiā tíd te amú bá kili dzə bōngə.	Ású dzé bálá á ngəñě tagə dí ákiā tíd te? Rép : [amú bá kili dzə bōngə] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect

Tableau 39: Récapitulatif du test de compréhension de l'élève 1 (Ewondo)

Commentaire de l'élève 1 : Les résultats obtenus du test de compréhension de l'élève 1 révèlent que, cet élève comprend bien le corpus car, il a correctement répondu à toutes les questions de compréhension. Rappelons-le, il s'agit d'un apprenant ewondophone. La difficulté observée pendant la lecture de cet apprenant est qu'à certains moments, qu'il ne prenne pas en compte l'intonation.

Bálá anə ēnānga mɔŋgɔ é bələ mímbú awom aī zamgbál.	Bálá á bələ mímbú mīám ? Rép : [Mímbú awôm aī zamgbál] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Bə ngá bándá nyá amôs tē nə ázu dí fúfulu aī bə nyâ bodo.	A dí aī zá ? Rép : [aī bə nyâ bodo.] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Ndómbá akpəl aī mimboŋ é mbí bí ngá bə amôs té.	Dzé bə ngá yám amôs té ? Rép : [Ndómbá akpəl aī mimboŋ] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Bálá a ngəně tagə dí ákiā tíd te amú bá kili dzɔ bɔŋgɔ.	Ású dzé bálá á ngəně tagə dí ákiā tíd te? Rép : [amú bá kili dzɔ bɔŋgɔ] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect

Tableau 40: Récapitulatif du test de compréhension de l'élève 2 (Eton)

Commentaire de l'élève 2 : Rappelons que cet apprenant est locuteur de l'eton. Son évaluation de compréhension démontre qu'il comprend le texte de par ses réponses. Comme l'élève 1, cet apprenant lit le corpus en ewondo sans tenir compte de l'intonation.

Bálá anə ēnānga mɔŋgɔ é bələ mímbú awom aī zamgbál.	Bálá á bələ mímbú mīám ? Rép : [Mímbú awôm aī zamgbál] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Bə ngá bándá nyá amôs tē nə ázu dí fúfulu aī bə nyâ bodo.	A dí aī zá ? Rép : [aī bə nyâ bodo.] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Ndómbá akpəl aī mimboŋ é mbí bí ngá bə amôs té.	Dzé bə ngá yám amôs té ? Rép : [Ndómbá akpəl aī mimboŋ] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Bálá a ngəně tagə dí ákiā tíd te amú bá kili dzɔ bɔŋgɔ.	Ású dzé bálá á ngəně tagə dí ákiā tíd te? Rép : [amú bá kili dzɔ bɔŋgɔ] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect

Tableau 41: Récapitulatif du test de compréhension de l'élève 3 (Bulu)

Commentaire de l'élève 3 : Les résultats du test de compréhension de l'élève 3 révèlent que cet apprenant comprend le texte car, il a correctement répondu aux questions. Cet élève, comme les autres ne lit pas correctement les tons et par moments la prononciation de certains mots est erronée.

Bálá anə ēnānga mɔŋɔ é bələ mímbú awom aī zamgbál.	Bálá á bələ mímbú mīám ? Rép : [Mímbú awôm aī zamgbál] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Bə ngá bándá nyá amôš tē nə ázu dí fúfulu aī bə nyâ bodo.	A dí aī zá ? Rép : [aī bə nyâ bodo.] <input type="checkbox"/> Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect
Ndómbá akpəl aī mimboŋ é mbí bí ngá bə amôš té.	Dzé bə ngá yám amôš té ? Rép : [Ndómbá akpəl aī mimboŋ] <input type="checkbox"/> Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect
Bálá a ngəñě tagə dí ákiā tíd te amú bá kili dzɔ bɔŋɔ.	Ású dzé bálá á ngəñě tagə dí ákiā tíd te? Rép : [amú bá kili dzɔ bɔŋɔ] <input type="checkbox"/> Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect

Tableau 42: Récapitulatif du test de compréhension de l'élève 4 (Ghomala)

Commentaire de l'élève 4 : Les résultats de cette évaluation démontrent que l'apprenant 4 ne comprend pas le texte car ses réponses sont incorrectes. De plus, certains critères pendant sa lecture ne sont pas pris en comptes notamment l'intonation, la prononciation qui est mal réalisée et sa lecture manque de fluence.

Bálá anə ēnānga mɔŋɔ é bələ mímbú awom aī zamgbál.	Bálá á bələ mímbú mīám ? Rép : [Mímbú awôm aī zamgbál] <input type="checkbox"/> Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect
Bə ngá bándá nyá amôš tē nə ázu dí fúfulu aī bə nyâ bodo.	A dí aī zá ? Rép : [aī bə nyâ bodo.] Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect
Ndómbá akpəl aī mimboŋ é mbí bí ngá bə amôš té.	Dzé bə ngá yám amôš té ? Rép : [Ndómbá akpəl aī mimboŋ] <input type="checkbox"/> Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect
Bálá a ngəñě tagə dí ákiā tíd te amú bá kili dzɔ bɔŋɔ.	Ású dzé bálá á ngəñě tagə dí ákiā tíd te? Rép : [amú bá kili dzɔ bɔŋɔ] <input type="checkbox"/> Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect

Tableau 43: Récapitulatif du test de compréhension en ewondo de l'élève 5 (Yemba)

Commentaire de l'élève 5 : Les résultats de l'évaluation de compréhension de l'élève yembaphone révèlent qu'il ne comprend pas du tout le texte qu'il lit. Toutes les réponses qu'il

a données sont incorrectes. De plus, le minuteur démontre qu'il prend beaucoup de temps pour lire et ne prend pas en compte un certain nombre de critères tels que : la prononciation, l'intonation et la fluence.

Bálá anə ēnānga mɔŋɔ é bələ mímbú awom aī zamgbál.	Bálá á bələ mímbú mīám ? Rép : [Mímbú awôm aī zamgbál] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Bə ngá bándá nyá amôš tē nə ázu dí fúfulu aī bə nyâ bodo.	A dí aī zá ? Rép : [aī bə nyâ bodo.] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Ndómbá akpəl aī mimboŋ é mbí bí ngá bə amôš té.	Dzé bə ngá yám amôš té ? Rép : [Ndómbá akpəl aī mimboŋ] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Bálá a ngəñě tagə dí ákiā tíd te amú bá kili dzɔ bɔŋɔ.	Ású dzé bálá á ngəñě tagə dí ákiā tíd te? Rép : [amú bá kili dzɔ bɔŋɔ] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect

Tableau 44: Récapitulatif du test de compréhension en ewondo de l'élève 6 (Ewondo)

Commentaire de l'élève 6 : Après avoir soumis cet élève au test de compréhension, nous avons fait le constat selon lequel il comprend parfaitement ce qu'il lit de par ses résultats, car toutes les réponses qu'il a fournies sont correctes.

Bálá anə ēnānga mɔŋɔ é bələ mímbú awom aī zamgbál.	Bálá á bələ mímbú mīám ? Rép : [Mímbú awôm aī zamgbál] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Bə ngá bándá nyá amôš tē nə ázu dí fúfulu aī bə nyâ bodo.	A dí aī zá ? Rép : [aī bə nyâ bodo.] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Ndómbá akpəl aī mimboŋ é mbí bí ngá bə amôš té.	Dzé bə ngá yám amôš té ? Rép : [Ndómbá akpəl aī mimboŋ] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Bálá a ngəñě tagə dí ákiā tíd te amú bá kili dzɔ bɔŋɔ.	Ású dzé bálá á ngəñě tagə dí ákiā tíd te? Rép : [amú bá kili dzɔ bɔŋɔ] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect

Tableau 45: Récapitulatif du test de compréhension en ewondo de l'élève 7 (Mangisa)

Commentaire de l'élève 7 : Le test de compréhension de l'élève 7 révèle que ce dernier comprend également le texte en ewondo de par ses réponses. Mais en comparant sa fréquence de lecture et celle d'un ewondophone, on se rend compte qu'ils ne lisent pas de la même manière mais comprennent tous l'ewondo.

Bálá anə ēnānga mɔŋɔ é bələ mímbú awom aī zamgbál.	Bálá á bələ mímbú mīám ? Rép : [Mímbú awôm aī zamgbál] <input type="checkbox"/> Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect
Bə ngá bándá nyá amôs tē nə ázu dí fúfulu aī bə nyâ bodo.	A dí aī zá ? Rép : [aī bə nyâ bodo.] <input type="checkbox"/> Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect
Ndómbá akpəl aī mimboŋ é mbí bí ngá bə amôs té.	Dzé bə ngá yám amôs té ? Rép : [Ndómbá akpəl aī mimboŋ] <input type="checkbox"/> Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect
Bálá a ngəñě tagə dí ákiā tíd te amú bá kili dzɔ bɔŋɔ.	Ású dzé bálá á ngəñě tagə dí ákiā tíd te? Rép : [amú bá kili dzɔ bɔŋɔ] <input type="checkbox"/> Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect

Tableau 46: Récapitulatif du test de compréhension en ewondo de l'élève 8 (Mədumba)

Commentaire de l'élève 8 : Les résultats du test de compréhension de cet élève démontrent qu'il ne comprend pas un mot de ce qu'il lit, car aucune des réponses qu'il a données n'est correcte. Cela explique ses mauvais résultats plus haut en lecture. De plus, en dehors de la ponctuation qu'il a respectée, le reste des critères de lecture ne sont pas pris en compte.

Bálá anə ēnānga mɔŋɔ é bələ mímbú awom aī zamgbál.	Bálá á bələ mímbú mīám ? Rép : [Mímbú awôm aī zamgbál] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Bə ngá bándá nyá amôs tē nə ázu dí fúfulu aī bə nyâ bodo.	A dí aī zá ? Rép : [aī bə nyâ bodo.] <input type="checkbox"/> Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect
Ndómbá akpəl aī mimboŋ é mbí bí ngá bə amôs té.	Dzé bə ngá yám amôs té ? Rép : [Ndómbá akpəl aī mimboŋ] <input type="checkbox"/> Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect
Bálá a ngəñě tagə dí ákiā tíd te amú bá kili dzɔ bɔŋɔ.	Ású dzé bálá á ngəñě tagə dí ákiā tíd te? Rép : [amú bá kili dzɔ bɔŋɔ] <input type="checkbox"/> Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect

Tableau 47: Récapitulatif du test de compréhension en ewondo de l'élève 9 (Basa'a)

Commentaire de l'élève 9 : L'analyse du test de compréhension de cet élève révèle qu'il ne comprend que certains mots dans le texte, sans doute du fait que ces mots soient fréquemment utilisés pendant les cours de LCN mais de façon générale, ses réponses sont erronées. Ces erreurs prouvent à suffisance qu'il lisait juste le texte à l'écrit sans toutefois le comprendre.

Bálá anə ēnānga mōngə é bələ mímbú awom aī zamgbál.	Bálá á bələ mímbú mīám ? Rép : [Mímbú awôm aī zamgbál] <input type="checkbox"/> Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect
Bə ngá bándá nyá amôš tē nə ázu dí fúfulu aī bə nyâ bodo.	A dí aī zá ? Rép : [aī bə nyâ bodo.] <input type="checkbox"/> Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect
Ndómbá akpəl aī mimboŋ é mbí bí ngá bə amôš té.	Dzé bə ngá yám amôš té ? Rép : [Ndómbá akpəl aī mimboŋ] <input type="checkbox"/> Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect
Bálá a ngəñě tagə dí ákiā tíd te amú bá kili dzə bōngə.	Ású dzé bálá á ngəñě tagə dí ákiā tíd te? Rép : [amú bá kili dzə bōngə] <input type="checkbox"/> Correct <input checked="" type="checkbox"/> incorrect

Tableau 48: Récapitulatif du test de compréhension en ewondo de l'élève 10 (Fe'efe'e)

Commentaire de l'élève 10 : Nous nous rendons une fois de plus compte après avoir analysé le test de compréhension de cet élève d'expression fe'efe'e, que ses résultats sont similaires aux apprenants venants d'aires linguistiques différentes de l'ewondo. Il n'a fourni aucune bonne réponse, et cela montre qu'il ne comprend pas l'ewondo d'où ces résultats.

Pour le corpus en français, tous les apprenants à l'unanimité ont donnés des réponses correctes au test de compréhension. Cela témoigne du fait qu'ils comprennent parfaitement le texte, car la prise en compte des critères tels que la fluence, la rapidité, l'articulation, la prononciation, le rythme, le volume et la compréhension rendent compte de cette compréhension. Le tableau suivant le montre à suffisance.

Bala est un Jeune adolescent de 17 ans.	Quel âge a Bala ? Rép : [Bala a 17 ans] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Il a été invité ce jour à prendre part au repas avec les hommes adultes	Par qui a-t-il été invité ? Rép : [Par les hommes adultes] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Du bouillon de vipère avec du manioc est au menu.	Qu'est-ce qui est au menu ? Rép : [Du bouillon de vipère avec du manioc] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect
Bala n'a jamais mangé cette viande parce qu'elle est interdite aux enfants.	Pourquoi Bala n'a-t-il jamais mangé cette viande ? Rép : [parce qu'elle est interdite aux enfants] <input checked="" type="checkbox"/> Correct <input type="checkbox"/> incorrect

Tableau 49: Récapitulatif de l'évaluation de compréhension des élèves en Français

Lorsqu'on fait la comparaison entre la lecture du corpus en français des apprenants et celle en ewondo, on se rend compte de la facilité avec laquelle les apprenants du sous-cycle d'orientation lisent ce texte. Par contre, le texte en ewondo n'est pas lu de la même manière. La lecture en ewondo varie en fonction du profil linguistique que nous avons en face de nous, cette évaluation révèle que les locuteurs de la langue s'en sortent dans la lecture-compréhension ; alors que les locuteurs d'autres langues ne rendent pas compte de la fluence, la prononciation, la rapidité, l'intonation, la compréhension en lecture-compréhension en ewondo.

Répondants	Critères de lecture								
	Articulation	Fluence	Respect de la ponctuation	Lecture lente	Rapidité	Rythme	Intonation	volume	Prononciation
Élève 1 (Ewondo)	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Élève 2 (Eton)	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Élève 3 (Bulu)	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Élève 4 (Ghomala)	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non
Élève 5 (Yemba)	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non
Élève 6 (Ewondo)	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Élève 7 (Mangisa)	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui
Élève 8 (Mədumba)	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non
Élève 9 (Basa'a)	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non
Élève 10 (Fe'efe'e)	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non

Tableau 50: Variabilité des critères de lecture selon le profil

Commentaire : D'après ce qui précède, on remarque que les apprenants ayant véritablement des soucis de lecture en ewondo ne sont pas locuteurs natifs de la langue. Le constat est général sur le fait que les apprenants ayant participé à l'expérimentation ne maîtrisent pas le critère de l'intonation sauf l'élève 1 qui lit très bien le texte. Le critère sur la prononciation varie aussi quelque peu, car beaucoup ont du mal à prononcer correctement le mot [akpəl] (la vipère) car ce mot contient un son complexe. On se rend également compte que ceux qui lisent rapidement appartiennent au grand groupe Beti-fang. Notons que pendant la lecture de ces apprenants, il y a eu des temps de repos, de l'hésitation et même de la répétition. Cela s'est le plus fait constater chez les apprenants non-natifs de la langue.

3.2. Rappel de la problématique et vérification des hypothèses

Après avoir traité et analysé les données collectées durant toute cette enquête, nous allons passer à la phase de vérification des hypothèses, pour les confirmer ou les infirmer par rapport aux données recueillis sur le terrain.

Avant de passer à la validation des hypothèses, il serait judicieux de rappeler les éléments qui conduisent cette recherche. Nous rappellerons d'abord la problématique, puis la méthodologie de recherche et enfin nous allons procéder à la validation des hypothèses à partir des données recueillis et des avis de nos enquêtés.

3.2.1. Rappel de la problématique

Ayant fait le constat des difficultés de lecture-compréhension en ewondo que rencontrent les apprenants du sous-cycle d'orientation de l'enseignement général, nous avons fait le choix de mener une recherche sur l'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo et le développement de la compétence orale. En effet, après avoir fait ce constat, nous avons pris la résolution de résoudre le problème des faibles capacités de lecture des apprenants du sous-cycle d'orientation en ewondo. Cette étude a été menée en classe de 3^e, car cette classe fait partir de celles où débute l'enseignement de l'ewondo étant donné que nous sommes dans la région du centre.

Nous nous sommes fixé comme objectif principal de montrer que les méthodes d'enseignement de la lecture-compréhension ont un impact sur le développement de l'expression orale en ewondo des élèves du sous-cycle d'orientation. Aussi, quatre objectifs secondaires viennent soutenir l'objectif principal à savoir :

- Montrer que la prise en compte de la méthode syllabique a une influence sur le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo ;
- Montrer que la prise en compte de la méthode globale contribue au développement de la production orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo ;
- Montrer que la prise en compte de la méthode mixte participe au développement de l'expression orale chez les élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo.

- Montrer que la prise en compte de la lecture écrémage influence le développement de la compétence orale

Après avoir rappelé les objectifs à atteindre dans cette recherche, nous rappelons également les questions que nous nous sommes posées. En effet, rappelons qu'elles partent d'une question principale à savoir comment améliorer les démarches d'enseignement de la lecture chez les élèves du sous-cycle d'orientation pour le développement effectif de leur compétence orale en ewondo ? Et des questions secondaires qui sont :

- Quel est le rôle de la méthode syllabique sur le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo ?
- Quel est l'impact de la méthode globale sur le développement de la production orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo ?
- Quelle est l'influence de la méthode mixte sur le développement de l'expression orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo ?
- Quel est l'impact de la lecture écrémage sur le développement de la compétence orale des apprenants du sous-cycle d'orientation en ewondo ?

Pour essayer de répondre à ces questions, nous avons émis des hypothèses qui pourraient véritablement être des éléments de réponses à ces questions. L'hypothèse générale que nous avons émise est la suivante : l'amélioration de l'enseignement de la lecture passe par la mise en œuvre des démarches de lecture innovantes dans l'optique du développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo. Nous avons également formulé trois hypothèses secondaires qui pourraient être des éléments de réponses aux questions secondaires énumérer plus haut. On peut citer entre autres :

- La prise en compte de la méthode syllabique influence le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo ;
- La prise en compte de la méthode globale contribue au développement de la production orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo ;
- La prise en compte de la méthode mixte participe au le développement de l'expression orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo.
- La prise en compte de la lecture écrémage influence le développement de la compétence orale des apprenants du sous-cycle d'orientation en ewondo.

3.2.2. Rappel des théories explicatives

Le cadre dans lequel cette étude est menée a permis d'expliquer les théories sur lesquelles nous nous sommes appuyées pour mener à bien ces travaux de recherche. Nous nous sommes focalisée sur trois théories notamment celle de l'intervention éducative, celle du socioconstructivisme et celle de la motivation linguistique. En ce qui concerne la théorie de l'intervention éducative, elle nous a permis d'analyser la pratique enseignante à travers les méthodes de lecture mises en place par le corps enseignant pour que les apprenants puissent développer la compétence orale ; d'analyser l'action et les gestes professionnels de l'enseignant durant les séances de lecture et comment il fait pour parvenir aux résultats escomptés.

. La théorie du socioconstructivisme quant à elle, nous a permis de montrer que les apprenants apprennent à lire en interagissant avec les autres. Par ailleurs, nous pourrions également démontrer que l'ewondophone éprouve aussi des difficultés à lire en ewondo.

Enfin, pour ce qui est de la motivation linguistique, elle nous a permis dans la proposition d'un scénario didactique de montrer que l'ewondo peut se lire avec fluence tout autant que le français et d'offrir aux apprenants non locuteur de la langue le meilleur moyen d'apprendre à lire.

3.3. Vérification des hypothèses

Après avoir présenté et analysé les résultats relatifs à l'enquête de terrain, il est impératif de passer à la validation des hypothèses émises à l'entame de ce travail. Nous allons pouvoir vérifier la validité des hypothèses émises par rapport aux réponses des enquêtés et des résultats des observations de classes répertoriées dans la grille d'observation. Il sera donc question dans cette partie de confirmer ou infirmer les réponses émises auparavant. Nous entendons par confirmer une hypothèse, être en mesure de valider après l'analyse des données, de la véracité des réponses émises. Infirmer une hypothèse de recherche c'est être dans l'incapacité de retrouver dans la réalité ce qui a été donné comme élément de réponse.

Notre hypothèse générale s'intitule : l'amélioration de l'enseignement de la lecture passe par la mise en œuvre des méthodes de lecture innovantes dans l'optique du développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo. En effet, pour enseigner une activité comme la lecture, il est primordial d'adopter une méthode qui

facilitera l'activité et rendra également aisé sa compréhension par tous les apprenants. Par rapport à cette hypothèse, nous avons sélectionné les indicateurs suivants : la méthode syllabique, la méthode globale et la méthode mixte.

D'après ces indicateurs, nous nous sommes rendu compte, concernant la méthode syllabique, par rapport à l'observation menée dans les salles de classe, qu'elle se confirme juste dans les autres critères sauf le décodage qui ne rend pas compte de la lecture-compréhension au sous-cycle d'orientation et par conséquent, ne permet pas aux apprenants de développer la compétence orale. De plus, ceux des apprenants ne parvenant pas à prononcer les mots correctement et à lire avec fluidité ne sont pas les locuteurs de la langue.

Par rapport à la méthode globale, les observations menées dans les salles de classe nous ont conduites à nous rendre compte que ses critères ne sont pas significatifs pendant l'activité de lecture. La grille d'observation révèle que les critères tels que la compréhension intuitive, la reconnaissance globale des mots et la lecture lente ne sont pas du tout pris en compte, on en déduit donc que cette méthode s'infirme du point de vu de nos observations car elle ne rend pas compte du développement de la compétence orale. De plus, c'est une méthode qui utilise le mot comme une image ce qui ne fonctionne pas avec les langues maternelles

La méthode mixte, d'après nos investigations se trouve être la combinatoire de la méthode syllabique et la méthode globale. Nous avons là une méthode fondée sur des bases solides avec des critères qui répondent aux exigences de la langue ewondo notamment l'articulation, le rythme, le volume, le respect de la ponctuation, l'intonation, la fluence et la compréhension. La lecture est une activité essentielle pour s'exprimer oralement dans une langue et pour cela, faudrait que les enseignants adoptent la meilleure démarche qui conduirait les apprenants à être de bons lecteurs et à développer leur expression orale. L'intonation est un critère essentiel dans la lecture en ewondo car ne pas utiliser le bon ton peut changer le sens d'un mot voir donner une autre signification à toute une phrase. Le respect de la ponctuation est très important pendant la lecture, car il permet de faire des pauses cela permet en quelque sorte d'avoir un certain rythme de lecture. La compréhension dans la plupart des situations n'est réservée qu'à une catégorie d'élève ; majoritairement les locuteurs natifs de la langue et minoritairement les non locuteurs de la langue. Par ailleurs, on retrouve également le décodage dans la méthode mixte, mais il n'est pas pris en compte. Le volume qui est un critère important, car les élèves doivent être audibles pendant l'activité de lecture. Cette méthode se valide dans

la mesure où pendant nos observations, nous avons fait le constat que tous les critères y afférent sont pris en compte par les apprenants sauf le décodage.

L'hypothèse secondaire n°1 s'intitule : la prise en compte de la méthode syllabique influence le développement de la compétence orale des élèves du sous cycle d'orientation en ewondo. Cette hypothèse, en ne prenant pas en compte le décodage se confirme dans la perspective où, l'élève est en mesure de lire à haute voix, d'articuler les mots comme il se doit, de leur associer la bonne intonation, de lire avec fluidité et en respectant la ponctuation et ce avec l'aide de l'enseignant (source : Bookinou en ligne, 2022).

L'hypothèse secondaire n°2 est intitulée : la prise en compte de la méthode globale contribue au développement de l'expression orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo. Les remarques faites vis-à-vis de cette méthode pendant les observations de classe sont les suivantes : dans les deux classes, aucune reconnaissance globale des mots n'est faite par les apprenants encore moins la compréhension intuitive, car lorsqu'une activité de lecture est menée en classe, aucun exercice de compréhension n'est fait autrement dit, aucune question de compréhension n'est formulée. De nos jours, les apprenants préfèrent apprendre les langues étrangères au détriment des langues maternelles. La lecture lente quant à elle n'est que pratiqué par des élèves ne maîtrisant pas la langue et n'ayant pas le goût de la lecture.

L'hypothèse secondaire n°3 quant à elle est intitulée : la prise en compte de la méthode mixte participe au développement de l'expression orale des élèves du sous-cycle d'orientation en Ewondo. En effet, nous avons constaté dans les deux classes observées que pendant les séances de lecture, les élèves qui articulent bien sont locuteurs de la langue et maîtrisent la langue ; la ponctuation est respectée car ils marquent bien des temps d'arrêt lorsque cela s'avère nécessaire ; la compréhension n'est perceptible à aucun moment, car aucune question de compréhension n'est formulée pour aider l'apprenant à comprendre le texte. Par ailleurs, cette méthode ne fait pas appel au décodage car rappelons-le, l'activité de lecture en classe de 3^e ne consiste plus au déchiffrage mais à la lecture des mots doués de sens. On en déduit donc que cette méthode se confirme dans la mesure où par sa prise en compte, les élèves parviennent à s'exprimer oralement en Ewondo.

Au regard de l'hypothèse n°4 intitulée : la prise en compte de la lecture écrémage influence le développement de la compétence orale des apprenants du sous-cycle d'orientation

en ewondo, on se rend compte que par rapport à la théorie de l'intervention éducative (Lenoir, *op.cit*), que l'enseignant n'utilise pas la lecture écrémage pendant l'activité de lecture. en conclusion, cette hypothèse n'est pas valide.

Au regard de ce qui précède, il ressort que d'après nos observations, l'hypothèse secondaire n°1 et l'hypothèse secondaire n°3 soit fondée sur des critères qui sont pris en compte par les enseignants à l'exception du décodage qui n'est pas pris en compte en classe de 3^e.

Il serait donc judicieux de passer à la validation des hypothèses d'après les résultats relatifs au questionnaire.

Par rapport à l'hypothèse générale, nous avons supposé que les méthodes d'enseignement de la lecture influencent le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en Ewondo. Cette hypothèse s'est avérée correcte car comme stipule le tableau 21, les enseignants utilisent au moins une méthode de lecture ; ceux interrogés nous ont énumérer les méthodes auxquelles ils faisaient usage pour enseigner la lecture en Ewondo. Nous pouvons citer entre autres : la méthode syllabique, la méthode phonétique, la méthode phonologique et la méthode mixte.

La première hypothèse secondaire stipule que la prise en compte de la méthode syllabique influence le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en Ewondo. En effet, les résultats de notre questionnaire prouvent que les enseignants utilisent bel et bien la méthode syllabique pour enseigner la lecture aux apprenants et qu'elle leur permet de développer la compétence orale. Ceci se vérifie dans les tableaux 26 car la majorité des enseignants enquêtés a reconnu prendre en compte cette méthode car d'après eux, elle permet aux apprenants de développer la compétence orale ; le tableau 27 confirme à suffisance qu'elle permet de développer la compétence orale car tous les enseignants à l'unanimité ont reconnu pendant l'activité de lecture insister sur l'expression orale car le but d'une séance de lecture est d'amener l'apprenant à maîtriser l'oral d'une langue. Nous avons également fait la remarque que l'enseignant incite les élèves à lire rapidement et la rapidité permet de développer la compétence orale car cela va s'en doute accélérer le processus d'apprentissage de la langue Ewondo.

La deuxième hypothèse secondaire était formulée comme suit : la prise en compte de la méthode globale contribue au développement de la production orale des élèves du sous-cycle d'orientation en Ewondo. D'après les réponses des enseignants, nous avons fait le constat que cette méthode ne fait pas partir de celles utilisée par les enseignants pour enseigner la lecture en Ewondo ; aucun enseignant n'a reconnu l'utilisé par conséquent cette hypothèse est invalide.

S'agissant de la troisième hypothèse secondaire, qui va un peu dans le même contexte que la première mais avec quelques ajouts. Elle est intitulée la prise en compte de la méthode mixte participe au développement de l'expression orale chez les élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo. Nous avons donc fait les constats au regard des réponses des enseignants visibles dans les tableaux 21 que les enseignants utilisent cette méthode pour enseigner la lecture en ewondo et qu'elle permet aux élèves de développer la compétence orale car ils arrivent prononcer les mots en ewondo, à respecter la ponctuation, à lire à haute voix, rapidement et avec fluence. Les enseignants interrogés reconnaissent que ces critères de lecture permettent aux élèves de développer la compétence orale d'où la confirmation de cette hypothèse. Un enfant qui lit avec fluence, est un enfant qui lit avec aisance, rapidement, sans erreur, en respectant la bonne intonation ; la fluence favorise donc la compréhension d'un texte (source : Bookinou en ligne, *op.cit.*).

Dans ce chapitre, nous avons traité et analysé nos instruments de collecte qui étaient la grille d'observation et le questionnaire. Nous avons premièrement analysé la grille d'observation des leçons que nous avons pu observer sur le terrain ; ensuite, nous avons procéder au dépouillement des questionnaires que nous avons distribué. Nous pouvons donc dire que nous sortons à moitié satisfait de cette analyse car une hypothèse s'est avérée infirmer. Néanmoins, les autres se sont naturellement confirmés. Nous allons à présent passé à l'étape suivante qui est celle de présenter les difficultés rencontrer autant pour le chercheur que pour les enseignants, les suggestions et propositions qui pourront mener à l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la lecture en ewondo et la mise en place d'un dispositif d'enseignement de la lecture adapter à partir d'une méthode spécifique qui permettra aux enseignants de mener les apprenants au développement de la compétence orale.

CHAPITRE 4 : UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE-COMPRÉHENSION EN EWONDO POUR LE SOUS- CYCLE D'ORIENTATION

Ce chapitre marque la dernière étape de cette étude. Il aura pour but de démontrer que les faibles capacités de lecture des apprenants du sous-cycle d'orientation en Ewondo peuvent être comblées grâce à la proposition d'un dispositif didactique à même de permettre aux apprenants de développer la compétence orale et faciliter l'enseignement de la lecture en Ewondo. Ce problème peut également être résolu par d'autres propositions et suggestions à l'endroit des enseignants, des apprenants, de l'administration scolaire, des parents et des pouvoirs publics. Nous présenterons également les difficultés que nous avons rencontrées tout au long de cette recherche et celles liées à l'enseignement-apprentissage de la lecture en Ewondo. Afin d'aider les enseignants à pallier aux difficultés de lecture que rencontrent les apprenants du sous-cycle d'orientation en Ewondo, nous avons élaborés une leçon de langue nationale avec laquelle ils seront mieux outillés pour aborder la question d'enseignement de la lecture en Ewondo ce qui aidera les élèves à développer efficacement leur expression orale.

4.1. Discussion et interprétation des résultats

L'interprétation des résultats se fait par hypothèse pour faire un bilan de ce qui a été fait dans le travail et finalement prendre position.

- La prise en compte des méthodes d'enseignement de la lecture-compréhension impacte sur le développement de l'expression orale des élèves du sous-cycle d'orientation en Ewondo.

Les résultats issus de l'hypothèse générale montrent que les enseignants utilisent bel et bien des méthodes de lecture pour apprendre à lire aux apprenants du sous-cycle d'orientation en ewondo, mais le volet compréhension n'est pas effectif. Pour enseigner, dans n'importe quel domaine que ce soit, on a toujours besoin de suivre une méthode dans le but de parvenir à des résultats escomptés. Cela confirme donc cette hypothèse et la valide ; lors de nos observations de classe, la grille d'observation a révélé que les enseignants prennent en compte des méthodes qui vont dans le sens de l'enseignement de l'ewondo telles que la méthode syllabique et la méthode mixte. Nous avons proposé une autre méthode à savoir la méthode globale mais

aucun des enseignants observés ne pratique cette méthode de lecture. Par ailleurs, les résultats du questionnaire ont révélés d'après les réponses des enseignants qu'ils utilisent la méthode syllabique, mixte et à cela viennent s'ajouter celles phonétique et phonologique. Nous pouvons donc dire que le bon usage de ces méthodes favorise le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo.

En d'autres termes, le postulat selon lequel l'amélioration de l'enseignement de la lecture-compréhension passe par la mise en œuvre des démarches innovantes dans l'optique du développement de la compétence orale des apprenants du sous-cycle d'observation en ewondo, montre par rapport à la théorie de l'intervention éducative, que les enseignants coincés dans démarches dépassées pour enseigner la lecture-compréhension en ewondo. Il faudrait donc adopter une démarche capable de mener les apprenants au développement de la compétence orale. Par conséquent cette hypothèse est valide.

- La prise en compte de la méthode syllabique a une influence le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo ; à l'exception de son critère décodage qui n'est plus pris en compte dans le sous-cycle d'orientation.

Pour ce qui est des résultats de l'hypothèse secondaire n°1, ils ont révélés premièrement que les enseignants n'enseignent pas le décodage en classe de 3^e car il ne rend pas compte de l'oralité d'une langue. Sur les questionnaires, certains enseignants ont affirmé que le décodage permet de développer la compétence orale et d'autres ne l'ont ni affirmé ni infirmé. Mais néanmoins cette hypothèse, au regard de la théorie de l'intervention éducative Lenoir (*op.cit.*), on se rend compte que l'enseignant apprend la lecture-compréhension aux apprenants en utilisant les critères liés à cette méthode. En conclusion, cette hypothèse se confirme.

- La prise en compte de la méthode globale contribue au développement de la production orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo.

Les résultats issus de cette hypothèse montrent qu'aucun enseignant n'utilise cette méthode pour enseigner la lecture à ses élèves et les élèves n'apprennent pas à lire à partir de cette méthode ; ni d'après les questionnaires que nous les avons distribués, ni d'après les informations recueillis dans la grille d'observation. Par rapport à la théorie de l'intervention éducative, on se rend compte que les enseignants pendant l'activité de lecture-compréhension,

ne prennent pas en compte le volet de la compréhension, car les questions de compréhension ne sont pas formulées dans le corpus. Ces informations nous ont donc permis de conclure que cette hypothèse n'est pas valide. Ses indicateurs qui sont : la reconnaissance globale des mots, la compréhension intuitive des et la lecture lente ne sauraient permettre à un élève de développer la compétence orale d'autant plus qu'ils ne sont pas pris en compte par les enseignants ni par les élèves pendant l'enseignement-apprentissage de la lecture en ewondo.

- La prise en compte de la méthode mixte participe au développement de l'expression orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo.

L'objectif ici est de montrer que lorsque cette méthode est prise en compte, les élèves parviennent à développer la compétence orale en ewondo. Les résultats issus de la grille d'observation révèlent qu'elle est prise en compte dans les deux classes expérimentales à cause du fait que pendant l'activité de lecture ses indicateurs à savoir : l'articulation, le rythme, l'intonation, la fluence, le respect de la ponctuation et la compréhension sont respectés par les apprenants et guidés par l'enseignant ; cela favorise le développement de la compétence orale en ewondo. Par rapport à la compréhension, elle n'est pas prise en compte dans le sens que sont posées les questions de compréhension, mais dans le sens que les locuteurs de la langue comprennent ce qu'ils lisent. Dans le même état d'esprit les résultats issus des questionnaires montrent que cette méthode est prise en compte par les enseignants car ces derniers reconnaissent l'avoir utilisée pour enseigner la lecture en ewondo à leurs élèves et affirment également que ses critères permettent aux apprenants de développer la compétence orale. Par rapport à la théorie de l'intervention éducative, les enseignants respectent les critères relatifs à cette méthode en dehors du décodage et de la compréhension. Nous disons donc à cet effet, que cette hypothèse est valide de par ses résultats.

Enfin, au regard de l'hypothèse 4 relative à la prise en compte de la lecture écrémage influence le développement des apprenants du sous cycle d'orientation, on se rend compte que par rapport à la théorie de l'intervention éducative que les enseignants ne respectent pas les opérations liées à cette stratégie. En conclusion, cette hypothèse n'est pas valide.

Comme tout chercheur nous avons rencontré des difficultés durant toute notre enquête. Ces difficultés sont liées à la collecte de données, c'est pourquoi il serait judicieux d'en faire état. Nous avons également durant nos observations de classe constaté un certain nombre de

choses en partie les difficultés auxquelles font face les enseignants de LCN dans l'exercice de leur activité de lecture en classe et celles des élèves dans leur processus d'apprentissage.

4.2. Difficultés rencontrées

Ce travail de recherche a été parsemé d'embuche car tout travail de recherche quel qu'il soit rencontre très souvent des difficultés. Celles-ci sont liées à la collecte de données car l'accès dans les établissements et les salles de classe n'est pas toujours aisé du fait des cours qui doivent être modifiés, voir suspendus. C'est le cas des enseignants qui lors de notre visite avaient décidé de faire culture nationale et vu le contexte étaient obligé de faire langue nationale pour nous permettre de mener à bien notre recherche. Nous avons également rencontré des difficultés dans le fait que le temps accordé par les enseignants pour faire notre expérimentation était vraiment insuffisant pour mesurer la capacité à lire des apprenants et vérifier si chaque critère était respecté par chaque apprenant ; l'indisponibilité ou même le refus des enseignants de répondre à notre interview ce qui nous a contraint à utiliser un questionnaire.

En ce qui concerne les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo, nous avons fait le constat durant nos observations que l'un des principaux problèmes qui mine cette activité est l'effectif pléthorique car le fait que les élèves soit nombreux dans les salles de classe ne permet pas de tous les faire lire lors des séances de lecture à cause du temps qui est limité. En effet, les enseignants par soucis de temps ne font qu'intervenir les élèves qui maîtrisent déjà la langue ewondo à la lecture car ceux ne maîtrisant pas la langue prennent plus de temps en termes d'enseignement et même d'apprentissage.

Nous notons également un déficit majeur du matériel didactique lié à l'enseignement-apprentissage des langues maternelles en général et de la lecture en ewondo en particulier. En effet, nous avons constaté pendant nos observations que les enseignants utilisent des corpus formés uniquement de phrases détachées simples traduites en ewondo et non des textes tirés de manuels en ewondo. Autrement dit, on ne dénombre aucun livre de langues et cultures nationales de manière officielle au programme de 3^e sinon les enseignants dans le souci d'un meilleur enseignement des LCN se documentent dans des centres linguistiques comme la SIL à la recherche de contenus. Dans un établissement comme le lycée Général Leclerc, la bibliothèque n'est pas munie de document en ewondo ce qui cause problème car les enseignants

et apprenants ne peuvent pas se documenté pour apprendre davantage sur l'ewondo et apprendre la langue proprement dit.

Après avoir fait part des difficultés rencontrées tout au long de cette étude, il serait judicieux pour nous de passer à l'étape suivante celle des suggestions qui conduiront à une amélioration de l'enseignement de la lecture en ewondo et permettra aux élèves de développer leur expression orale.

4.3. Suggestions

Toute étude scientifique se doit de proposer des solutions au problème que pose l'étude ou aux difficultés rencontrées en vue d'une certaine amélioration. Ces suggestions auront pour but d'améliorer la didactique des langues maternelles en général et de la lecture en ewondo en particulier dans le système éducatif Camerounais. Elles vont à l'endroit des pouvoirs publics, des chefs d'établissement, des enseignants et des apprenants.

4.3.1. Au MINESEC

De prime à bord, notons-le que lire reste une activité dont tout enseignant de langue devrait intégrer dans ses leçons. Nous pensons que les inspecteurs pédagogiques lors des journées pédagogiques devraient sensibiliser les enseignants de LCN à mettre un point d'honneur sur la lecture ce qui permettra aux apprenants le développement de leur compétence orale et en même temps aider les enseignants qui ne sont pas locuteur natif de la langue à perfectionner leur connaissance de la langue. Pour permettre à un enseignant de faire participer tout élève à une activité de lecture faudrait que le temps alloué à l'enseignement des langues nationales soit revu à la hausse car nous ne pouvons pas que faire participer un nombre limité d'élève qui potentiellement maîtrisent déjà la langue au détriment de ce qui ne la maîtrise pas.

En ce qui concerne la lecture-compréhension en ewondo proprement dite, faudrait déjà commencer par mettre un manuel de langues et cultures nationales certes en ewondo mais regroupant à la fois toutes les aires culturelles du Cameroun au programme de la classe de 3^e pour permettre à tout élève de se retrouver et de se sentir impliquer dans la valorisation de notre patrimoine linguistique et culturel. Ce manuel permettra à l'élève quel qu'il soit d'apprendre à lire car comment peut-on envisagé lire une langue ou même là parlé sans avoir le matériel didactique adéquat ? En effet, d'après Manifi (*op.cit.*, P.69), un livre a été proposé pour l'aire

beti-fang par un groupe d'enseignants ; mais ce support n'a pas été adopté en raison de l'aménagement linguistique en vigueur au Cameroun pour l'enseignement des LCN. Notons également que les pouvoirs publics devraient pouvoir mettre à la disposition des enseignants des équipements audio pour permettre aux élèves qui ne peuvent pas bénéficier de la bonne prononciation de leur enseignant car n'étant peut-être pas locuteur de la langue de reproduire ce que propose les enregistrements audio. De plus, faudrait davantage former les enseignants de LCN à l'oral car enseigner une langue sans maîtriser son parler n'avantage pas des élèves qui viennent de différents aires linguistiques. Pour cultiver chez l'apprenant le goût de la lecture et aider l'enseignant à trouver facilement des contenus, les pouvoirs publics devraient approvisionner les bibliothèques de livres en langues maternelles en général et en ewondo en particulier afin d'aider les enseignants à mieux préparer leurs cours en terme de contenus et puiser dans ces livres des corpus qu'ils pourraient soumettre à la lecture des apprenants ; mais aussi créer des bibliothèques numérique pour mettre à la disposition des enseignants et apprenants des fichiers multimédia (audio et vidéo) afin de les aider à faire usage des documents authentiques. Faudrait envisager des démarches innovantes telles que la lecture-compréhension en vue d'une nouvelle approche de l'enseignement des langues nationales.

4.3.2. Aux chefs d'établissement

Les chefs d'établissement sont ceux-là qui veillent au bon fonctionnement d'un établissement, à la discipline et au respect des règles. Nous les suggérons de veiller à ce que la bibliothèque soit approvisionnée de livres en langues maternelle étant donné que ce sont des documents qui ne sont pas très accessibles, ils devraient faire des partenariats avec des centres de langues pour emprunter des livres que les enseignants et apprenants pourraient utiliser. Comme autre suggestion, ils devraient avec l'aide des enseignants créer un club de lecture afin d'intéresser les élèves à la lecture des livres en langues maternelles et aussi par la même occasion leur apprendre la prononciation des phonèmes, tonèmes, mots et textes de l'ewondo. Nous leur suggérons encore d'organiser dans le cadre des activités extrascolaire des excursions dans des bibliothèques de langues comme la SIL (société internationale des langues) et l'ANACLAC (Association Nationale des Comités des Langues du Cameroun). Les chefs d'établissement doivent faire leur travail d'encadreur afin de guider les élèves dans le choix de leur matière facultative et non de leur imposer une matière qu'ils n'auraient pas sollicitée.

4.3.3. Aux enseignants

Les enseignants sont ceux-là qui ont le rôle de guide dans le processus d'enseignement-apprentissage ; ils devraient enseigner la lecture-compréhension en ewondo en tenant compte de la compréhension car les deux vont de pairs ; un texte qui est lu sans être compris ne saurait mener l'apprenant au développement de sa compétence orale. Cette théorie trouve son sens dans ce travail, car les pôles représentés devraient œuvrer pour le développement de la compétence orale. Les enseignants doivent pouvoir apprendre à lire aux apprenants en sachant déjà eux même lire l'Ewondo ; ils devraient utiliser une méthode de lecture spécifique et généralisable dans toutes les classes de langues spécifique qui permettra aux apprenants de développer l'expression orale ; cette méthode devra répondre aux critères de l'APC. Tous les enseignants devraient suivre l'exemple du groupe d'enseignants ayant réussi à proposer un livre pour l'aire Beti-fang, en vue de proposer eux aussi des livres pour les autres aires linguistiques et culturelles. Ils devraient dans le temps allouer aux LCN intégré des séances de lecture même de 30 minutes qu'ils évalueront afin d'intéresser et motivés les élèves à la lecture en Ewondo surtout pour ceux appartenant à d'autres aires culturelles ; cette évaluation pour intéresser davantage les élèves devrait leur permettre de recevoir des points s'ils prononcent bien, articulent bien les mots en ewondo. Par ailleurs, tout enseignant devrait faire un rappel de l'AGLC dans toutes les classes de langue spécifique pour que pendant l'activité de lecture ils puissent reconnaître chaque son et aussi donner l'opportunité aux élèves de communiquer en langue ; la langue doit être constante dans la salle de classe pour que l'apprenant se familiarise avec.

4.3.4. Aux élèves et aux parents

Pour devenir un bon lecteur de l'ewondo, l'apprenant devrait tout d'abord prendre conscience des langues maternelles à l'école en général et de l'ewondo en particulier ; ils doivent cesser de choisir les cours et prendre les LCN au même titre que la mathématique par exemple. Nous suggérons aux apprenants de s'abonner dans des bibliothèques réservées aux langues maternelles et faire des tours le plus souvent à la bibliothèque de l'établissement afin de s'intéresser davantage à la langue et à la culture. Pour devenir compétent oralement en ewondo, l'apprenant doit comprendre l'information transmise dans le texte.

En ce qui concerne les parents, ils devraient encouragés leurs enfants à s'intéresser aux langues maternelles et eux-mêmes parlé la langue maternelle à la maison, car c'est important que l'enfant grandisse dans cet environnement. Ils devraient également investir dans

l'abonnement de leurs enfants dans des bibliothèques comme la SIL et même l'achat de petits syllabaires en ewondo.

4.4. Proposition didactique

Afin d'améliorer l'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo, nous proposons aux enseignants une leçon impulsée sous le paradigme de l'approche communicative (cf. p. 32-33) car elle implique que la relation d'apprentissage fasse appel à la participation et l'interaction des acteurs, dans le but d'arriver à une communication efficace. Une leçon comme le *programmes d'études de 4^e et 3^e : langues nationales (op.cit.)* l'indique, qui vise la production des messages à l'oral. Nous avons choisi de faire une leçon de lecture novatrice que nous avons nommé la lecture-compréhension, dans laquelle la compréhension de texte est mise en avant. Elle semble être adaptée pour permettre à l'élève du sous-cycle d'orientation de développer la compétence orale et nous vérifierons que les acquis ont été atteints en proposant aux apprenants un exercice qui requiert qu'ils produisent à l'oral des phrases en ewondo portant sur la vie familiale et sociale.

Nous proposons pour les langues maternelles, une approche similaire à la lecture suivie en français que nous avons nommé la lecture-compréhension. D'après le programme d'études de 4^e et 3^e : Français 1^{ère} langue (op.cit.), la lecture suivie vise à susciter chez l'apprenant le goût de la lecture ; elle est la découverte d'un long passage dans sa structure générale et sa logique interne. Sa démarche est la suivante : le professeur doit choisir des textes variés et attrayants, l'objectif étant d'amener l'élève à lire de manière expressive et autonome. Le professeur met les élèves en situation d'écoute ; il lit lui-même un passage pour donner le ton. Les élèves essaient de faire comme le professeur ; le professeur fait lire les élèves en difficultés pour leur permettre de s'améliorer ; les erreurs de lecture ou de mots mal prononcés sont systématiquement corrigées. Cette activité devra également se faire en 55 minutes et 2 fois par module si possible. La lecture-compréhension que nous proposons devra suivre ce modèle pour que les apprenants parviennent à développer la compétence orale en ewondo.

Nous avons pris des repères dans les travaux de Mba (2002) pour monter la leçon qui permettra aux enseignants de mieux enseigner la lecture en ewondo à travers sa proposition de fiches pédagogique et aidera les apprenants à développer la compétence orale. Nous avons choisi le module 2 qui porte sur la communication en famille avec une leçon portant sur l'échange entre

les membres de la famille de la famille. Pour illustrer tout cela, nous avons élaboré une fiche de préparation comme suit :

Établissement : Lycée Général Leclerc

Module 2 : Langue nationale et gestion du quotidien

Effectif : 40 élèves

Titre de la leçon : Minkóbo mí ndá bod

C.A. : Á mǎmaná mé áyáge, mǎngó zukúlu a bǎlə náa a lǎng étám āi áyǎm vógolo bǐbúg á nkóbo éwondo bí tǐi āi ndá bod āi á yalané mínsínlí bí tǐi āi ndá bod ású yǎ náa á kúli mimbǎmbǎ bíbúg á nkóbo éwondo.

Corpus : Mǎlǎbǎgǎ mé Ósobo

Ŋgul nkúkúma' zǐŋ yǎ abuí minǎm e ngábê ayi wú. Ŋdǎ hǎm a lóe mǎn wóe naá ā vǎ nyé mǎlǎbǎgǎ ású nǎ ā fǎl nyé étóa edzǎe : « Ósobo ! Ósobo ! » Ŋdǎ enaŋga fǎm é ngákǎ tǎbo mǎbíl á nǎlǎ ényǎŋ esǐā : « mǎ nyó ! Ā tǎdá ! » Ŋdǎ esǐā ā kaí náā akóba nyé á sí sǐ á mǎlǎ : « ā mǎn wama ! Ō tǎa yǎ mod. Dzam dá, wayean ké wólobo ású náā ó tǎbǎ éwólo nkúkúma' yǎ míǎm mǐsǎ mí. Asú te hǎm, o bǎlə náā wakái lod nkad ó né nǎdzǔg, nkad ó nǎ ayé, nkad wǎbo náā nném ó tǎbo kib kib kib... Ā mǎn wama, tǎbǎgǎ nkǎnga. É nǎ mǎtum bǎmvarǎbǎ. Tadá a ngǎlod étǎde. Mvǎmbǎ e ngǎlod fǎ étǎ. Emvám dzama e ngǎlod fǎ válǎ.Emvémvám, dzam dǎdǎ.Bǎtadá bǎsǎ bǎngǎlod nkad ví ású naá bǎtǎbo mínkúkúma'... Ā mǎn edǐŋ wama ! Wawóg mǎ ai dzé» Ŋdǎ Osobo ā yalan nǎ : « Ā tǎda ! Ai mǎlǎ» **par Ntossoe Mengue Josseline Martine**

Enseignant : BINDZI

Nature de la leçon : Vocabulaire

Classe : 3^e esp

Durée : 55minutes

Etape de la leçon	Durée	Contenus	Support	Activité d'enseignement/apprentissage
Première lecture	5min	Lecture du corpus 1. Zǎ á kóbo ? 2. A kóbo â zǎ ?	Le corpus Questions de compréhension	- L'enseignant met le corpus au tableau ; - Il lit le corpus à haute voix ; - Les apprenants écoutent attentivement la lecture ; - Les élèves lisent à leur tour.

		3. Bá kóbo dzé ?		
Établissement de la situation de communication	5min	1. Nkúkúma nya a kóbo. 2. Ai món wé. 3. Avá nyá málóbaga'.	Réponses	- Les élèves répondent aux questions
Formulation des hypothèses de sens	5min	1. Quel est le titre du corpus ? 2. Quels sont les mots clés ?	Le corpus	- L'enseignant pose les questions aux apprenants ; - Les élèves répondent aux questions.
Repérage des mots clés	5min	1. Málóbaga' mé Ósobo. 2. Mots clés: Nkúkúma, món málóbaga'.	Le corpus	- L'enseignant demande aux élèves de relever les mots clés ; - Les élèves identifient les mots clés du texte avec l'aide de l'enseignant.
Compréhension	10min	Compréhension du texte : 1. Zá nkúkúma á loé ? 2. Ású dzé nkúkúma á loé món wé? 3. Avé món wé á ngá kə tɔbo ?	Le corpus et la consigne [Ndɔ hĩn a lóe món wóé naá ā vó	- L'enseignant demande aux élèves de répondre aux questions.

		<p>4. Dzé Osobo áyea a bó ású náā á tóbó ngul nkúkúma?</p> <p>5. Bəzá bé ngá bə minkad ású nə bə kwi minkúkúma ?</p>	<p>nye mələbəga ású nā ā fəl nyé etoa edzoe]</p> <p>[Ndə enaŋga fám é ngákə tóbə mbíl á nłó ényəŋ ešīā]</p> <p>[Asú te hm̄, o bələ náā wakái lod nkad ó nə ndzūg, nkad ó nə aýé, nkad wábo náā nnəm ó tóbə kib kib kib...]</p> <p>[Tadá a ngálod étēde. Mvámá e ngálod fə étē.</p>	
--	--	--	--	--

			Emvám dzama e ngálōd ví fě válā.Emvémvám,dz am dódā.Āetadá bāsə bəngálod íkad ású naá bātəbə mĩnkúkúmá...]	
Prononciation	5min	[món wóé] [naá ā vė nyé mələbbəgá asú nā ā fəl nyé étoa edzoe] [á n̄ló ényōŋ esíā] [wakái lod íkad ó ná n̄dzūg, íkad ó n̄ aýé, íkad wábə náā ñném ó tóbə kib kib kib...]	Le corpus ; La consigne ; Production orale des élèves	- Les élèves répondent aux questions

		[Tadá a ngálod étēde. Mvámhá e ngálod fǎ étē. Emvám dzama e ngálōd ví fǎ válā.Emvémvám,dzam dǎdā.Ātadá bésə bəngálod n̄kad]		
Deuxième lecture et écoute	5 min	Lecture de l'enseignant pour préparer l'élève à une bonne lecture Lecture des élèves	Corpus et consigne	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant lit le texte avant les élèves puis les élèves lisent le texte. - Les élèves l'écoute puis, lisent le texte après l'enseignant - L'enseignant demande aux élèves de faire attention à la prononciation des mots, qu'il faut toujours utiliser les tons comme il se doit pour que le sens du mot ne change pas.
<u>Exercice d'application</u>	5 min	Jeux de rôle : formez des phrases en ewondo que vous lirez par la suite pour toute la classe	Corpus Consigne	- L'enseignant corrige les erreurs de prononciation au fur et à mesure que le texte progresse ensuite il

				leur demande de former des phrases en ewondo qu'ils liront à tour de rôle - Les élèves améliorent leur prononciation
Production	5min	Mayi mína dzai tə myá víb sigá á mbáa dzam. « je vous demanderai de ne pas fumé à côté de moi. » Okídí, makə á dulu aī ndóm dzam. « demain, je voyage avec mon frère » Atádigi okídí, mayi kə ávól á zukúlu aī nya wama. « à partir de demain, j'irai vite à l'école avec ma mère »	Production des apprenants	- Les élèves forment des phrases en ewondo et les lisent à haute voix. - L'enseignant corrige les erreurs
Evaluation	5min	Devoir : rédigez un texte de 5 lignes en ewondo. Il sera lu en classe au prochain cours.	Consigne	- L'enseignant porte le devoir au tableau. - Les élèves copient le devoir dans leurs cahiers.

Tableau 51: Fiche de préparation d'une leçon de vocabulaire de la famille

CONCLUSION GÉNÉRALE

À l'issue de ce travail relatif à l'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo et le développement de la compétence orale, il serait judicieux d'en rappeler les éléments marquants. Cette étude partait du constat selon lequel les élèves du sous-cycle d'orientation avaient de faibles capacités de lecture en ewondo. De ce problème émerge quatre questions de recherche ; une principale et trois autres secondaires élaborer comme suit :

QP : Comment améliorer les méthodes d'enseignement de la lecture en ewondo des élèves du sous-cycle d'orientation pour le développement effectif de leur compétence orale ?

QS1 : Quel est le rôle de la méthode syllabique sur le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo ?

QS2 : Quel est l'impact de la méthode globale sur le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation ?

QS3 : Quelle est l'influence de la méthode mixte sur le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo ?

QS4 : Quel est l'impact de la lecture écrémage sur le développement de la compétence orale des apprenants du sous-cycle d'orientation en ewondo ?

Après avoir rappelé les questions que nous nous sommes posée tout au long de ce travail, il convient de listé les hypothèses que nous avons émises pour trouver la solution du problème auquel cette étude fait face. Nous les avons classés en termes d'hypothèse générale et hypothèses secondaires comme suit :

HG : L'amélioration de l'enseignement de la lecture passe par la mise en œuvre des démarches innovantes dans l'optique du développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo.

HS1 : La prise en compte de la méthode syllabique influence le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo.

HS2 : La prise en compte de la méthode globale contribue au développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo.

HS3 : La prise en compte de la méthode mixte participe au développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d'orientation en ewondo.

HS4 : La prise en compte de la lecture écrémage influence le développement de la compétence orale des apprenants du sous-cycle d'orientation en ewondo.

Ainsi donc, nous avons choisi de mener une étude qualitative afin de vérifier ces hypothèses. En ce qui concerne la collecte de données, nous avons de prime à bord utilisé un questionnaire adressé aux enseignants afin de recueillir auprès d'eux les informations relatives à la nature des difficultés de lecture que rencontre leurs élèves en ewondo, la méthode sur laquelle ils s'appuient pour enseigner la lecture en ewondo ne rend pas compte du développement d'une compétence quelconque. Après le questionnaire, nous avons menés des observations dans deux classes de 3^e à l'aide d'une grille d'observation élaborée selon le modèle du *projet Lascolaf* (Mbala Ze, *op.cit.*), qui nous a permis de vérifier si certains critères de lecture étaient pris en compte pendant l'enseignement de cette activité. Enfin nous avons décidé de tester la capacité de lecture des élèves en ewondo avec l'outil EGRA ; à travers ce texte nous avons pu mesurer en 1 minute le niveau de lecture d'un apprenant. Nous avons également vérifié que ces apprenants lisaient en tenant compte des critères suivants : la prononciation, l'intonation, la fluence, la hauteur de la voix, le respect de la ponctuation et le rythme. À titre de rappel, l'enquête a été menée au lycée Général Leclerc dans deux classes de 3^e pour un échantillon de 05 enseignants et 10 élèves.

Au regard des hypothèses émises au départ, il a été approuvé par les enseignants à travers le questionnaire qui leur a été distribué que le problème relatif aux faibles capacités de lecture des apprenants du sous-cycle d'orientation en ewondo empêchant ainsi le développement de leur compétence orale est d'actualité. Ils ont tous la même opinion sur le fait que les apprenants n'arrivent pas à lire en langue ewondo soit à cause du manque de manuel, soit simplement du fait du désintérêt pour la langue ; ce qui retarde ainsi leur progression à l'oral.

Pour mener à bien cette étude, il fallait atteindre certains objectifs que nous nous sommes fixés parmi lesquels un objectif principal et trois objectifs spécifiques ; il convient de les rappeler :

OP : Montrer que les méthodes d’enseignement de la lecture en ewondo ont un impact sur le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d’orientation.

OS1 : Montrer que la prise en compte de la méthode syllabique a une influence sur le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d’orientation en ewondo.

OS2 : Montrer que la prise en compte de la méthode globale a un impact sur le développement de la compétence orale des élèves du sous-cycle d’orientation en ewondo.

OS3 : Montrer que la prise en compte de la méthode mixte influence le développement de l’expression orale des élèves du sous-cycle d’orientation en ewondo.

OS4 : Montrer que la prise en compte de la lecture écrémage favorise le développement de la compétence orale des apprenants du sous-cycle d’orientation en ewondo.

Après avoir analysé les données collectés, les résultats obtenus révèlent que si les méthodes d’enseignement de la lecture en ewondo sont parfaitement prises en compte par les enseignants de LCN dans le processus d’enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo dans le sous-cycle d’orientation des lycées d’enseignement général au Cameroun, alors, celles-ci permettront aux apprenants de développés la compétence orale en ewondo. Des réponses reçu des enseignants relatives à la méthode de lecture-compréhension qu’ils utilisent pour enseignés la lecture en ewondo, deux sont prises en compte et une n’en fait pas partir. Ce qui n’empêche pas toutefois les hypothèses émises d’être confirmées. Nous pouvons donc dire que ce travail a tout son sens dans la recherche scientifique car il vient soulever là un problème qui n’était sans doute pas une priorité dans le sous-cycle d’orientation. Ainsi donc, cette recherche apporte un plus dans le processus d’enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo car elle propose une manière de repenser l’activité de lecture en ewondo vu que cette activité n’occupe pas une place prépondérante dans l’enseignement des langues nationales, car déjà le temps alloué aux LCN est insuffisant pour prétendre obtenir de bons résultats à la fin et vu les effectifs pléthoriques, il n’est pas possible de faire participer tous les apprenants à cette activité. Par ailleurs, nous nous sommes appuyées sur les théories suivantes pour mener à bien cette étude, notamment celle du socioconstructivisme qui nous a permis de voir l’impact que les deux acteurs de l’enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo ont sur le processus

d'enseignement-apprentissage de la lecture. Par rapport à la théorie de l'intervention éducative, nous avons pu voir que l'action des enseignants est importante en termes d'enseignement de la lecture en ewondo car c'est lui qui est habilité à corriger l'apprenant lorsque ce dernier commet des erreurs de prononciation par exemple. Pour finir nous avons également pris en compte la théorie de la motivation linguistique car un élève ne saurait apprendre à lire une langue que s'il porte un intérêt particulier à cette dernière. Nous avons durant l'enquête vue des élèves intéressés et d'autres démotivés à apprendre à lire une langue qui n'est pas la leur.

Il convient donc de préciser, que les faibles capacités de lecture en ewondo constituent un problème dans la didactisation des langues et cultures nationales. Ce problème est le plus flagrant à l'école, car pour les élèves appartenant à d'autres ethnies, il est difficile de lire une langue qui n'est pas la leur. Ainsi donc, afin de résoudre ce problème, l'enseignant devrait lui-même maîtriser la langue qu'il enseigne car il devra bien prononcer les mots pour que l'apprenant prenne exemple sur lui et cela passe par une formation réelle de ces enseignants afin qu'ils aient le parler de la langue et puissent apprendre à lire aux élèves. En outre, il devra également faire usage de la lecture-compréhension qui permettra le développement de la compétence orale des apprenants. Pour terminer, nous tenons à ajouter que les parents devraient encourager leurs enfants à valoriser et accorder de l'intérêt aux langues maternelles, car cela contribuerait à la valorisation de notre patrimoine linguistique et culturel.

BIBLIOGRAPHIE

- Amsamhe, M. (2016). *L'enseignement-apprentissage de la lecture suivie selon l'APC et intégration socioculturelle des apprenants au cycle d'observation : cas de la classe de 5^e 4 au lycée de ngoa-ekelle*. Mémoire de DIPES, Université de Yaoundé 1.
- Alima, O. (2015). *Les difficultés de lecture en français chez les élèves betiphones : cas du lycée bilingue d'Akono*. Mémoire de DIPES, Université de Yaoundé 1.
- Atangana, R., Bemmo, O et Djeumeni, M. (s.d). Apprentissage de la lecture de l'œuvre intégrale en contexte multilingue : le cas du Cameroun. *Collection : FLE/FLA*, 138-149.
- Arrêter n°234/12MINESEC/IGEIP/LAL du 24 septembre 2012 portant autorisation de l'enseignement des langues et cultures nationales dans 74 établissements publics et privés du cycle secondaire.
- Ayoub, P. (2016). L'enseignement du français oral en contexte plurilingue libanais : étude comparative. *Linguistique*, HAL, 1. Repérer sur <https://theses.hal.science/tel-01698882>
- Bamogo, A., Dah, D., & al. (s.d). *Guide pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture dans les trois premières années de l'école primaire*.
- Bilounga-Mboke, G. (2015). *Intégration des TIC dans l'enseignement-apprentissage des langues nationales : le cas du beti-fang dans les classes d'orientation du lycée général leclerc Yaoundé*. Mémoire de Master, Université de Yaoundé 1.
- Binam-Bikoi, C. (2012). *Atlas linguistique du Cameroun*. Édition révisée. Tom1 : inventaire des langues.
- Boisvert, G. (2018). *Histoire de l'enseignement de la lecture débutante au 20^e siècle : A la recherche de l'équilibre*. Mémoire de Master. Université de Montréal.
- Bomda, P. (2009). *Enseigner/apprendre le/en français à Douala et dans les petites agglomérations environnantes : vers une didactique (re)contextualisée ?*. Mémoire DEA. Université de Yaoundé 1.
- Bookinou. (2022, 30 juin). Comment évaluer la lecture au CP ? *Blog Ecole*. Repéré dans <http://mybookinou.com>
- Carignan, J. (2022). EDU 1022 : Français, langue d'enseignement et d'apprentissage. Repéré dans Université Télug : <http://edu1022.telug.ca>
-

- Caputo, P. (2020). *La lecture dite « offerte » au collègue : d'une pratique pédagogique à une didactisation de la lecture*. Mémoire de Master, Université de Grenoble.
- Cartier, S.C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportée par des élèves en difficultés d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.
- Cartier, S. et Theoret, M. (2001). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture. Programme de soutien à l'école Montréalaise*.
- Chumbow, B.S. (1980). Language and language policy in Cameroon. In kofele-kale, N. (ed.). *An experiment in Cameroon nation-building: the bilingual Cameroon Republic since Reunification*. 281-311
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.ra.
- Daguiani, O. (2012). *L'apprenant face à la lecture dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Cas de la première année moyenne CEM d'Ahmed Ridha HOUHOU, Biskra*, Mémoire de master. Université Mohamed Khider-Biskra.
- Diongue, Diop, M. (2005). La lecture en langue maternelle. *Takam Tikou*, 12, 1-2.
- Dumez, H. (2012). *Méthodologie de la recherche qualitative*. (2^e éd.). Vuibert.
- Emine, S. (2019). *Ecriture collaborative via framapad et impacte sur les performances des apprenants en dissertation : cas des élèves de première du lycée général Leclerc*. Mémoire de Master, Université de Yaoundé 1.
- Essono, J-M. (2012). *Langue et culture ewondo. Par la grammaire, les textes et l'exercice (suivi d'un lexique français-ewondo)*. Belles Lettres.
- Fayol, M., Gombert, J. & Lecoq, P. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Presse Universitaire de France.
- Gaspard, C. (2019). Étude qualitative : définition, techniques, et analyse. Scribbr. Consulté sur <https://www.fr/methodologie/etude-qualitative/>
- Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Édupass*, 101.
- Giroux, L. (2016). La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. Université Jean Monnet, Saint-Etienne. *Synergie France*, 10, 55-68
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. Formation et pratique d'enseignement en question. *L'apprentissage de la lecture*, 1, 37-56.

- Guimfac, M. (2007). *L'enseignement/apprentissage de la lecture au collège*. Thèse de Doctorat, Université Marien Ngouabi, Brazzaville.
- Gunday, R. (2016). La compétence de la production orale dans la méthode « perspective actionnelle ». *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 2, 3-1.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Hatier-crédif.
- Jaimee-Aree, P. (2013). L'évolution des méthodes didactiques dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. *Bulletin de l'ATPF*, 126.
- Janer Dahl, C. (s.d). *La compétence communicative, à quoi ça sert ? Interprétation et mise en pratique de la notion dans l'enseignement des langues vivantes en suède*. Mémoire. Université de Linner.
- Jeanneret, S. (2010). Enjeux de la lecture au cycle d'orientation et au collège-entre lecture et culture ; entre lecture et écriture : réflexions et ouvertures. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (11), 133-143.
- Kouesso, J-R et Fokou, E. (2021). Pratiques pédagogiques, enseignement bivectoriel et apprentissage des langues Camerounaises du sous-cycle d'orientation de l'enseignement secondaire au Cameroun. Dans : F. TABE et al. (dir.), *le bilinguisme et le multilinguisme Camerounais en question : réflexion glottopolotiques et didactique. Langues et communication*. (8), 9-226. Ed. ifrikiya
- Kumps, A., Temperman, G. et De lievre, B. (2020). Développer des compétences réceptives en langue maternelle à partir de cercles collaboratifs d'écoute. *Les dossiers des sciences de l'éducation*.
- Lafontaine, L., & Prefontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue de la science de l'éducation*, 33 (1), 47-66
- Larousse. (s.d). Lire. Dans dictionnaire en ligne. Consulter le 5 juin 2024 sur <https://www.larousse.fr>
- Laroui, R., Morel, M. & Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire-écrire, déclarées par des enseignants du primaire. *Phronesis*, 3(1-2), 111-120.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29. Repéré dans <https://doi.org/10.7202/1017474ar>
- Loi n°98/004 du 14 Avril 1998 portant orientation de l'Éducation au Cameroun.

- Lusignan, G., Noiseux, F., Vielleneuve, C., & De La Saboniere, C. (1995). La lecture stratégique au secondaire. *Québec Français*, (96), 29-33.
- Manifi, A. (2019). Les défis de l'enseignement des langues et cultures Camerounaises sous le paradigme de l'approche par les compétences au cycle secondaire. *Syllabus Review*, Special focus on APC/CBA, 8(1), 58-86.
- Mba, G. (2002). Pour une application des modèles généralisables d'enseignement des langues nationales au Cameroun. In *AJAL (African Journal of Applied Linguistics)*, 3, NACALCO Center for Applied Linguistics, Yaoundé, Cameroun, 17-32.
- Mbala Ze, B. & Wamba, R. S. (2010). *Projet lascolaf (les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone)*. Enquête-pays : Cameroun.
- Méthode syllabique. (2024 janvier 19). *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Repéré dans <https://fr.wikipedia.org>
- Méthode syllabique, méthode globale, méthode mixte, où classer la méthode des alphas ?. (2024). *Editions récréaire*. Repéré dans <https://éditionsrécréaire.com>
- Méthode de lecture cp-ce1. (s.d). Repéré dans <http://www.methode-de-lecture.com>. Consulté le 14 juin 2024.
- Mimche, H. (2015). UE TCE 411 : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales. MINESEC/IGE, inspection de pédagogie chargée de l'enseignement des lettres, Arts et langues. (2014). *Programmes d'études de 4^e et 3^e : langues nationales*.
- MINESEC/IGE, inspection de pédagogie chargée de l'enseignement des lettres, Arts et langues. (2014). *Programme d'études de 4^{ème} et 3^{ème} : FRANÇAIS 1^{ère} langue*.
- MINESEC/IGE. (2014). *Guide pédagogique du programme d'étude de 4^e et 3^e : langues nationales*.
- Mouto Betoko, C. (2021). L'enseignement du français deuxième langue à la lumière des approches communicatives et actionnelles pour une démarche didactique conforme à l'APC/ESV. *Educare*, 155-186.
- N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines*. 5-7, L'Harmattan.
- Ndibnu, M. (2004). Étude sur l'enseignement oral des langues et culture(s) nationales dans les écoles primaire en milieu urbain. *Linguistics*. Hal-00849963

- Ndibnu-Messina, J. (2014). Prolégomènes pour une utilisation systématique des langues camerounaises dans l'enseignement d'une langue seconde dans les classes du primaire et d'observation au Cameroun. *Acte du colloque international contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Sorbonne, 3, 228-248.
- Ndibnu, J, Avoa, M et Mbala, B. (2016). Quelle considération pour une autonomisation de l'apprentissage du français langue seconde/beti-fang langue seconde en milieu plurilingue Camerounais ? Initiative ELAN-Afrique (dir.), *les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme école langues nationales en Afrique*. Paris : les archives contemporaines. 27-41.
- Ngono, M. (2016). *Stratégie d'enseignement de la lecture et construction des compétences transversales chez les élèves du niveau 2 de l'école primaire*. Mémoire de master, Université de Yaoundé 1.
- Ngo Minka, F. (2015). *Incitation des élèves du second cycle à la lecture et exploitation des centrales de lectures publiques*. Mémoire, université de Yaoundé 1.
- Nkeck, R. (2013). Problématique sur la didactisation professionnelle dans la formation au Cameroun. *Human & social science series*, 4(1), 3-23.
- Orange, C. (2006). Analyse de pratiques et formation des enseignants. *Recherche et formation*, 51, 119-131.
- Ouellet, A. (1987). *Processus de recherche : une approche systématique*. PUQ.
- Penneman, J. & Hauzeur, G. (2019-2021). Différencier l'apprentissage de la lecture au secondaire : quels dispositifs et avec quels effets ? Le point de vue des enseignants. *Différenciation au secondaire*, 14-30.
- Pourgeoise, M. (2007). *Dictionnaire didactique de la langue française*. Armand colin/Masson
- Puren, C. (1998). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Édition original papier : Nathan-CLE international.
- Rispail, M. (1998). *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral*. Thèse de doctorat. Université de Grenoble.
- Serhan, C., Rispail, M., & Ayoub, P. (2021). L'usage de la langue maternelle dans les cours de français le cas de deux classes de collège au Liban (secteur public, secteur privé). *Enfance*, 101-121

- Sadembouo, E & Tadadjeu, M. (1984). *Alphabet Général des Langues Camerounaises*. Collection PROPELCA, 1, Département des Langues Africaines et Linguistique, Yaoundé. 34
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. CLE international.
- Touhami, S. (2016). Les stratégies d'apprentissage de la lecture : une perspective comparative entre l'arabe et le français. Thèse de doctorat. Université d'Oran 2.
- Tsala Tsala, J-P. (2006). *La psychologie telle quelle : perspective africaine*. Presse de l'Université catholique d'Afrique centrale. 221
- Turcotte, C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens. *Sciences de l'éducation*, 35(3), 21-39
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensée et langage*. Coll. Terrains. Editions Sociales.
- Widdowson, H, G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. 2^e éd. Hatier
- Youssoufou, O. & Kabore, B. (2020). Pratique de l'alternance des langues dans l'enseignement-apprentissage des exercices d'observation au cours préparatoire en situation de COVID-19 : enjeux pédagogiques et didactiques. *Les Editions Francophones Universitaires d'Afrique*. 456-474

ANNEXES

GRILLE D'OBSERVATION DE CLASSE	Établissement : Lycée général leclerc Date : 2023 Effectif : Niveau : 3^e Langue d'enseignement : Ewondo Matière enseignée : Langue nationale Sujet de la leçon : bifɔlgə biyole
Enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo	
L'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo est effectif (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 4)	
L'enseignement-apprentissage de la compréhension orale	
L'enseignement-apprentissage de la lecture des mots et phrases	
L'enseignement-apprentissage de la production orale	
L'enseignement-apprentissage de la production écrite	
Total	0/4
L'enseignement de la lecture-compréhension en ewondo et développement de la compétence orale	
Expression orale	
Jeux de rôle	
Dialogue entre les apprenants	
Articulation	
Intonation	
Total	0/4
Compréhension orale	
Compréhension de texte en ewondo	
Présence de documents sonores	

1° écoute	
2° écoute	
Total	
Modèles didactiques : lien entre l'ewondo et le français	
Comparaison explicite faite entre les systèmes	
Analyse d'erreur des apprenants à partir des différences entre les langues	
Recours à des traductions d'une langue à l'autre	
Total	0/3
Gestion de l'utilisation des langues dans la classe	
Une seule langue présente dans la communication	
Recours à des emprunts d'une langue à l'autre	
Recours à l'alternance codique servant à mieux expliquer	
Total	0/3
Méthodes d'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension en ewondo	
La méthode syllabique	
Décodage	
Fluidité	
Prononciation	
Respect de la ponctuation	
Volume	
Total	0/5
La méthode globale	

Reconnaissance globale des mots	
Compréhension intuitive	
Lecture lente	
Total	1/3
La méthode mixte	
Décodage	
Articulation	
Rythme	
Respect de la ponctuation	
Compréhension	
Fluidité	
Rapidité	
Total	0/7
TOTAL	0/16
La lecture écrémage	
Identification du texte	
Anticipation par des hypothèses sur le contenu	
Repérage des mots clés	
Vérification des hypothèses par reformulation des mots clés et reconstitution du sens global	
Total	
TOTAL	
Support de l'enseignement-apprentissage pour la lecture-compréhension	

Présence d'un manuel pour la lecture	
Présence de documents sonores	
Présence de documents authentiques (journaux, chansons, publicités)	
Présence d'autres matériels. Lesquels ?	
Total	0/5

QUESTIONNAIRE ADRESSER AUX ENSEIGNANTS

Chers enseignants, votre concours est absolument nécessaire pour la réalisation de ce travail de recherche. Ce questionnaire est anonyme et nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions en cochant simplement d'une croix (x) la case correspondante ou en complétant les espaces destinées à recueillir vos réponses.

Identification du répondant

Age : 50-60 40-50 30-40 20-30
Sexe : M F
Classes tenues : 6^e 5^e 4^e 3^e +2nd
Région d'origine : centre sud ouest autre (à préciser) _____
Diplômes professionnel/académique : Dipes Licence Master Thèse
Expérience professionnelle : 1- 5 ans 6-10 ans 11 ans et plus
Etablissement scolaire d'attache (à préciser par le répondant) : _____

Perceptions sur la notion de lecture en ewondo

Quelle(s) langue(s) maternelles(s) parlez-vous ?

Ewondo bulu eton mangisa autre (à préciser) ----

Est-ce que vos élèves éprouvent des difficultés à lire des mots et textes en ewondo ?

Oui non si oui lesquelles ?-----

Selon vous quelles sont les causes de ces difficultés ?

Absence de manuel de lecture en ewondo Absentéisme des élèves Désintérêt pour la langue
Demotivation pour la lecture Autre(s) à préciser-----

Comment trouvez-vous l'attitude de vos élèves lors des séances de lecture en ewondo ?

Active Passive Autre (à préciser) _____

Quelles sont les méthodes que vous utilisez pour enseigner la lecture en ewondo ?

Syllabique Globale Mixte Phonétique
Semi-globale Phonologique Autre(s) à préciser_____

Pendant ces activités de lecture sur quoi insistez-vous ?

Sur la compréhension orale sur l'expression orale Autre (à préciser)

Faites-vous des jeux de rôle pour aider vos élèves à développer leur compétence orale ?

Oui Non Quelques-fois

Faites-vous écouter des documents audio à vos élèves ?

Oui Non De temps en temps

Citez les étapes de votre activité de lecture en ewondo?-----

Le décodage permet-il de développer la compétence orale chez les élèves ?

Oui Non jamais plus ou moins

Vos élèves écrivent-ils bien les mots de l'ewondo ?

Oui Non jamais plus ou moins

Pendant l'activité de lecture, incitez-vous vos élèves à lire à haute voix ? Oui Non

Pendant l'activité de lecture, amenez-vous vos élèves à lire rapidement ? Oui Non

Vos élèves respectent-ils la ponctuation pendant la lecture ?

Oui Non Jamais Plus ou moins

Pendant l'activité de lecture, amenez-vous vos élèves à lire rapidement ? Oui Non

Bala est un Jeune adolescent de 17 ans. Il a été invité ce jour à prendre part au repas avec les hommes adultes. Du bouillon de vipère avec du manioc est au menu. Bala n'a jamais mangé cette viande parce qu'elle est interdite aux enfants.

Par patrick landry Amouguy, enseignant de LCN

Bálá anə ēnānga mɔŋɡɔ é bəlɔ mímbú awom aī zamgbál.
Bə ngá bándá nyá amôš tē nə ázu dí fúfulu aī be nyâ bodo.
Ndómbá akpəl aī mimbon é mbí bí ngá bə amôš té. Bálá
a ngəně tagə dí ákiā tíd te amú bá kili dzo bɔŋɡɔ.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
1. Contexte et justification de l'étude	2
1.1. Description du système éducatif secondaire Camerounais.....	3
1.2. Description de l'enseignement des langues nationales en contexte Camerounais	3
1.3. Description de l'évolution de l'enseignement de la lecture-compréhension dans le monde	4
1.4. Problèmes liés à l'enseignement des langues nationales	4
2. Les constats	5
2.1. Constats empiriques	5
2.2. Constats scientifiques	6
3. Position et formulation du problème	6
5. Formulation des hypothèses.....	8
6. Objectifs de recherche	9
6.1. Objectif général	9
6.2. Objectifs spécifiques.....	9
7. Définition des variables.....	10
8. Intérêt de l'étude.....	16
8.1. Intérêt didactique.....	16
8.2. Intérêt pédagogique.....	16
8.3. Intérêt social.....	17
CHAPITRE 1 : L'ACTIVITÉ DE LECTURE-COMPRÉHENSION : DÉFINITION, ÉTAT DE LA QUESTION ET THÉORIES DE RÉFÉRENCE	18
1.1. Définition des concepts	18
1.1.1. L'activité de lecture-compréhension	18

1.1.2.	La compréhension en lecture	20
1.1.3.	Ewondo.....	20
1.1.4.	La compétence orale	21
1.1.5.	Méthode syllabique	22
1.1.6.	Méthode globale	22
1.1.7.	Méthode mixte	23
1.2.	Revue de la littérature.....	23
1.2.1.	Stratégies pédagogiques liés à l’enseignement-apprentissage de la lecture à l’école	24
1.2.2.	Importance de la lecture-compréhension	27
1.2.3.	La didactique des langues et de la lecture-compréhension.....	28
1.2.4.	Compétence orale.....	30
1.3.	Enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension au fil des méthodologies	31
1.3.1.	L’approche traditionnelle	32
1.3.1.1.	Rôle de l’enseignant et de l’apprenant	32
1.3.2.	L’approche directe	33
1.3.2.1.	Rôle de l’enseignant et de l’apprenant	33
1.3.3.	L’approche audio-visuelle.....	33
1.3.3.1.	Rôle de l’enseignant et de l’apprenant	34
1.3.4.	L’approche communicative	34
1.3.4.1.	Rôle de l’enseignant et de l’apprenant	34
1.4.	Démarches d’enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en classe de langues nationales et français 4 ^e et 3 ^e	35
1.5.	Les paradigmes de l’approche communicative	35
1.5.1.	L’intervention éducative.....	36
1.5.1.1.	Rôle de l’enseignant et de l’apprenant	36
1.5.2.	Le socioconstructivisme	36
1.5.2.1.	Rôle de l’enseignant et de l’apprenant	37
1.5.3.	La théorie de la motivation linguistique.....	37
CHAPITRE 2 : L’ENQUÊTE DE TERRAIN		39
2.1.	Type de recherche : recherche qualitative.....	39
2.2.	Site de l’étude	40
2.3.	Population d’étude	40

2.3.1.	La population parente	41
2.3.2.	La population cible.....	41
2.3.3.	La population accessible	41
2.4.	Echantillonnage et technique d'échantillonnage.....	43
2.5.	Description de l'instrument et collecte des données.....	44
2.5.1.	La grille d'observation.....	44
2.5.2.	Le questionnaire	45
2.5.3.	Le test.....	46
2.6.	Description de la collecte des données à l'aide des instruments.....	47
2.6.1.	La grille d'observation.....	47
2.6.1.1.	La pré-enquête	47
2.6.1.2.	La réalisation de l'enquête	48
2.6.2.	Le questionnaire	48
2.6.2.1.	La pré-enquête	49
2.6.2.2.	L'enquête.....	49
2.6.3.	Le test.....	49
2.6.3.1.	Le pré-test.....	50
2.6.3.2.	La phase test.....	50
CHAPITRE 3 : PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE-		
COMPRÉHENSION EN EWONDO DANS LE SOUS-CYCLE D'ORIENTATION DU		
LYCÉE GÉNÉRAL LECLERC.....		51
3.1.	Présentation descriptive des données collectées	51
3.1.1.	Description des résultats relatifs à l'observation	51
3.1.1.1.	Résultats relatifs à l'observation en 3 ^e ALL1	51
3.1.1.2.	Résultats de l'observation en 3 ^e allemand 2	57
3.1.1.3.	Étude comparative des résultats relatifs à l'observation	62
3.1.2.	Description des résultats relatifs au questionnaire.....	63
3.1.3.	Description des résultats relatifs au test	73
3.2.	Rappel de la problématique et vérification des hypothèses.....	88
3.2.1.	Rappel de la problématique	88
3.2.2.	Rappel des théories explicatives	90
3.3.	Vérification des hypothèses	90

CHAPITRE 4 : UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE-COMPRÉHENSION EN EWONDO POUR LE SOUS-CYCLE D'ORIENTATION	95
4.1. Discussion et interprétation des résultats	95
4.2. Difficultés rencontrées.....	98
4.3. Suggestions	99
4.3.1. Au MINESEC.....	99
4.3.2. Aux chefs d'établissement	100
4.3.3. Aux enseignants.....	100
4.3.4. Aux élèves et aux parents.....	101
4.4. Proposition didactique	102
CONCLUSION GÉNÉRALE	108
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	112
ANNEXES	118
TABLE DES MATIÈRES	125