

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH

**LES DIFFICULTÉS DE LECTURE EN
FRANÇAIS CHEZ LES ÉLÈVES BETIPHONES:
CAS DU LYCÉE BILINGUE D'AKONO.**

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

par

Blanche Marguérite ALIMA OBAMA

Licenciée ès lettres modernes françaises

sous la direction de

M. Barnabé MBALA ZE

Professeur

Année académique 2014-2015

À

Mon défunt père Nicolas OBAMA OTIÉ.

REMERCIEMENTS

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

- au Professeur Barnabé MBALA ZE, mon Directeur de recherche, qui a dirigé ce travail malgré ses multiples occupations ;
- aux enseignants du département de français de l'École normale supérieure de Yaoundé pour l'ensemble des connaissances et conseils dispensés tout au long de ma formation ;
- au Professeur Dominique MVOGO pour ses nombreux conseils et son soutien documentaire;
- à mes encadreurs, madame Jacqueline TCHUEM et madame Kidari MAIDING pour leur suivi rigoureux et permanent en stage.

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

A.P.C. : Approche par compétences.

A.P.E. : Association des parents d'élèves.

L.B.A. : Lycée bilingue d'Akono.

L1 : Langue première.

L2 : Langue seconde.

MINESEC : Ministère des Enseignements secondaires.

O.P.O. : Objectif pédagogique opérationnel.

P.P.O. : Pédagogie par objectifs.

S.P.S.S.: Statistical package for social sciences.

% : Pourcentage.

6^{ème} : Classe de sixième.

5^{ème} : Classe de cinquième.

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Tableau et graphique N° 1 : répartition des élèves en fonction de leur langue maternelle -----	45
Tableau et graphique N° 2 : répartition des élèves en fonction du lieu où la langue maternelle est parlée. -----	46
Tableau et graphique N° 3 : répartition des élèves en fonction de la langue la plus employée dans leur localité -----	47
Tableau et graphique N° 4 : répartition des élèves en fonction d'un livre de français vu-----	47-48
Tableau et graphique N° 5 : répartition des élèves en fonction de la consultation de ce livre. -----	48
Tableau et graphique N° 6: répartition des élèves en fonction de la possession d'un livre de français -----	49
Tableau et graphique N° 7 : répartition des élèves en fonction du plaisir de lire son livre de français -----	49-50
Tableau et graphique N° 8: répartition des élèves en fonction de la curiosité de la lecture ---	50
Tableau et graphique N° 9 : répartition des élèves en fonction de leurs difficultés de lecture-----	51
Tableau et graphique N° 10 : répartition des élèves en fonction de leur intérêt pour la lecture-----	52
Tableau et graphique N° 11: répartition des élèves en fonction de leur attitude face à la lecture-----	52-53
Tableau et graphique N° 12 : répartition des élèves en fonction d'un autre lieu de lecture-----	53
Tableau et graphique N° 13 : distribution des enseignants selon leur langue maternelle. -----	54
Tableau et graphique N° 14 : distribution des enseignants selon l'influence de leur langue maternelle sur la prononciation en français. -----	54-55
Tableau et graphique N° 15 : distribution des enseignants selon leur ancienneté. -----	55
Tableau et graphique N° 16: distribution des enseignants observant leurs élèves pendant les séances de lecture-----	55-56
Tableau et graphique N°17: distribution des enseignants selon la durée des difficultés rencontrées par les élèves. -----	56
Tableau et graphique N° 18 : distribution des enseignants selon les causes des difficultés de lecture.-----	56-57
Tableau et graphique N° 19:distribution des enseignants en fonction des conséquences dues aux problèmes de lecture.-----	57
Tableau et graphique N° 20 : distribution des enseignants selon leurs remédiations.-----	58
Tableau et graphique N° 21 : distribution des enseignants selon la réussite de la remédiation.-----	58
Tableau et graphique N° 22 : présentation de la bonne prononciation et de la prononciation erronée-----	59

RÉSUMÉ

Le présent travail porte sur « les difficultés de lecture en français chez les élèves betiphones : cas du lycée bilingue d'Akono ». En effet, nous sommes partie 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. De ce constat, un processus de recherche afin de remédier à une telle situation est alors entrepris. Dès lors pour résoudre ce problème, les méthodes hypothético-déductive et sociocritique ont été convoquées. Aussi, avons-nous eu recours au questionnaire et à l'enregistrement. Au terme de ce travail, il ressort que la lecture en français souffre de plusieurs maux : le substrat de la langue locale interfère beaucoup dans la langue seconde, sans oublier l'absence de manuels et le désintérêt pour la lecture. De ce fait, une prise en compte des réalités sociolinguistiques serait d'une importance significative pour ces apprenants. De même, les parents sont interpellés à pourvoir leurs enfants des manuels de lecture et un effort doit être fait pour cultiver en eux le goût de la lecture.

Mots clés : difficultés, lecture, betiphone, interférence, langue, langue première, langue seconde, dialecte, didactique, pédagogie.

ABSTRACT

The present work is about "difficulties of betiphone's students in french reading: the case of government bilingual high school Akono". In fact, we realized that form one and two students of this school have many difficulties during reading in french classes. As result, we decided to conduct the research to bring out the solution to the problem as to why student find it difficult to read during french classes. Consequently, to solve this problem, the sociocritic and hypothetico-deductive methods were convened. We also used a question test and recording. At the end of this work, it reveals that French reading suffering from several problems: the substrate of the local language interferences much in the second language, lack of textbooks and the dislike for reading. As solutions to the above problems, we need to promote socio-linguistic realities. Parents should also give textbooks and encourage their children to read.

Key Words: difficulties, reading, betiphone, interference, language, first language, second language, dialect, didactic, pedagogy.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

En milieu scolaire, la lecture est au centre des apprentissages puisqu'elle permet aux apprenants d'être en contact direct avec toutes les disciplines. Dans une salle de classe, elle est faite la plupart du temps à haute voix. La lecture à haute voix c'est-à-dire l'oralisation, vise l'articulation correcte des mots d'une langue. Ici, l'on respecte les règles phonétiques de prononciation des phonèmes, afin de construire un sens à un message écrit. Il faut également que le lecteur soit doté d'une certaine maîtrise du lexique, de la sémantique et de la grammaire. Ainsi, pour vérifier si un élève sait par exemple lire en français, l'enseignant doit l'interroger au cours d'une lecture méthodique ou suivie. C'est pendant cette prestation orale que l'enseignant cible les difficultés de ses apprenants qui sont liées d'une part, au déchiffrement des mots et d'autre part, à la compréhension du texte. Voilà comment nous avons constaté les difficultés de lecture chez les élèves bilingues des classes de 6^{ème} et 5^{ème} du lycée bilingue d'Akono et par conséquent, avons opté pour le sujet suivant : « les difficultés de lecture en français chez les élèves bilingues : cas du lycée bilingue d'Akono. ».

1. Motivation

Pour Beaud Michel, il faut choisir : « *Un sujet susceptible de vous motiver, de vous intéresser pendant plusieurs années... et qui vous collera à la peau, fera partie de votre image pendant quelques lustres.* »¹. Autrement dit, le sujet de recherche devrait faire partie intégrante du chercheur.

Étymologiquement, le verbe motiver vient du latin « *movere* » c'est-à-dire remuer, agiter, pousser, déterminer, émouvoir, provoquer. La motivation est donc la mise en mouvement. Elle est l'ensemble des motifs qui expliquent un acte. C'est la force qui pousse un individu à faire ou à réaliser quelque chose. Les raisons qui sous-tendent le traitement de notre sujet sont multiples. D'abord, de nos jours beaucoup d'élèves que ce soit en zone rurale ou urbaine trouvent la lecture en français une activité banale, sans intérêt pourtant elle est au centre des apprentissages. Ensuite, ils pensent maîtriser l'activité de lecture. Or devant un texte, ces jeunes ne parviennent pas toujours à lire. Enfin, mettre un accent sur celui qui enseigne cette activité étant donné qu'il ne s'agit pas simplement d'une lecture en français. Il faut aussi libérer le français des maux qui entraînent sa dégradation. À propos Mendo Zé Gervais² déclare :

Ainsi, que la langue française se dégrade au contact des langues camerounaises, que les substrats linguistiques de nos langues émaillent notre français, que nous parlions

¹M., Beaud, *L'Art de la thèse*, Paris, La Découverte, 2006, p.22.

²G., Mendo Zé, *Une Crise dans les crises, le français en Afrique noire francophone : le cas du Cameroun*, Paris, ABC, 1997, p.19.

français en bulu, en bassa, en bamiléké ou en fulfuldé, (...) ! L'important c'est de communiquer. Le préalable, c'est la promotion des langues nationales. Il faut les étudier et les inscrire dans les programmes officiels. Le problème n'est pas d'adopter ou de ne point adopter les langues nationales. Le français et l'anglais sont nos langues officielles. C'est notre devoir de veiller à ce qu'elles soient mieux parlées afin de mieux assumer l'ensemble de nos situations de communication pour de meilleures conditions d'échange entre camerounais et étrangers.

2. Problème

Toute connaissance scientifique est fondamentalement une démarche de questionnement, c'est pourquoi les scientifiques insistent sur l'esprit de curiosité essentiel à un bon chercheur. Cependant, si la recherche scientifique est un processus de questionnement, il faut bien comprendre que les questions à l'origine de la démarche scientifique n'émergent pas du néant et encore moins de façon anarchique. Car si, à un moment donné l'on formule une question c'est uniquement parce qu'un problème a été constaté auparavant.

Pour Mace Gordon : *« le problème peut être défini comme un écart constaté entre une situation de départ insatisfaisante et une situation d'arrivée désirable. »*.³

Le problème de cette étude part d'un constat : les élèves bilingues du lycée bilingue d'Akono des classes de 6^e/5^e ont des cours de lecture en français qui se dispensent chaque semaine mais ils éprouvent toujours des difficultés liées au décodage des mots en français et à la signification de ces mots. Qu'elle soit suivie, méthodique ou expliquée, la lecture est incontournable, puisque l'enseignant pour dispenser le cours, l'utilise. Par exemple lecture suivie (situation de l'extrait à lire, lecture du texte, élaboration de la grille, confrontation, bilan) ; méthodique (lecture du texte, observation du texte et formulation des hypothèses, choix des axes de lecture, analyse du texte, confrontation des résultats, synthèse) ; expliquée (situation du texte, lecture du texte, idée générale, plan détaillé, conclusion).

Selon les programmes officiels, ces cours doivent être faits deux fois par semaine afin de parachever l'apprentissage de la lecture pour certains élèves du sous-cycle d'observation et en même temps de développer le goût et l'habitude de la lecture chez tous les élèves. Mais cela est une rude tâche parce que d'une part, certains apprenants n'arrivent pas à décoder les signes textuels ce qui occasionne des difficultés de compréhension : l'œil saisit les signes écrits ou les caractères d'imprimerie non pas un par un, mais par paquets ; et peut ainsi confondre des mots entre eux. Or la lecture est : *« une activité de structuration, c'est-à-dire de mise en rapport de signes les uns avec les autres. Elle suppose la connaissance de codes*

³ G., Mace, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, PUL, 1988, p.14.

dont elle suit le fonctionnement dans le texte : vocabulaire et syntaxe mais aussi à un plan plus général, enchaînement, des actions dans un récit ou des arguments dans un discours. »⁴. D'autre part certains trouvent que c'est une activité dépassée, négligeable raison pour laquelle ils ne prêtent aucun intérêt lorsqu'on l'enseigne. De plus l'étude de la lecture en zone rurale, s'avère phonologiquement compliquée pour ces enseignés qui côtoient deux langues : la leur (Beti) et une autre (le français). Puisque la première interfère sur la seconde.

3. Problématique

Selon Péna-Ruiz Henri, la problématique est « *un ensemble cohérent de questions à partir desquelles on formule un problème pour en conduire l'analyse d'une certaine façon.* »⁵. C'est dire que la problématique est fondée sur un problème qui implique plusieurs questions.

Beaud Michel la définit plutôt comme : « *l'ensemble construit, autour d'une question principale, les hypothèses de recherche (...) qui permettront de traiter le sujet choisi.* »⁶. C'est le fil conducteur de toutes les questions que se pose un chercheur et c'est également une composante essentielle dans le travail de recherche. Le problème comme cela a été souligné part d'un constat: les élèves betiphones du lycée bilingue d'Akono des classes de 6^e/5^e ont des cours de lecture en français qui se dispensent chaque semaine mais ils éprouvent toujours des difficultés liées au décodage des mots en français et à la signification de ces mots. Dès lors, ce problème suscite les questions suivantes : primo de quels problèmes émanent les difficultés de lecture en français chez les apprenants beti ? Secundo quelles conséquences engendrent ces problèmes sur la lecture de ces apprenants?

3.1. Hypothèses de recherche

L'hypothèse est le pivot de tout travail de recherche, puisqu'elle fournit l'orientation générale de ce travail. Ouellet André définit l'hypothèse comme « *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.* »⁷.

⁴M.-P., Schmitt, et A., Viala, *Savoir-lire*, Paris, Didier, 1982, p.13.

⁵H., Péna-Ruiz, *Philosophie : la dissertation*, Paris, Bordas, 1986, p.55.

⁶M., Beaud, *op.cit.*, Paris, La Découverte, 2006, p.55.

⁷A., Ouellet, *Processus de recherche : une approche systématique*, Québec, PUQ, 1987, p.250.

Ce travail comprend deux sortes d'hypothèses : une hypothèse générale et une autre secondaire.

L'hypothèse générale est : « *Celle qui guide la réflexion, oriente la lecture du chercheur, tout en l'aidant à procéder à certains choix ayant trait aux objectifs que vise la recherche.* »⁸.

Elle est une réponse provisoire qui résulte directement des questions de recherche et qui guide le chercheur dans ses investigations. À partir des interrogations ci-dessus, nous pouvons formuler comme hypothèse générale les difficultés de lecture sont dues aux problèmes : sociolinguistique, pédagogique, de démotivation et d'absence de manuels. Ce qui conduit aux conséquences suivantes : mauvaise prononciation et confusion des phonèmes, saut et blocage des mots, échec scolaire.

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

- certains problèmes sont dus à l'influence des phonèmes de la langue maternelle sur la réalisation des phonèmes français. Par conséquent on assiste aux confusions phonologiques et à la mauvaise articulation des sons ;
- d'autres découlent de l'enseignement de la lecture via la langue maternelle de l'enseignant, qui interfère sur les phonèmes du français ce qui entraîne la mauvaise prononciation des mots en français ;
- d'autres encore sont issus de la démotivation de l'apprenant. Ce qui engendre le saut et le blocage des mots ;
- d'autres en fin sont liés à l'absence des manuels de lecture, ce qui entraîne l'échec scolaire.

4. Objectifs

L'objectif est le but précis que se propose une action. Dans ce travail, l'objectif est orienté autant sur les élèves que sur les enseignants. Il s'agit de :

- amener les élèves beti à surmonter leurs difficultés afin de lire correctement, aisément tout type de texte écrit en français, et cela de façon autonome ;

⁸O., Aktouf, *Méthode de la science sociale et approche qualitative des organisations*, Québec, PUQ, 1985, p.210.

- montrer aux jeunes apprenants le bien-fondé de la lecture en français en ce sens que lire en français participe de la réussite scolaire, et dans la vie socio-professionnelle ;
- faire prendre conscience à l'enseignant de l'importance de son enseignement face aux élèves qui apprennent une langue différente de la leur.

5. Intérêt de la recherche

L'intérêt de ce travail de recherche se conjugue à trois niveaux :

- au niveau didactique : il s'agit de proposer les techniques nécessaires dans le cadre de la didactique du français, pouvant aider l'élève bilingue, les élèves d'autres ethnies qui disposent d'une langue première, à se libérer des difficultés qu'ils rencontrent pendant la lecture en français ;
- au niveau pédagogique : le ton est donné à l'enseignant d'amener l'apprenant à maîtriser les notions de : phonologie, phonétique, lexicale, sémantique afin d'accroître sa compétence de lecteur ;
- au niveau académique : il est question de satisfaire aux exigences de formation académique à savoir : rédiger un mémoire pour l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement secondaire deuxième grade (DiPES II).

6. Méthodologie

Dans une recherche donnée, la méthodologie exprime l'ensemble des procédés et des techniques mis en branle pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses et rendre compte des résultats.

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du français langue seconde. La didactique du français couvre le champ des pratiques scolaires ayant trait à l'enseignement de la langue française. Elle facilite et améliore les apprentissages du français chez les apprenants. La didactique du français répond à un mouvement qui est centré sur des champs conceptuels délimités par l'écriture, la littérature, l'orthographe, la lecture, etc., mène des recherches-interventions qui devraient influencer la formation des enseignants et qui permettraient de mieux comprendre les problèmes des apprenants.

Afin de résoudre certains problèmes qui portent préjudice à l'enseignement/apprentissage du français, le didacticien fait recours à certaines méthodes. Car : « *la méthode est indissociable de toute activité. Autrement dit, aucune initiative sans méthode ne peut*

objectivement produire les fruits escomptés sans que le responsable (...) ne suive le chemin tracé ; c'est-à-dire les règles validées et protégées. »⁹.

Ainsi, avons-nous choisi de travailler avec les méthodes ci-après en rapport avec ce thème : la démarche hypothético-déductive de Nkoum Benjamin Alexandre¹⁰. Elle part d'une question (a), le chercheur formule une réponse provisoire à la question (hypothèse) (b) ; Il réalise des tests permettant de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse (c). Ces tests peuvent également être l'analyse qui permet soit de confirmer ce qui a été observé empiriquement, soit de l'infirmer. Ce qui est vérifié donne lieu à des conclusions qui sont exploitées par la suite dans le travail de recherche.

La sociocritique d'Hippolyte Taine¹¹. Il s'agit de :

Partir des faits, et retrouver à travers eux les causes [sociales] qui les soutiennent. Expliquer, c'est alors trouver un ordre d'essences qu'expriment les faits, ou encore, essence et généralité ne faisant qu'un, trouver les faits généraux d'où les faits particuliers dépendent, et les liens de ces faits généraux avec d'autres faits plus généraux. Ainsi procède le savant, et la science atteint par les lois qu'elle découvre, des causes réelles.

C'est dire qu'une étude en sciences humaines, doit tenir compte du contexte social dans lequel se trouve un individu.

De la même manière, la sociolinguistique, étudie la langue en prenant en compte les facteurs internes (la sémantique, la syntaxe, etc.) et externes (facteurs économiques, démographiques, sociaux...). Elle explique la compréhension des réseaux sociaux dans lesquels s'inscrit le langage. Cela peut s'appliquer au niveau macroscopique d'un pays ou une ville, mais aussi au niveau interpersonnel au sein d'un voisinage, d'une famille, ou d'un groupe social donné. Suivant la problématique traitée, elle peut prendre en considération un large éventail de composants sociaux tels que : l'âge, la classe sociale, l'ethnie...

Par ailleurs, « *Un chercheur qui a la maîtrise de son sujet doit pouvoir dire aux lecteurs de quel type est la recherche qu'il mène ou a mené.* ». Notre type de recherche est l'enquête : « *En général, il s'agit d'une quête d'informations réalisée par interrogation systématique des sujets d'une population déterminée.* »¹². De plus l'enquête est : « *l'une des stratégies les plus courantes dans les travaux en sciences sociales. Cette stratégie de vérification est très*

⁹G., Epah, Fonkeng, et alii, *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*, Yaoundé, ACCOSUP, 2014, p.11.

¹⁰ B., A., Nkoum, cité par G., Mendo Zé, *Guide méthodologique de la recherche en lettres*, Yaoundé, PUA, 2008, p.36.

¹¹ H., Taine, cité par J., C., Carloni, et J., C., Filloux, *La Critique Littéraire*, Paris, PUF, 1969, p.41.

¹²G., Epah, Fonkeng, *op.cit.*, p.133.

différente (...) en ce que le chercheur ne contrôle aucune des variables en cause. Son travail de recherche consiste essentiellement à observer l'objet et les facteurs qui influencent. »¹³.

7. Revue de la littérature

Dans le cadre d'une recherche, la revue de la littérature est une évaluation ou un recensement des écrits relatifs au thème de recherche choisi. Ici, le chercheur expose les travaux de ceux qui l'ont précédé dans le but de savoir comment orienter son travail. Plusieurs personnes ont abordé la question de la didactique de la lecture et ses problèmes. Cependant, nous ne nous limiterons pas uniquement à ces chercheurs. D'autres auteurs qui traitent de la cohabitation du français avec les langues locales et les problèmes relatifs à cette cohabitation seront aussi convoqués.

Nga Bessala Marie Joseph¹⁴ a étudié la cohabitation du français avec l'Eton. Ici, Le souci des locuteurs est beaucoup plus communicationnel que normatif, il n'est pas question pour eux de s'exprimer correctement. La communauté linguistique est donc interpellée pour créer une norme homogène afin de favoriser les conditions d'apprentissage de la langue française.

Mbanou Kegne Flora Elodie¹⁵, part de l'hypothèse selon laquelle en zone rurale, c'est le substrat de la langue locale qui interfère toujours dans la langue seconde d'un individu ; qui utilise en même temps ces deux langues distinctes. Elle constate qu'en milieu ngembaphone, les apprenants ne parviennent pas à matérialiser la langue française : « *nous sommes parvenue au constat selon lequel en zone ngembaphone, (c'est-à-dire Bansoa dans lequel est parlé le ngêmbà) le discours écrit des apprenants du cycle d'observation est sujet à transposition, à confusion de sens. Ceci pose un problème sérieux d'évaluation de la compétence scripturale des apprenants* »¹⁶. Une recherche est donc menée avec l'appui de ces méthodes : la stylistique structurale, la sociolinguistique, et la stylistique de l'expression, afin de remédier à cette situation.

¹³ G., Mace, *op.cit.*, p.69.

¹⁴M., J., Nga, Bessala, *Le Français en cohabitation avec l'Eton dans le département de la Lékié : cas de la ville d'Obala*, Mémoire de Master II, FALSH Yaoundé I, 2007, Inédit.

¹⁵F., E., Mbanou, Kegne, *Les Interrelations entre le français et les langues locales : Le Cas des particularités stylistiques extraites de la communication écrite des apprenants ngembaphones*, Mémoire de DiPES II, ENS Yaoundé I, 2010, Inédit.

¹⁶*Ibid.*, p.2.

Pour Simo Florette,¹⁷ le problème de l'échec scolaire est un sujet d'actualité qui est au centre des débats dans le système éducatif camerounais. On se plaint de la baisse de niveau scolaire qui entraînerait une augmentation des échecs, des redoublements causés par l'absence des manuels chez l'apprenant. De ce constat découle l'idée selon laquelle l'absence des manuels de lecture influence de manière négative les performances des élèves en français.

Dans son mémoire, Jeannin Céline¹⁸ fait cette observation : la compréhension et l'interprétation d'un texte étaient pour ses élèves des activités très complexes. L'étude d'un écrit tend à les plonger dans une passivité difficile à dissiper. Leur manque de participation et d'intérêt face à la lecture l'a conduite à s'interroger sur la manière dont on pouvait amener ses élèves à devenir des lecteurs actifs. Elle a proposé les différentes solutions qui pouvaient aider ses élèves à comprendre un texte mais aussi à éveiller en eux un réel plaisir de lire.

Dans son ouvrage, Charmeux Éveline¹⁹ pose le problème des adolescents en difficulté de lecture. Il est loin d'être résolu parce que l'activité de lecture implique à la fois les composantes du savoir-faire fondées sur l'habileté de l'œil et de l'intelligence. C'est la raison pour laquelle il faut ouvrir quelques pistes pédagogiques afin de résoudre ce problème, telle est l'ambition de son ouvrage.

Noah Onana Angèle Bernadette²⁰ part du constat selon lequel les enseignants ont du mal à utiliser une méthodologie en lecture surtout lorsqu'il s'agit d'une classe à grands groupes. Elle montre les difficultés de la didactique de la lecture dans ces grands groupes et propose des solutions aux enseignants. Il faudrait que les enseignants s'investissent à bien conduire les leçons de lecture compte tenu de son importance pour l'apprentissage des autres disciplines scolaires.

Zang Zang Paul²¹ dans son travail met en exergue les tendances évolutives du français en Afrique particulièrement au Cameroun. Selon lui, le français fait désormais partie des habitudes linguistiques des camerounais. Cependant, ce serait illusoire de croire que ces locuteurs qui, aujourd'hui, communiquent dans cette langue sont encore contraints aux mêmes efforts qu'à l'époque coloniale où l'interlocuteur était le blanc en personne. Le camerounais l'emploie déjà à sa manière, l'assimile à sa langue maternelle. L'auteur illustre

¹⁷F., Simo, *Pénurie des manuels de lecture et enseignement/apprentissage du français en classe de 6^{ème}*, Mémoire de DiPES II, ENS Yaoundé I, 2005, Inédit.

¹⁸C., Jeannin, *Comment conduire mes élèves à devenir des lecteurs actifs*, Mémoire de 2^{ème} année, IUFM Grenoble, 2005.

¹⁹É., Charmeux, *Savoir lire au collège*, Paris, Cédic/Nathan, 1985.

²⁰A., B., Noah, Onana, *La Didactique de la lecture dans les grands groupes : le cas de la sil dans quelques écoles publiques de l'arrondissement de Yaoundé II^{ème}*, Mémoire de DiPEN II, ENS Yaoundé I, 1999, Inédit.

²¹P., Zang, Zang, *Le Français en Afrique : norme, tendances évolutives, dialectisation*, Germany, Lincom Europa, 1998.

cet état de chose par une étude comparative des tendances phonétique du français et langues maternelles.

D'après Ndzié Ambéna Pierre Célestin²², la prononciation de certains phonèmes fait souvent problème aux élèves, en raison de leur absence dans la langue maternelle. Ainsi, que ce soit en sixième ou en cinquième, certains élèves confondent [u] et [i]. Le [u] n'existant pas dans la plupart de nos langues ; ils auront par exemple tendance à lire « *minite* » au lieu de *minute*, « *miniscule* » pour *minuscule*. Il en est de même du [r] prononcé souvent comme [l] ; on aura ainsi « *alble* » pour *arbre*.

Après ce parcours sélectif des travaux qui ont précédé notre étude, retenons que lorsque le français est en cohabitation avec des langues locales sa norme linguistique subit une altération considérable. Aussi la didactique de la lecture connaît de nombreux problèmes notamment : l'influence de la langue maternelle, l'absence des manuels de lecture. Cependant, notre objectif est d'aller au-delà de ces problèmes en exposant d'autres.

8. Définition des concepts

La définition des concepts permet d'explicitier les mots clés de notre sujet de recherche pour mieux le cerner.

8.1. Lecture

Selon *Le Grand Robert de la langue française* version électronique²³, le mot lecture vient du latin médiéval « *lectura* » c'est-à-dire action matérielle de lire, de déchiffrer ce qui est écrit. Le verbe lire quant à lui signifie : suivre des yeux les caractères d'une écriture et pouvoir les identifier, connaître les sons auxquels ils correspondent.

*Le Petit Larousse illustré*²⁴ définit le verbe lire d'après son étymologie latine : « *legere* » qui veut dire reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens.

Pour Rault Alain²⁵ la lecture n'est pas une activité naturelle : elle n'est apparue que très récemment dans l'histoire, bien après le langage. Tout est partie des marques laissées sur le sable et dans la boue par les animaux, compagnons de l'homme. Il suffisait ensuite de

²²P., C., Ndzié, Ambéna cité par B., Bossoulou, *Didactique de l'oral en classe de sixième et intégration des valeurs citoyennes à travers l'APC*, Mémoire de DiPES II, ENS Yaoundé I, 2012, Inédit, pp.7-8.

²³*Le Grand Robert de la langue française*, version électronique, SEJER, 2005.

²⁴*Le Petit Larousse illustré*, Paris, Larousse, 2008.

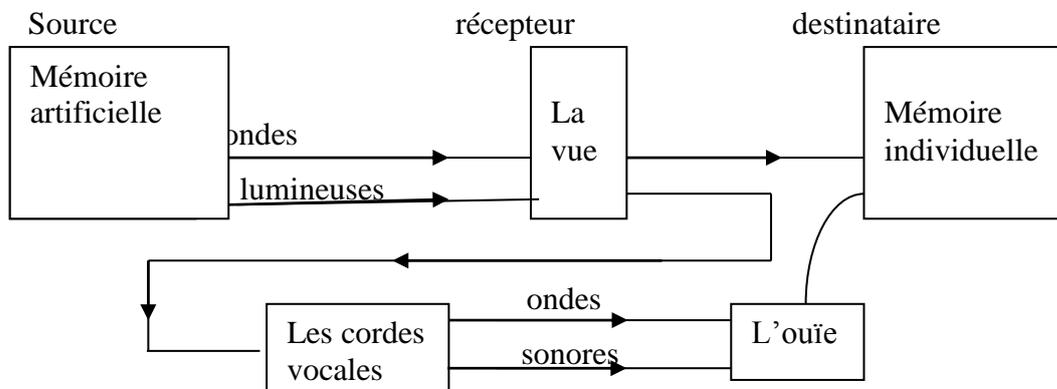
²⁵A., Rault, *Échecs et difficultés scolaires*, Paris, PUF, 1987, p.24.

dessiner les signatures, les sauts de l’oiseau ou du tigre, c’est-à-dire leurs empreintes, pour signifier ce tigre-là, cet oiseau-là. Le système ira se compliquant progressivement, mais il reposera toujours sur le repérage de ces indices, sur le choix d’un symbole, dans une opération de substitution réversible, du mot au signe, du signe au mot.

Selon De forges Patrice : « *la lecture est un processus sélectif qui implique l’utilisation de repères linguistiques minima utiles et sélectionnés à partir de la perception sur la base d’une attente du lecteur déterminée par son expérience antérieure : expérience linguistique, contextuelle, psychologique, sociale et culturelle.* ».²⁶

Le lecteur est une personne qui accomplit une activité langagière et cognitive par laquelle on traite les données présentes dans un texte pour en construire le sens, en fonction de ses buts propres, de ses connaissances antérieures, de divers facteurs affectifs, personnels et de processus de contrôle de haut niveau. Le bon lecteur même débutant, veut savoir pourquoi il lit, quand on l’invite à le faire. Il utilise en fonction de ses besoins ou de son intention de lecture l’un ou l’autre des deux schémas²⁷ de lecture oral ou visuel suivants :

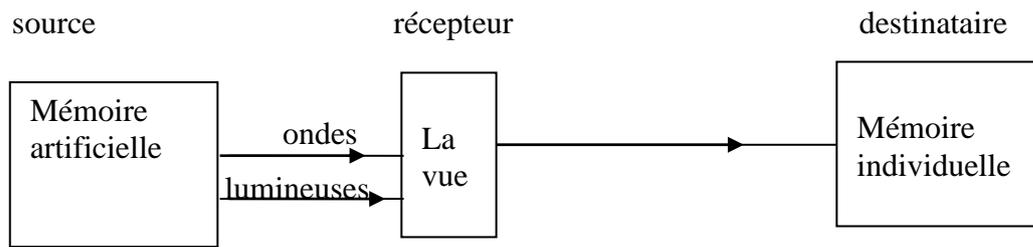
Le schéma oral de lecture



²⁶P., Deforges, « La Lecture » in *Manuel de linguistique appliquée : La phonétique et ses applications. Phonétique, lecture, orthographe*, Paris, Delagrave, 1975, p.74.

²⁷Beaume, cité par J.-P., Martinez, « Les Difficultés de lecture », in www.er.uquam.ca/hobel/lire/nos_textes/difficultés_lecture.pdf, consulté le 15-03-2015 à 12h20min.

Le schéma visuel de lecture



En cas de difficulté ou de panne de lecture, le lecteur essaiera de compenser et d'utiliser une autre stratégie en conduisant et adaptant ses stratégies aux caractéristiques du texte.

8.2. Lecture à haute voix

La lecture à haute voix est une forme de lecture consistant à oraliser un texte par opposition à la lecture silencieuse. Elle peut avoir pour fonction principale d'être effectuée devant un public. Cette lecture revêt aujourd'hui une nouvelle dimension culturelle, en rapprochant le livre de ses lecteurs. La lecture à haute voix permet selon Catella Nadine « ...dès le stade de l'apprentissage de repérer les difficultés, de les identifier et de les traiter ; elle est aussi le moyen de prêter vie à un texte et de préparer à une lecture expressive de qualité, condition de toute communication réussie. ».²⁸

8.3. Intonation

C'est l'accent musical, une courbe mélodique qui porte sur l'ensemble de l'énoncé. Cette variation de hauteur du ton laryngien est significative et permet de distinguer les modalités déclaratives, interrogative, exclamative, impérative. Elle renseigne aussi sur l'identité de celui qui parle, avec une fonction expressive.

8.4. La langue

Selon Martinet André²⁹ :

Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent aussi d'une langue à une autre.

²⁸ Programmes de l'école primaire citée par N., Catella, *La Lecture à haute voix : étude comparée*, Mémoire professionnel, IUFM Grenoble, 1997, p.7.

²⁹ A., Martinet, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1970, p.20.

De Saussure Ferdinand³⁰ quant à lui définit la langue en la comparant au langage :

C'est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus. Pris dans son tout, le langage est multiforme et hétéroclite ; à cheval sur plusieurs domaines, à la fois physique, physiologique et psychique, il appartient encore au domaine individuel et au domaine social ; il ne se laisse classer dans aucune catégorie des faits humains, parce qu'on ne sait comment dégager son unité. La langue, au contraire, est un tout en soit et un principe de classification. Dès que nous lui donnons la première place parmi les faits de langage, nous introduisons un ordre naturel dans un ensemble qui ne se prête à aucune autre classification. À ce principe de classification on pourrait objecter que l'exercice du langage repose sur une faculté que nous tenons de la nature, tandis que la langue est une chose acquise et conventionnelle, qui devrait être subordonnée à l'instinct naturel au lieu d'avoir le pas sur lui.

8.4.1. Langue première

La langue première parfois appelée langue maternelle est par définition la langue de l'enfance. Elle est acquise avec des règles implicites et de façon naturelle sur les genoux de la mère. C'est généralement cette langue qui est parlée à la maison. Un enfant peut acquérir une ou plusieurs langues maternelles.

8.4.2. Langue seconde

C'est la langue apprise (pas acquise) avec des règles explicites. Contrairement à la langue maternelle acquise en milieu naturel, la langue seconde est obtenue par le biais d'un apprentissage formalisé, voire institutionnel, notamment en temps de paix. C'est un terme que l'on applique en particulier à l'Afrique francophone, où le français, langue officielle et langue d'enseignement, dispose d'un statut privilégié, du moins pour ceux qui en bénéficient.

8.4.3. Langue nationale

Au sens strict, la langue nationale ou locale est celle qui est propre à un pays, qui appartient à une communauté linguistique d'un pays donné. Le statut de langue nationale est conféré à tout parler dès que celui-ci est reconnu comme expression d'une ethnie faisant partie de la nation. C'est le cas du Cameroun qui dénombre plusieurs langues nationales. Au sens large, dans un pays multilingue et possédant une politique linguistique, l'État choisit parmi les langues locales, celles qui, sur le plan social, sont les plus importantes et les plus

³⁰ F., De Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1978, p. 25.

représentatives pour un usage semi-officiel. « *C'est le cas au Sénégal où l'on dénombre 26 langues locales dont 6 à statut national à côté du français, langue officielle.* »³¹

8.4.4. Dialectes

On emploie généralement le terme dialecte pour référer à un parler résultant de la fragmentation d'une langue mère. Le Français, l'Espagnol, le Portugais, l'Italien, le Romain, le Catalan, le Wallon... sont des dialectes issus du Latin. Le dialecte est aussi un parler de même origine qu'un autre idiome considéré comme langue, mais n'ayant pas acquis un statut culturel, social et politique. C'est une forme linguistique différente de la langue officielle, une langue qui n'a pas réussi culturellement ni politiquement. Il est également utilisé pour parler des variantes régionales d'une même langue. Les dialectes sont aussi des formes de langues voisines les unes des autres dont les utilisateurs se comprennent (sans apprentissage), ce qui fait qu'ils ont l'impression d'appartenir à une même communauté linguistique. La langue devient une abstraction, un continuum dialectal regroupant des dialectes intercompréhensibles. C'est le cas par exemple du beti au Cameroun qui regroupe l'Ewondo, l'Eton, le Menguissa, le Bulu, le Mvele...

8.5. Interférence

Le mot interférence désigne: « *un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parenté, couleur, temps, etc.)* ».³² Ce phénomène marque l'influence des structures d'une langue sur une autre. C'est l'introduction dans une langue cible (L2), par ignorance ou inadvertance, des éléments ou des particularités linguistiques appartenant à une langue source (L1). En d'autres termes, on emploie dans une langue un trait phonologique, morphologique ou sémantique propre à une autre. Un tel emploi constitue une faute contre la norme de la langue cible. Les écarts interférentiels se situent au niveau phonétique (trait accentuel, altérations dans la réalisation des unités phoniques...) ; au niveau lexical (les emprunts, les calques...) ; au niveau grammatical par l'altération des règles syntaxiques.

³¹ J.-M., Essono, *Précis de linguistique générale*, Paris, L'Harmattan, [s.d.], p.47.

³² *Ibid.*, p.61.

8.6. Didactique

Le mot didactique vient du grec ancien « *didaktikós* » c'est-à-dire doué pour l'enseignement, dérivé du verbe « *didáschein* » : enseigner, instruire. La didactique, est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. C'est également l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou celui d'une discipline en particulier. C'est ce qui amène les didacticiens à distinguer : La didactique générale qui s'intéresse à la conduite de la classe (cours magistraux, leçons dialoguées, travaux pratiques individuels ou collectifs, utilisation de manuels, etc.). La didactique spéciale qui s'intéresse à l'enseignement d'une discipline particulière pour une classe, un cycle d'études ou un ordre d'enseignement. Notre discipline rentre dans la pratique du français. Rosier Jean-Maurice définit la didactique du français en ces termes : « *la didactique du français couvre le champ des pratiques scolaires ayant trait à l'enseignement de la langue et de ses enjeux culturels qu'elle analyse et qu'elle veut orienter ou modifier.* ».³³

8.7. Pédagogie

C'est la science qui a pour objet l'éducation des enfants. Dans l'antiquité, le pédagogue était un esclave qui accompagnait l'enfant à l'école, lui portait ses affaires, faisait réciter ses leçons et ses devoirs. Pour Durkheim Émile la pédagogie est une : « *réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation.* »³⁴. L'éducation quant à elle, est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objectif de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné.

8.8. Enseignant

L'enseignant est celui qui transmet le savoir, des connaissances à un élève, cette transmission se fait dans un cadre bien précis qui est celui de la salle de classe. C'est lui qui oriente, guide la salle de classe grâce au cours qu'il dispense. C'est aussi lui qui fixe l'objectif à atteindre dans une leçon. Cependant, de nos jours, ce n'est plus uniquement du ressort de l'enseignant de transmettre les connaissances comme tel était le cas auparavant.

³³ J.-M., Rosier, *La Didactique du français*, Paris, PUF, 2002, p.7.

³⁴ É., Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1938, p.10.

Seul ce que disait le maître était pris en compte, l'apprenant subissait les apprentissages. Dans le nouveau contexte, l'apprenant est plus que jamais placé au centre des apprentissages. Mais l'enseignant représente toujours une aide à cet apprentissage. Certes l'élève doit désormais construire lui-même son propre savoir mais c'est sous l'œil vigilant de l'encadreur. Ainsi ce dernier ne pourra se sentir satisfait qu'à partir du moment où il se rend compte que son élève a atteint cet objectif. L'apprenant trouve son gain cognitif fructifié et considérablement amélioré. Les connaissances ne lui sont plus dictées, car il contribue à leur construction, à leur mise sur pied.

9. Plan du travail

Toute recherche devant aboutir à la soutenance d'un mémoire ou d'une thèse doit reposer sur l'ossature d'un plan rigoureux et apparent qui facilite la compréhension du sujet, montre les grandes étapes du développement et donne la mesure et la dynamique interne. Notre recherche comprend deux parties et quatre chapitres. Première partie : de la didactique du français aux difficultés de lecture en français des élèves beti. Cette partie présente deux chapitres : le premier est intitulé : de la didactique du français à la didactique de la lecture et enquête. Le second comprend les difficultés de lecture en français chez les élèves beti. Quant à la seconde partie, elle est nommée : analyse, interprétation des résultats et vers de nouvelles orientations en didactique de la lecture. Elle est aussi subdivisée en deux chapitres : le troisième présente l'analyse et interprétation des résultats. L'ultime chapitre est réservé aux nouvelles orientations en didactique de la lecture.

PREMIÈRE PARTIE

**DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS AUX DIFFICULTÉS DE
LECTURE EN FRANÇAIS CHEZ LES ÉLÈVES BETIPHONES.**

Dans cette première partie de notre travail, nous montrerons que toute étude quelle qu'elle soit doit s'inscrire dans son domaine d'origine. Étant donné que cette étude tient de la didactique du français, il faudra faire un récapitulatif de cette didactique d'où part la didactique de la lecture. En outre, nous présenterons aussi la procédure d'enquête puisque la partie qui suit enchaîne directement avec l'analyse des données. Il semble donc judicieux de démontrer comment s'est effectuée cette collecte des données. Pour finir nous parlerons des problèmes liés aux difficultés de lecture en français chez l'élève beti ainsi que les conséquences résultant de ces problèmes.

CHAPITRE 1

DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS À LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE ET ENQUÊTE.

Dans ce chapitre, il sera question de présenter, le rapport didactique du français et didactique de la lecture. Il faudra donc, partir du grand ensemble : la didactique du français vers le particulier : celle de la lecture en passant par les objectifs du français d'une part, la typologie, les méthodes et l'importance de la lecture d'autre part. En outre, nous mettrons en place notre protocole d'enquête, protocole important pour la collecte des données.

1. De la didactique du français à la didactique de la lecture

Dans une salle de classe la didactique de la lecture prend effet grâce à la didactique du français en ce sens que cette dernière regroupe les activités diverses parmi lesquelles la lecture. La lecture en classe de français n'a de sens que si elle s'accompagne d'une évaluation. Parlant de cette évaluation, Dabène Michel déclare : « *pour que l'évaluation de la lecture soit adéquate, rentable, quantifiable, on doit la spécifier. On peut lire à l'école pour remplir toutes les fonctions de la lecture, lire pour dire, lire pour trouver une réponse, lire pour imaginer, lire pour apprécier* »³⁵. C'est dire qu'il ne s'agit pas uniquement de lire mais de résoudre un problème de lecture qui plus est, bénéfique pour l'élève mieux la société.

En outre, le français occupe une place importante dans le système éducatif camerounais, c'est ce qui sera présenté dans la rubrique ci-dessous.

1.1. Place du français dans le système éducatif francophone

Au Cameroun le français est parlé par la majorité des populations de la partie francophone. Pour ce qui est des élèves francophones, le français n'est pas seulement une discipline parmi tant d'autres, il est aussi la langue d'enseignement des autres disciplines scolaires. Le français est une des langues grâce à laquelle l'apprenant (futur citoyen) peut entrer en contact avec les services publics et sociaux et intégrer la communauté nationale. En même temps, il permet l'accès aux apprentissages, garantit la réussite scolaire ainsi que la promotion sociale et le développement. Avec lui, l'élève francophone découvre, apprécie les autres cultures et communique avec elles.

³⁵M., Dabène, cité par M.-N., Battang, Tandoun, *L'Évaluation de la lecture dans les lycées et collèges : cas du lycée bilingue d'Essos et du lycée de Biyem-Assi*, Mémoire de DiPES II, ENS Yaoundé, 2006, Inédit, p.18.

Ainsi, aider l'apprenant à acquérir progressivement la maîtrise du français c'est-à-dire à accroître ses compétences de lecture, d'écriture et d'expression, équivaut à lui donner un outil lui permettant non seulement de construire sa personnalité, mais aussi d'accéder aux œuvres significatives de sa culture et celles des autres.

À ces dires, l'importance du français dans le système éducatif francophone camerounais n'est plus à démontrer. Cependant, l'enseignant tout comme l'enseigné doivent lors de l'enseignement/apprentissage du français mettre un accent particulier sur les éléments qui le caractérisent. Et, ces éléments se retrouvent dans les livres.

1.2. Quelques objectifs du français dans le sous cycle d'observation selon les différentes approches

L'éducation au Cameroun suit une certaine évolution. Après la pédagogie par objectifs, c'est au tour de l'approche par les compétences de faire ses preuves. Il faut noter que la pédagogie par objectifs se pratique de moins en moins au premier cycle par rapport au second. Ce constat est surtout fait dans le sous cycle d'observation qui a déjà intégré l'A.P.C. dans son système enseignement/apprentissage.

Toutefois, il sera judicieux d'étudier ces approches mais de façon brève sous peine d'aller au-delà du présent travail.

1.2.1. La pédagogie par objectifs

La P.P.O. tient son efficacité de l'objectif à atteindre et qui doit être préalablement défini. Parlant de cet objectif, De Landsheere Gilbert dit : « *Il ne suffit pas de prévoir ce que le maître fait (utiliser le livre, analyser le texte, disposer des notes au tableau de telle manière, etc.), mais qu'il faut aussi savoir clairement ce que les élèves auront l'occasion d'apprendre et donc de faire. Une leçon se prépare en fonction des objectifs poursuivis.* »³⁶. C'est dire que l'objectif est primordial pour le bon déroulement d'une leçon. Les programmes de français présentent deux grands groupes généraux et spécifiques. Nous choisirons uniquement les objectifs spécifiques pour mieux faire correspondre avec notre sous-cycle d'observation, et chaque premier objectif, question d'être en harmonie avec le sujet de recherche.

³⁶ G., De Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, p.5.

Le sous cycle d'observation concerne les classes de sixième et cinquième. En ce qui concerne la classe de sixième le premier est formulé comme suit : « À la fin de la classe de 6^e, l'élève doit être capable :

- a) *de lire à haute voix un texte nouveau. D'écouter et comprendre des propos qui lui sont adressés dans un français simple(...)*³⁷

Pour ce qui est de la classe de cinquième le premier objectif est le suivant : « À la fin de la classe de 5^e, l'élève devra être capable :

- a) *de lire un texte à haute voix en tenant compte des groupes de souffle, en marquant les pauses logiques, en variant les tons(...)* »³⁸.

On peut constater à partir de ces deux objectifs que la lecture et surtout la lecture à haute voix est beaucoup valorisée dans ce sous-cycle d'observation.

1.2.2. Approche par compétences

En ce début de millénaire, au moment où le Cameroun se fixe le cap de l'émergence à l'horizon 2035, son enseignement secondaire est confronté à de nombreux défis. Notamment :

(i) offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes camerounais,

(ii) préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant.

*(...) À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux. La réalisation de cette école nouvelle, inscrite dans la loi d'orientation de l'Éducation, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie.*³⁹

Cette citation présente de manière brève la genèse de l'A.P.C. En effet, l'A.P.C. ne constitue pas un rejet de l'apprentissage des savoirs, mais plutôt un dépassement de cet apprentissage. Pour mieux répondre aux besoins de formation, elle vise à ce que les savoirs constituent des ressources que l'apprenant peut mobiliser pour traiter de façon compétente ses situations de vie. Une compétence étant définie comme un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble intégré de ressources pour faire face à une situation de vie. C'est dire que l'apprenant construit lui-même son savoir: « *Dans une société du XXI^e siècle caractérisée par l'abondance et la diversité des informations et de leurs sources, l'élève devra être capable de les sélectionner, les*

³⁷Programme de français : instructions ministérielles n° 133/D/40/MINEDUC/SG/IGP, 1981 -1982, p.10.

³⁸Ibid., p.11.

³⁹Programmes d'études de 6^e et 5^e : Français, Yaoundé, Août 2014, p.3.

structurer, les apprécier pour se construire une culture. (...). Il comprend aussi que c'est en traitant des situations de vie qu'il devient compétent, que c'est en lisant qu'il apprend à lire(...) »⁴⁰. En d'autres termes, l'APC fait de l'apprenant un acteur dans la construction des savoirs et non plus un observateur.

1.3. Lecture : types, méthodes et importance

Pour la bonne progression de ce travail, il est important de s'arrêter un temps soit peu sur les éléments suivants : types, méthodes et importance de lecture.

1.3.1. Types de lecture dans le sous cycle d'observation

Selon les programmes officiels, nous avons deux formes de lecture dans le sous cycle d'observation : suivie et expliquée. Cette dernière cède progressivement la voie à la lecture méthodique.

1.3.1.1. La lecture suivie

La lecture suivie est une activité de la classe de français qui se fait en une séance de 55 minutes chaque semaine. Elle doit être un moment de détente et de plaisir, car, vise à susciter chez l'apprenant le goût de la lecture. Le professeur doit choisir des textes variés et attrayants, l'objectif principal étant d'amener l'élève à lire de manière expressive et autonome une œuvre complète. Si le texte ne peut pas être lu entièrement en classe, le professeur choisira de larges extraits (une centaine de lignes) parmi les plus intéressants et les plus significatifs dans la chronologie des événements, et qui visent à consolider l'agir compétent en fonction du module en cours. Les autres passages seront lus par les élèves en dehors de la classe et feront l'objet d'un travail à domicile (résumé, compte rendu, etc.). Toute séance de lecture suivie suppose la formulation préalable de la compétence attendue des apprenants à la fin de la leçon. Cette formulation évitera les stéréotypes du genre « lire couramment le texte » ; « formuler la leçon de morale » ; « saisir le sens du texte ». La compétence doit être définie en tenant compte des spécificités de chaque texte. Exemple de formulation : « décrire les relations entre les personnages. ». Cette activité vise les compétences générales suivantes :

- lecture : lecture autonome, accès au sens du texte ;
- linguistique : lecture courante et expressive, correction phonétique ;
- culturelle : accès aux univers culturels suggérés dans les textes ;

⁴⁰Guide pédagogique du programme d'études de : cultures nationales. Enseignement secondaire général classes de 6^{ème} et 5^{ème}, Yaoundé, juillet 2014, p.8.

- esthétique : distinction des genres et types de textes. (Le professeur ne s'étendra pas sur les théories littéraires).

Voici la démarche de la lecture suivie:

- situer l'extrait à lire, l'enseignant fait situer le texte par les apprenants, dans le souci d'établir un lien avec l'action ;
- lire le texte, cette activité s'effectue en deux temps. Lecture du professeur : il met les élèves en situation d'écoute puis lit lui-même pour donner le ton. Elle doit être expressive pour permettre aux apprenants de suivre et de développer leur capacité d'écoute. Celle des enseignants où l'enseignant désigne quelques en difficulté pour leur permettre de s'améliorer. Les erreurs recensées ou les mots mal prononcés sont systématiquement corrigés, mais le professeur doit avoir la patience de le laisser aller jusqu'au bout du segment du texte qui lui a été donné à lire avant d'intervenir ;
- élaborer la grille. On pose les questions destinées à vérifier la compréhension globale du texte par les enseignés. (Qui parle ? À qui parle-t-il ? De quoi parle-t-il ? En plus de l'énonciation, d'autres questions en rapport avec le type et le genre de texte peuvent être posées). Elles permettront de remplir la grille d'analyse individuellement ou en groupes, à partir de l'une ou l'autre des entrées suivantes : personnages, organisation et fonction de l'espace, décor, évolution de l'intrigue, etc. ;
- confronter. Chaque groupe présente, en la justifiant, sa grille suivi d'un résumé ou d'une leçon de morale. Les uns et les autres donnent leurs opinions sur les différentes présentations ;
- bilan. Une synthèse est élaborée à partir de la confrontation. Cette synthèse peut prendre la forme améliorée, d'un résumé et/ou de la formulation d'une leçon de morale.

1.3.1.2. La lecture expliquée

Pour la lecture expliquée le passage doit être nécessairement court (une vingtaine de lignes ou de vers). Il s'agit de développer en profondeur les capacités nécessaires à la vie pratique et courante : attention aiguë, sensibilité fine, jugement motivé. Il revient au professeur de procéder à la première lecture qui donne le ton et oriente la recherche. Ensuite, il fait lire les élèves éventuellement en cours de séance en tout cas à la fin. On se gardera d'étudier isolément le vocabulaire, puis la pensée ou le sentiment, puis la forme. On évitera surtout dans le cycle d'observation, d'établir un plan du texte avant l'explication. C'est chemin faisant qu'apparaîtra le mouvement du passage. En résolvant les difficultés au fur et à mesure qu'elles se présentent on dégage progressivement l'idée directrice et les éléments d'intérêt. Les enseignés ne prennent pas de notes continues. La conclusion élaborée par la

classe peut fournir l'occasion de formuler par écrit les impressions majeures que laisse le passage. La lecture expliquée obéit à la démarche ou méthode du SLIPEC (situation du texte, lecture, idée générale, plan ou étude détaillée, conclusion).

1.3.1.3. La lecture méthodique

La lecture méthodique se pratique une fois par semaine en une séance de 55 minutes. Elle est une activité orale qui remplace l'ancienne lecture expliquée. Il ne s'agit plus de faire un parcours linéaire, mais de partir des traits pertinents de l'écriture pour construire progressivement le(s) sens du texte. En cela elle n'attribue pas au texte un sens a priori. C'est une lecture réfléchie et organisée qui permet aux élèves d'observer les traits de l'écriture (temps verbaux, champs lexicaux, qualification, comparaison, personnages, etc.), de les analyser pour confirmer ou corriger les premières impressions de lecture. C'est une méthode active qui met l'enseigné au centre des apprentissages. Le professeur ne transmet plus un savoir constitué, une vérité du texte ; les élèves expriment leur propre sensibilité face au texte et construisent leur propre savoir.

Le texte à lire méthodiquement doit être un texte littéraire ou non, d'un volume de 250 à 400 mots (exception faite des textes poétiques qui peuvent être plus courts), choisi dans les manuels inscrits sur la liste officielle ou ailleurs en cas de nécessité. Il est choisi en fonction de son adéquation à la thématique du module en cours d'étude.

Cette activité suppose une définition souple, claire et précise de la compétence attendue de l'apprenant. La formulation de cette compétence doit éviter deux principaux écueils : les formules passe partout du genre « ... construire le sens du texte » ; l'anticipation du sens du texte avant même de l'avoir lu : « ...montrer que le personnage est antipathique ».

Sa pratique vise les compétences générales suivantes :

- linguistique : maîtrise des outils de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison).
- lecture : lecture autonome et argumentée.
- culturelle : accès aux divers univers culturels suggérés dans les textes.

1.3.2. Méthodes en lecture

L'item méthode vient du latin *methodus* et du grec *methodos* : de *meta*, à travers et de *odos* qui signifie voie. Elle consiste par conséquent à mettre en œuvre tout ce qui donne de

marcher à travers quelque chose, de déterminer la manière de dire et de faire, suivant certains principes et selon un ordre et des règles permettant d'atteindre un but.

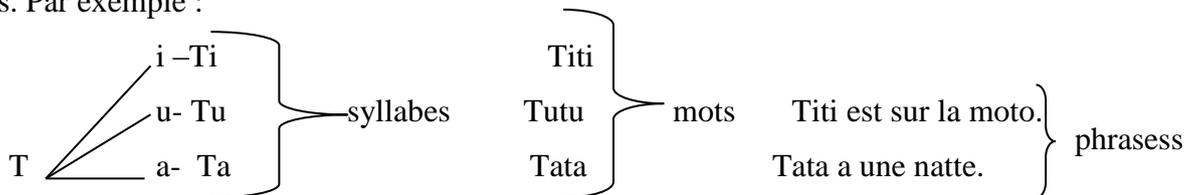
Longtemps, le problème de la lecture a été marqué par des problèmes pédagogiques concernant les méthodes. Car les pédagogues passaient leur temps à chercher la meilleure pour apprendre à lire. Inquiet par cette attitude, Rousseau Jean Jacques⁴¹ déclare :

On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire : on invente des bureaux, des cartes ; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui est bonne.

Cependant, il ne s'agit pas d'intégrer cette « guerre » de méthodes mais de présenter quelques-unes.

1.3.2.1. La méthode syllabique

La méthode syllabique a été élaborée par De La Salle Jean-Baptiste (1651-1719). Elle est en réalité dite "alphabétique" puisque la base est la lettre ou le graphème (non la syllabe). Déjà pratiquée dans la Grèce antique, cette méthode consiste à partir du simple au complexe : on combine les consonnes avec les voyelles afin d'obtenir les syllabes, les mots enfin les phrases. Par exemple :



Cette méthode présente comme avantages : la bonne formation en orthographe même si les progrès sont lents, il y a l'assurance dans les mécanismes ; le peu de temps réservé à la formation des maîtres peu instruits. Apparemment simple, elle est cependant remise en cause parce qu'elle pousse l'enfant à la lecture saccadée puisque procédant par synthèse successive et favorisant la syllabation qui contraint de s'arrêter à chaque syllabe. On y note un manque d'attrait pour l'enfant car, il ne comprend pas ce qu'il lit. La syllabique procède de la logique adulte et ne tient pas compte des méthodes de perception de l'enfant. Celle-ci est centrée sur le maître qui groupe les diverses associations ce qui conduit à des erreurs phonétiques.

⁴¹ J., J., Rousseau, cité par P., Deforges, *op.cit.*, p.81.

1.3.2.2. La méthode globale

La méthode « des mots entiers » ou globale a été élaborée dès la fin du XVIIIe siècle par Adam Nicolas. Sa démarche est différente de la précédente : la lecture se fait par la reconnaissance d'un mot en entier, ou plus souvent d'une phrase entière, et non par le code de l'écrit par syllabes. En réalité, c'est au Dr Decroly Ovide (1871-1932) que la démarche doit sa véritable diffusion surtout qui l'a réajustée avec la technique idéovisuelle. Ce médecin pédagogue apprenait à lire à des enfants handicapés mentaux grâce à cette technique qui associe l'idée à la perception visuelle des signes. La méthode globale devient par conséquent fortement liée aux capacités intrinsèques de l'enfant à reconnaître et à mémoriser visuellement un lexique relativement important. Née d'un constat simple : un bon lecteur ne déchiffre pas, mais reconnaît les mots, voire des groupes de mots. Avoir une approche globale, est indispensable pour comprendre le texte. Cependant, l'élève est capable de déchiffrer un texte avec la syllabique au bout de six mois, mais, il faudra attendre dix-huit mois pour qu'il lise ce texte avec la globale. Aussi,

En réalité, la méthode globale, (...) semble ne s'être jamais réellement imposée dans la pratique scolaire française. Elle fut souvent accusée de rendre les enfants dyslexiques et dysorthographiques. Les enfants n'identifieraient pas suffisamment les particularités des lettres et des syllabes, et n'auraient pas une vue assez fine de la structure des mots. Elle semble peu économique au niveau du rendement, et exige des associations multiples : c'est « voiture » parce que ça commence comme « voilà » et que ça finit par « confiture », ou bien parce que je l'ai vue dans sous image.⁴²

Elle nécessite une initiation spéciale de l'enseignant car demande beaucoup de travail de préparation et de rigueur.

1.3.2.3. La méthode mixte

La méthode mixte ou semi-globale combine les avantages de la méthode syllabique et globale. En pratique, elle commence généralement par faire apprendre par cœur un certain nombre de mots, tels que des articles et des mots de liaison, pour poursuivre en se combinant avec une analyse syllabique ou phonétique. Elle invite à une reconnaissance visuelle globale des mots, en s'appuyant très souvent sur un court texte illustré. En s'aidant de l'illustration, l'élève est appelé à mémoriser le profil graphique des mots écrits, voire des phrases, dont le maître lui indique la prononciation, sans qu'on lui demande de les déchiffrer. Il s'agit

⁴²A., Rault, *op.cit.*, pp.38-39.

d'entraîner l'élève à la reconnaissance directe de mots qu'il aura photographiés et stockés en mémoire. Les manuels parlent aussi à cet égard d'imprégnation, de connaissance par cœur, ouvrant la voie à la compréhension. Ici, on note l'appréhension de la notion de la communication écrite. Cependant, avec cette méthode, l'on sème facilement la confusion dans l'esprit des jeunes enfants débutants parce qu'elle fait intervenir la mémorisation et nécessite trop d'efforts intellectuels.

1.3.3. Importance de la lecture

La lecture est indispensable aussi bien pour les scolarisés que pour les non scolarisés. Que ce soit sur le plan scolaire, social, professionnel et même psychique.

1.3.3.1. Sur le plan scolaire

Yaguello Marina, et alii⁴³, attirent notre attention sur l'importance de la lecture en milieu scolaire en ces mots :

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 d'autres termes, la lecture ne peut se penser hors du cadre scolaire puisqu'elle offre plusieurs avantages à l'élève comme ils l'ont si bien déclaré.

Elle conditionne toutes les disciplines scolaires qui sont contraintes de s'en servir afin d'être utiles. Macaire adhère à cette pensée en déclarant : « la lecture apparaît comme la discipline clé puisque sans elle les autres disciplines ne sont plus pour les élèves que des domaines fermés. »⁴⁴. Ainsi, l'enfant ne peut rien apprendre s'il ne sait pas lire :

Faire des études, c'est avant tout avoir à lire. (...) la lecture n'est pas la seule affaire du cours de français : d'abord toutes les disciplines proposent des « manuels » où se trouve consignée la synthèse des manipulations, travaux pratiques, explicitations diverses, effectuées en classe et dans lesquels il faut apprendre les leçons. Ensuite, sous des formes très diverses, elles utilisent l'écrit comme outil d'activités (consignes, exercices, questions de contrôle, énoncés de problèmes, etc.), comme outil de références (documentations diverses), comme outil de conceptualisation (lois, règles,

⁴³ M., Yaguello, et alii, *Le Grand livre de la langue française*, Paris VIe, Seuil, 2003, pp. 500-501.

⁴⁴ Macaire, *Notre beau métier*, Paris, Les Classiques africains, 1979, p.403.

*formules, axiomes et théorèmes, etc.) et surtout comme outil d'évaluation (interrogations écrites, compositions, examens, etc.). Enfin, toutes requièrent un comportement de construction du sens à partir d'observations et de mises en relation qui, on le verra, s'apparente absolument à la lecture. On peut donc dire que la lecture est au programme de toutes les disciplines.*⁴⁵

L'élève qui sait lire, se familiarise facilement avec toutes les disciplines scolaires. Par conséquent, sa réussite scolaire est aussi assurée : « *La lecture sera donc dès le départ, le fondement de l'enseignement du français. On se rend compte avec un peu d'expérience qu'une classe qui sait lire est également celle qui donnera les meilleurs résultats...* »⁴⁶

1.3.3.2. Sur le plan social

Elle offre l'accès à toute forme d'écrit dans une société notamment les affiches, les modes d'emploi, elle favorise la communication en bon langage avec ses semblables et ses supérieurs. La lecture permet de rédiger en langage correct des demandes à la quête d'un emploi, d'un stage, des lettres officielles ou privée, des rapports administratifs...

Malgré l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (télévision, ordinateur portable, téléphone portable...), l'activité de lecture occupe toujours une place importante dans notre société. Plus encore, cette activité se sert de ces techniques pour être pratiquée. À propos Charmeux Éveline écrit :

*(...) le développement des techniques de toutes sortes et notamment de communication, font de l'activité de lecture, l'activité essentielle de la vie quotidienne : manger, se faire soigner, prendre le métro, nettoyer ses sols ou ses pulls, tout cela requiert des activités de lecture. Même pour téléphoner, il faut savoir lire, pour se diriger dans la rue, pour faire ses achats, etc.*⁴⁷

1.3.3.3. Sur le plan psychique

La lecture aide à garder l'esprit pur, libre et une mentalité saine parce qu'elle est un moyen de divertissement, tout comme les spectacles, les jeux, le sport. Eluard Paul dira, s'adressant à sa fille Cécile : « *j'ai beaucoup lu pour me distraire...* »⁴⁸. Qu'il soit de n'importe quelle époque, le livre procure un certain plaisir au lecteur. À propos, Mbala Ze Barnabé déclare : « *les œuvres de toutes les époques sont susceptibles de procurer du*

⁴⁵É., Charmeux, *op.cit.*, pp.11-12.

⁴⁶J., P., Makouta-Mboukou, *Le Français en Afrique noire*, Paris, Bordas, 1973, p.10.

⁴⁷É., Charmeux, *op.cit.*, p.13.

⁴⁸P., Eluard, cité par M-N., Battang, Tandoun, *op.cit.*, p.12.

plaisir»⁴⁹. La lecture détourne du réel en permettant au lecteur de : se promener dans d'autres continents, l'on visite des pays assis dans le fauteuil ; de s'évader pour être transporté dans un univers féérique, merveilleux. À travers les contes de fée Bethelheim Bruno⁵⁰ a démontré la capacité à former et à guérir les apprenants.

Il nous arrive bien des fois d'être déçus par certaines choses qui se passent dans notre environnement immédiat et que l'on juge inacceptables. Par la lecture, il s'avère que d'autres personnes ont vécu des situations plus pénibles encore. Elle favorise donc le dépassement de soi et la compréhension du prochain.

Cette activité conduit vers une jouissance de la pensée. Surtout que « *chez les bons élèves la pensée ou le sentiment ne fait qu'un avec la forme et les groupes de mots que la voix inscrit et découpe dans le texte correspond aux divers éléments de la pensée.* »⁵¹

1.4. Protocole d'enquête

Il s'agit ici d'évoquer les partenaires qui participent à l'opération de la collecte des données. Les données sont des informations auxquelles le chercheur accède au moyen de ses outils d'investigation. C'est l'élément fondamental sur lequel sont bâtis le raisonnement et la démonstration des attentes liées à une recherche. Elles donnent l'accès au chercheur de tester ses hypothèses et de répondre à ses questions de recherche. Il existe deux principaux types de données : primaires et secondaires. Les primaires sont produits après administration des outils d'enquête. Elles ont l'avantage d'être toujours authentiques. Par contre, les secondaires sont des informations déjà constituées. Cette procédure doit cependant être utilisée avec beaucoup de prudence car tous les renseignements utiles peuvent ne pas être présentés au format souhaité.

1.4.1. Le site de l'étude

C'est le lieu géographique ou socioculturel dans lequel est installée la population auprès de qui l'étude va avoir lieu. Dans le cadre de cette étude, il s'agit de la ville rurale d'Akono. Précisément, le LBA. Nous avons choisi le LBA parce que la collecte des données se fera de manière efficace et pertinente

⁴⁹ B., Mbala Ze, *La Narratologie revisitée. Entre Antée et Protée*, Yaoundé, PUY, 2001, p.30.

⁵⁰ B., Bethelheim, cité par Ph., Pigallet, *L'Art de lire. Principes et méthodes*, Paris, ESF, 1985, p.22.

⁵¹ Macaire, *op.cit.*, p.405.

1.4.2. La population d'étude

La population d'étude est la collection où l'ensemble sociologique des personnes auprès de qui l'étude peut et doit avoir lieu. Pour Wittig, elle : « *est la totalité du groupe à partir duquel peuvent être tirés les sujets d'une expérimentation.* »⁵². Cette population concerne les individus sur lesquels le chercheur mène son étude statistique. Dans le cas échéant, elle est constituée des enseignants de français et des élèves des classes de 6^e et 5^e du L.B.A. Ce choix a été opéré parce que c'est dans le cycle d'observation qu'on fixe les véritables compétences de lecture que l'élève mettra en évidence tout au long de son parcours scolaire voire académique. Plus loin, recherchera une insertion professionnelle. Et, son encadreur, quant à lui l'aidera à atteindre tous ces objectifs. C'est ce qui justifie également le choix des enseignants puisqu'ils côtoient chaque fois ces élèves par conséquent connaissent leurs difficultés plus que quiconque.

1.4.3. Échantillon et échantillonnage

L'échantillon est la fraction accessible ou l'ensemble des personnes disponibles pour effectuer l'enquête. c'est : « *choisir un nombre limité d'individus, d'objets, ou d'évènements permettant de tirer des conclusions applicables à la population entière... .* »⁵³. Dans le cadre de notre travail l'échantillon est constitué de 95 élèves des classes de 6^e/5^e et 05 enseignants de français du L.B.A. Il est évident qu'au départ, cet échantillon était fixé à 105 élèves et 10 enseignants. Mais les imprévus de l'enquête nous ont aussitôt rattrapés. Malgré tout il nous permettra de recueillir des données susceptibles de valider nos hypothèses de recherche.

1.4.4. Outils de collecte des données

Le questionnaire et l'enregistrement ont été choisis pour collecter nos données. Selon Loubet Del Bayle Jean-Louis⁵⁴ : « *le questionnaire est constitué par la liste des questions qui seront posées aux sujets désignés par l'échantillonnage* ». Cette recherche comprend trois formes de questions qui permettront aux enquêtés de fournir des informations susceptibles d'aider le chercheur à mieux valider ses hypothèses. Il s'agit :

⁵² Wittig, *Introduction à la psychologie*, Canada, Mc Graw-Hill, série Schaum, 1980, p.25.

⁵³ G., De Landsheere, cité par G., Epah, Fonkeng, et alii, *op.cit.*, p.85.

⁵⁴ J., L., Loubet, Del Bayle, *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 2000, p.107.

des questions à évaluation, ce sont des formes intermédiaires entre les questions ouvertes et celles fermées. Elles permettent au sujet de moduler sa réponse et de ne pas être prisonnier d'un oui ou d'un non brutal. Il aura le choix entre une échelle de nuances par exemple : lisez-vous des livres écrits en français, autres que ceux inscrits au programme ? Souvent Quelques fois Jamais

Des questions à éventail, ici on offre au sujet un éventail de réponses différentes entres lesquelles il peut choisir librement. L'éventail peut être lu ouvert ou fermé : fermé si la liste est limitative ; ouvert si on laisse à l'enquêté la liberté de donner une autre réponse que celles contenues dans la liste. Par exemple, si le professeur vous désigne pour lire que faites-vous ? Vous dormez ? Vous causez ? Vous recopiez vos leçons ? Autres

Des questions fermées ou dichotomiques dont la réponse est la plus simple à formuler. Le sujet est ici enfermé dans une alternative. Ce dernier n'a le choix qu'entre deux positions s'exprimant le plus souvent par oui / non. Par exemple : avez-vous déjà vu un livre de français ? Oui Non

Quant aux enregistrements, ils ont été faits pendant la lecture grâce à un texte préparé à cet effet afin de relever les écarts phonologiques dus à l'influence de la langue maternelle sur la prononciation des mots en français.

Parvenue au terme de ce chapitre, où il était question de parler du rapport : didactique du français à la didactique de la lecture et enquête. Il ressort que la première est le grand ensemble d'où la seconde est tirée, c'est la raison pour laquelle nous avons débuté par elle en passant par sa place dans le système éducatif francophone, ses objectifs dans le sous-cycle d'observation selon les différentes pédagogies P.P.O. et A.P.C. Le français est important pour les élèves francophones parce qu'il est en même temps matière enseignée et langue d'enseignement. Son principal objectif de niveau est de développer la compétence de lecture chez les jeunes lecteurs. En outre, comme ce n'était pas l'unique point inscrit à l'ordre du jour, trois types de lecture : suivie, expliquée, méthodique ont été présentés. Malgré la disparition progressive de la deuxième. Ensuite, trois méthodes également ont été mises en exergue à savoir la syllabique, la globale, la semi-globale. À la suite de ces méthodes, nous avons présenté l'importance de la lecture. Cette dernière est d'une importance capitale pour l'élève puisqu'elle est la clé incontournable pour apprendre non seulement le français mais également d'autres disciplines. Quant au protocole d'enquête, pour finir, il s'agissait de mettre sur pied le canevas qui conduira à la validation de nos hypothèses de recherche.

À présent poursuivons avec le chapitre qui traite des problèmes liés aux difficultés de lecture en français chez les élèves bilingues du L.B.A., et les conséquences relevant de ces problèmes.

CHAPITRE 2

LES DIFFICULTÉS DE LECTURE EN FRANÇAIS CHEZ L'ÉLÈVE BETI.

Lorsqu'on parle d'apprenant betiphone on fait allusion aux apprenants dont la langue maternelle est soit l'Ewondo, l'Eton, le Menguissa, le Bulu, etc.

Dans ce chapitre, il sera question de présenter d'une part les problèmes liés aux difficultés de lecture en français chez les élèves betiphones du LBA : l'influence de la langue maternelle sur le français, l'influence des enseignants, le désintérêt pour la lecture et l'absence des manuels de lecture. D'autre part il s'agira de se focaliser sur les dégâts apportés par ces problèmes.

2. 1. Problèmes liés aux difficultés de lecture en français chez les élèves betiphones

Les difficultés ont trait à ce qui n'est pas aisée, ni facile. Elles renvoient à quelque chose de complexe, une barrière, un obstacle. Dans le cas présent, il s'agit de mettre en exergue les problèmes, source de différents obstacles liés à la lecture en français chez les élèves betiphones.

2.1.1. Influence de la langue maternelle sur la lecture en français

D'après Oyié Ndzié Polycarpe⁵⁵ :

Le statut d'une langue se détermine par le nombre de locuteurs réels qu'elle compte, en somme, par son aire géographique et par l'influence qu'elle exerce dans la société. Le statut d'une langue dépend de son évolution ou de sa régression en tant qu'instrument de communication, de sa situation linguistique et du rapport entretenu par le locuteur vis-à-vis de la langue.

Voilà ainsi présentées les différentes caractéristiques du statut d'une langue. Au Cameroun, la langue française occupe une place importante à cause de son statut :

(...) depuis 1996, le français est statutairement perçu, comme :

- langue officielle : il est adopté juridiquement avec l'anglais par la constitution (2 juin 1972) ;*
- langue véhiculaire : c'est la langue de grande communication...*

⁵⁵ P., Oyié, Ndzié, *Réussir son accès à..., l'art d'enseigner le français : le cas de l'université de Yaoundé I*, Yaoundé, PUA, 2009, pp.77-78.

- langue territorialement nationale : le français est utilisé par l'ensemble de la nation...

- Langue étrangère : le français est avant tout une langue importée...⁵⁶

Cependant, malgré ce statut fourni, le français connaît beaucoup de problèmes. Tel est le cas de la ville rurale d'Akono où la majorité des élèves parlent quasiment la même langue locale par conséquent ils l'emploient presque à tout moment par rapport au français ; que ce soit à la maison, à l'école ou dans la rue :

... les jeunes élèves apprenant le français à l'école n'ont pas toujours la possibilité de le pratiquer dans le cadre familial. Si les parents sont analphabètes et même quand, à la maison, la langue de communication est celle des parents, bien instruits. (...). Très souvent, la langue nationale est utilisée en dehors des classes au sein des mini-regroupements ethniques qui se forment pendant les récréations. (...) malgré l'importance du français dans les processus d'échanges entre les camerounais, les langues nationales sont au centre des communications et influencent les habitudes linguistiques des locuteurs(...) le français ne s'apprend donc qu'à l'école, et sa pratique ne se prolonge pas en récréation, pendant les jeux, et les conversations entre amis et camarades⁵⁷.

Surtout, l'élève se sent à l'aise et en harmonie avec sa langue maternelle : « la langue maternelle est donc celle de l'intimité, de la spontanéité. Les locuteurs donnent l'impression de se sentir plus à l'aise et plus en sécurité quand ils s'expriment en langue locale »⁵⁸

Ces élèves vont s'habituer à leurs langues maternelles à telle enseigne, qu'il leur sera difficile d'apprendre une autre langue car : « leurs organes de la parole et leur perception des sons ne sont parfaitement rôdés que dans la pratique de la langue maternelle. »⁵⁹. Et lorsqu'on veut prononcer un phonème d'une autre langue comme le français, il se produit ce que les linguistes appellent interférences linguistiques. À propos Martinet André⁶⁰ écrit:

Il n'ya, en fait, que quelques virtuoses qui soient capables de manier deux ou plus de deux langues sans que se produisent jamais chez eux les phénomènes qu'on désigne sous le nom d'interférence linguistique. L'interférence se manifeste sur tous les plans des langues en contact et à tous les degrés : dans le domaine du lexique, (...). En matière phonique, (...) en matière de syntaxe ...

⁵⁶P., Oyié, Ndzié, *op.cit.*, p.78.

⁵⁷G., Mendo Zé, *op. cit.*, pp.77-112.

⁵⁸*Ibid.*, p.111.

⁵⁹*Ibid.*, p.112.

⁶⁰A., Martinet, *op .cit.*, pp.169-170.

2. 1.2. L'influence de certains enseignants sur la lecture en français des élèves beti

Parlant du lecteur dans le cadre de la lecture à haute voix Pennac écrit : « ...L'homme qui lit de vive voix s'expose absolument aux yeux qui l'écoutent. S'il lit vraiment, s'il met son savoir en maîtrisant son plaisir, si sa lecture est acte de sympathie pour l'auditoire comme pour le texte... »⁶¹. C'est dire que le lecteur doit savoir qu'en lisant surtout à haute voix, qu'il faut tenir compte premièrement de l'auditoire et deuxièmement des données présentes dans un texte. Ce qui est important dans la lecture à haute voix dans une classe est sa contribution au renforcement de la personnalité de l'élève en permettant de mettre en œuvre des projets d'expression : des mises en scène théâtrales des lectures spectacles. Aussi, Elle consiste à lire à autrui un texte qu'il ne connaît pas, ne dispose pas pour : lui faire partager une émotion lui donner une information et provoquer une réaction. C'est enfin une leçon de langue qui consiste à corriger les erreurs détectées permettant ainsi une remédiation de la langue que la lecture silencieuse ne permet pas (prononciation, déchiffrage, hésitation) et une imprégnation de la langue (structures, tournures).

En outre, parmi les enseignants betiphones du lycée bilingue d'Akono, on retrouve ceux qui n'ont pas de problèmes phonologiques et ceux qui en ont parce qu'influencés par leur langue maternelle. Le second groupe représente un danger pour l'élève qui l'écoute lire en classe pendant les activités de lecture. En effet, l'enseignant avant de faire lire son apprenant débute pour lui donner le ton. Alors comment cet apprenant se rendra compte que l'enseignant réalise une mauvaise lecture due à sa langue maternelle ? Puisqu'il voit en face de lui un dépositaire de la vérité, le détenteur de l'espérance humaine. L'expert qui crée des situations favorisant l'apprentissage de la langue et des textes. Le guide qui apprend à faire des liens avec ce qu'on a appris au primaire et à systématiser de nouvelles connaissances.

2.1.3. Attitude et motivation

D'après Catella Nadine :

C'est avant l'entrée à l'école primaire que se prépare l'apprentissage de la lecture et le goût de lire. Dès la toute petite enfance, l'enfant découvre les livres. Il les caresse, les mordille, les feuillette. Eveil sensoriel, le livre aiguise sa curiosité, lui permet d'imaginer, lui offre le langage, les formes et les couleurs. L'enfant qui regarde et écoute des albums fait l'expérience du livre, de l'histoire et du texte comme source de plaisir. Alors, pourquoi ce désintérêt pour le livre chez les jeunes lecteurs... ?

⁶¹D., Pennac, cité par N., Catella, *op.cit.*, p.12.

Le désintérêt pour la lecture peut avoir des causes diverses correspondant à des réactions affectives. En effet, le sentiment de ne pas être concerné par la lecture peut être à l'origine de son refus: l'apprenant n'a pas eu l'occasion d'être impliqué personnellement dans des projets dont la lecture était un moyen de réaliser. N'a pas pu faire sien le recours à l'écrit. N'a pas été informé sur l'importance de la lecture en milieu scolaire. Ce dernier ne peut manifester aucune motivation pour elle. Car la motivation est le stimulus basé sur les besoins qu'un individu doit satisfaire ; les intérêts et les moyens qui le poussent à agir pour atteindre ses objectifs. Et si ce stimulus n'est pas activé suivra automatiquement un manque d'intérêt. Il peut se faire aussi que ce refus de la lecture soit en fait un refus de l'école toute entière, lieu pour lui d'humiliation et d'échec. Ainsi, si pour lui, lire n'existe qu'à l'école, cela devient le symbole de l'école qu'il rejette.

Ce refus peut aussi être une manifestation de la peur que suscite en lui la quantité de choses à lire et la conscience de ne pas venir à bout de cette quantité, la peur des moqueries si ne parvenant pas à lire. L'élève peut être aussi désintéressé à cause des contenus que la lecture propose : *« des études récentes ont montré que des élèves d'un lycée d'enseignement professionnel, refusant la lecture(littéraire) prévue par le programme de français, lisaient en réalité tout autre chose, notamment des revues d'un accès assez difficile pourtant, mais correspondant à leurs intérêts personnels, comme le rock ou la moto... »*⁶².

2.1.4. Absence de manuels de lecture

Le manuel est défini comme un ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires. Le manuel scolaire est conçu comme tout support pédagogique (livres ou fiches) qui doit être acquis par l'élève ou qui est mis à sa disposition par l'établissement. Il permet à l'élève de se familiariser avec les livres. Le livre étant un support d'une certaine matière et dimension, éventuellement d'un certain pliage ou enroulement, sur lequel sont portés des signes représentatifs de certaines données intellectuelles. C'est le meilleur outil pour apprendre la lecture à l'élève, au sens large du terme. Il ne s'agit pas seulement de l'initier à déchiffrer ou à comprendre le sens mais aussi le conduire à appréhender la structure d'un texte, à retrouver certains éléments, à utiliser une table des matières ou un index. Dans cet outil, l'avantage c'est d'avoir un texte relié et continu, sans erreurs (ou pas trop), auquel l'élève peut avoir recours à tout instant.

⁶²É., Charmeux, *op.cit.*, p.129.

En classe par exemple c'est l'outil de travail commun à tous les élèves. Avec lui l'enseigné peut lire ou suivre la lecture de son enseignant et celle de ses camarades. Cependant, nous constatons que dans notre société le problème lié à l'absence de manuels de lecture se fait de plus en sentir à cause de la conjoncture économique qui empêche aux parents d'offrir des livres à leurs enfants.

Il peut également arriver que dans nos zones rurales : « *le milieu scolaire lui-même est pauvre. L'école se réduit souvent aux quatre murs de la salle et à la section administrative sans structures complémentaires au titre de bibliothèques.* »⁶³. De ce fait, il prévaut une certaine pénibilité dans la conduite de la leçon, aussi bien pour le professeur que pour l'apprenant.

2.2. Conséquences des difficultés de lecture en français

Il est évident de parler des conséquences après avoir présenté les causes des difficultés de lecture en français chez les élèves beti du L.B.A.

Alors, qu'occasionne l'influence de la langue maternelle ou celle de l'enseignant dans la lecture de cet apprenant ? Quel résultat engendre le désintérêt pour la lecture ? Que produit un environnement sans livre ?

2.2.1. Liées à l'aspect phonético-phonologique

Dans le domaine des sciences du langage telle que la linguistique, on a souvent défini la phonétique comme la science qui étudie les sons du langage humain en général. Car, elle les aborde du point de vue, de leurs aspects physiques et physiologiques. S'intéresse alors à la parole et aux variations d'ordre individuel, régional, ethnique, et dialectal. La phonologie par contre est une discipline linguistique qui étudie les fonctions des systèmes abstraits des sons d'une langue. C'est la raison pour laquelle on l'appelle parfois phonétique fonctionnelle. Ainsi, dans l'immense variété des sons que peut produire un seul locuteur, nous sommes capables de reconnaître ceux qui représentent le même son, bien qu'ils soient en fait différents sur le plan acoustique, et de repérer le type de différences qui signalent une distinction au niveau du sens. La phonétique et la phonologie sont donc deux sciences différentes par leurs objets d'étude. Pourtant complémentaires, c'est pourquoi certains linguistes préfèrent les aborder comme une seule et même réalité linguistique avec quelques différences près.

⁶³ Mendo Zé, G., *op.cit.*, p.114.

L'étude du système phonético-phonologique d'une langue s'organise autour de deux principaux points. Le point des voyelles et celui des consonnes. Le français lu par l'élève beti présente une multitude d'écarts. Ces écarts dus à l'influence du beti sur le français. Puisque nous sommes en lecture et que l'élève est face à un texte qui est bien écrit les écarts seront recensés dans la prononciation des mots. Il faudra montrer comment la langue maternelle interfère sur le français au niveau phonético-phonologique. Dans les interférences phonético-phonologiques, un phonème peut subir un changement variationnel positif mais également il peut être altéré voire confondu dans la langue cible (L2).

2.2.1.1. Mauvaise prononciation de quelques voyelles

Les voyelles sont les sons du langage qui s'obtiennent quand l'air qui s'échappe de l'appareil phonatoire n'a été arrêté, ni freiné nulle part. On appelle voyelle orale celle pour laquelle l'air expiré passe uniquement par la bouche : [a, o, i, e, u, ε, ə...]. Par contre dans les voyelles nasales l'air passe seulement par le nez : [ɛ̃, œ̃, ã...].

L'accent est la mise en valeur d'une syllabe et d'une seule dans ce qui représente pour une langue donnée, l'unité accentuelle. Le français connaît un accent de groupe contrairement au beti qui a un accent lexical. Cet accent lexical est caractérisé par trois tons : haut, moyen, bas. De plus la majorité des voyelles beti sont susceptibles d'accentuation. L'on note à cet effet, en français beti, l'accentuation de certains éléments du mot. C'est le cas du e muet qui porte un accent.

Selon Fouche Pierre le "e" muet est : « *le e inaccentué non surmonté, d'un accent aigu, grave ou circonflexe* »⁶⁴ c'est dire qu'il ne se prononce pas et doit être tout simplement considéré comme : « *un phénomène orthographique servant ou non à des fins grammaticales.* »⁶⁵ C'est là d'ailleurs qu'il mérite son épithète de « muet ». Chez les natifs beti, le e muet n'a pas le même statut qu'en français. En effet, les locuteurs betiphones l'assimilent au « *schwa* » de leur langue maternelle. Par conséquent ils lui réservent le traitement d'un phonème. Pourtant la caractéristique du e muet en français, c'est l'instabilité c'est-à-dire qu'il peut par moment être prononcé ou ne pas l'être. Or pour les beti, le schwa : « *présente une très grande stabilité car il est toujours prononcé.* »⁶⁶. Cela revient tout juste à dire que « *les sujets calquent le statut et le fonctionnement du e muet étymologique sur*

⁶⁴P., Fouche, cité par P., Zang, Zang, *op.cit.*, p.68.

⁶⁵*Ibid.*

⁶⁶*Ibid.*, p. 72.

celui du schwa de la langue maternelle »⁶⁷. C'est la raison pour laquelle l'élève beti au lieu de lire livre ainsi : /livr/ s'applique plutôt à prononcer /livrə/.

Aussi, le "e" muet chez ce dernier est toujours prononcé en finale d'une monosyllabe, pourtant il s'amuit en fin des monosyllabes en français. À propos, Zang Zang Paul⁶⁸ écrit :

Une enquête plus poussée nous permet de constater que le beti comme toutes les autres langues bantoues est presque monosyllabique. (...) la voyelle, quelle qu'elle soit se prononce toujours dans les monosyllabes (...). Les sujets s'appliquent à bien prononcer toutes les voyelles du français- même le e muet pour se faire mieux comprendre. On constate qu'à ce niveau, le français adopte les caractéristiques de la langue maternelle puisque la norme de prononciation employée dans la langue maternelle devient aussi celle de la langue française.

Par exemple ne : /n / est lu par /nə/.

Notons également que dans les positions où le e muet du français est tellement faible qu'il est condamné à disparaître, les francophones beti font des efforts pour le prononcer. Dans ce cas, il se mue très fréquemment en /o/ ce qui donne ceci : /l/ l'élève lit /lo/.

À cause de l'absence du /ø/ dans le système phonologique de certains francophones les mots comportant un schwa réalisé avec un ton haut peuvent bien être réalisés avec un /ø/ mais tel n'est le cas d'où cette mauvaise prononciation par exemple ceux : /sə/ au lieu de /sø/. Le /ø/ se prononce avec des lèvres arrondies et projetées vers l'avant comme le /u/ alors que le /ə/ n'est ni étiré, ni arrondi.

Les langues beti étant les langues à ton transforme les mots en français. Une langue est dit à ton lorsque la hauteur de la voix est utilisée à des fins distinctives. Un ton comporte toujours un mouvement mélodique d'une durée variable. À cause du ton tantôt mélodique, tantôt chantant les consonnes qui interviennent avant la voyelle /o/ tendent à être labialisées. C'est le cas dans la prononciation de /kɔm/ où l'élève prononce plutôt /kwɔm/.

2.2.1.2. Confusion de quelques voyelles

Nous avons vu que certains dialectes beti n'avaient pas la voyelle palatale /ø/ cependant, d'autres en ont et n'ont pas plutôt la voyelle palatale /œ/. C'est la raison pour laquelle, ces locuteurs remplacent /ø/ par /œ/. Par exemple, le mot peur est prononcé /pœr/ au lieu de /pøer/.

⁶⁷P., Zang, Zang, *op.cit.*, p.74.

⁶⁸*Ibid.*, p.92.

Aussi les voyelles nasales / ɛ̃/ et / œ̃/ tendent à être remplacés par le groupe / əŋ/. En effet, chez le beti on ne rencontre jamais la voyelle / ε/ devant la consonne nasale / ŋ/. C'est pourquoi dans cette position le / ε/ est remplacé par / ə/. De ce fait, le / əŋ/ tient lieu de / ɛ̃/ et de / œ̃/ surtout que

le / əŋ/ chez les beti a un timbre quelque peu identique à celui du / œ̃/ français à la seule différence que le / œ̃/ est antérieure et arrondi alors que le / əŋ/ est un schwa nasalisé et articulé avec un ton haut. Il s'apparente à / œ̃/ de par son timbre et à / ɛ̃/ de par le fait que les lèvres ne sont ni étirées ni arrondies. Il s'agit en fait d'une articulation intermédiaire entre le / ɛ̃/ et le / œ̃/. Voilà pourquoi à l'oral il n'est pas facile de distinguer le / ɛ̃/ du / œ̃/ chez l'Ewondo pur.⁶⁹

C'est ainsi que main est prononcé / məŋ/ à la place de / mɛ̃/.

Le / i/ beti est une voyelle qui jouit d'un plus grand degré de liberté : son champ de dispersion est plus vaste que celui du / i/ de la langue française. Par ailleurs, il n'existe pas de / y/ dans les dialectes du beti. C'est pourquoi lors de leur lecture les élèves confondent ces deux voyelles palatales. En témoigne la lecture du mot bureau / biro/ au lieu de / byro/.

À cause de l'influence du ton la voyelle ouverte / ε/ tend à être confondu par la voyelle fermée / e/ de telle sorte que l'apprenant remplacera facilité / facilité/ par / facilité/.

2.2.1.3. Chute et transformation de quelques consonnes

Les consonnes sont des bruits de frottement ou d'explosion produits par le souffle qui porte ou non les vibrations des cordes vocales, l'air qui s'échappe des poumons rencontre dans la bouche divers obstacles résultant de la fermeture ou du resserrement.

Le "e" muet est influent sur les consonnes : [l], [t], [r], [z], [k]. En effet, la chute du e muet exerce une influence négative sur la consonne qu'il précède. Les locuteurs étant habitués à la prononciation du e muet lorsqu'il arrive qu'il ne soit pas prononcé cela entraîne des chutes et des transformations de consonnes. Par exemple : chute du [r] dans quatre / kat /, transformation du [k] en [g] historique / historik/ différent de / historig/

2.2.2. Saut et blocage des mots

Lorsqu'un élève a l'habitude de lire et aime le faire, il y a de fortes chances qu'il ait un lexique mental fourni. Selon Michel Fayol le lexique mental est : « *Un dictionnaire interne composé de tous les mots connus auxquels sont associées les informations orthographiques,*

⁶⁹P., Zang, Zang, *op.cit.*, p.74.

phonologiques, syntaxiques, et sémantiques qui leurs sont propres »⁷⁰ ; et lorsque ce lexique est riche la lecture se produit normalement puisque :

- À partir du mot lu est élaborée une description codée du stimulus ; c'est l'exaction des signes et la construction des codes et leur nature ; ensuite une recherche active est effectuée dans le fichier d'accès orthographique de façon à comparer chaque code d'accès d'un ensemble restreint au code du stimulus ; lorsqu'une correspondance suffisante entre les deux codes est obtenue, la recherche est terminée, et le pointeur associé au code d'accès sélectionné est utilisé pour recouvrer l'information lexicale contenue dans le fichier central ; c'est l'étape d'accès au lexique proprement dite.
Enfin, toute l'information concernant le mot devient disponible et le processus se termine par une comparaison détaillée des correspondances entre celle-ci et les propriétés du stimulus.⁷¹

Or à cause du désintérêt pour la lecture, le lexique mental ne peut être que pauvre. Et devant un texte l'élève n'arrivera pas à réaliser le processus de lecture. Une sorte de « blocus mental » va se créer dans sa mémoire. Ce qui entrainerait par conséquent le blocage des mots surtout si on s'en tient au fait que « ... Lire est un automatisme dans lequel les mots jouent le simple rôle de signal. »⁷².

Ne disposant pas d'assez de mots, leur dictionnaire interne sera limité de telle sorte qu'il bute sur :-des obstacles lexicaux : le jeune lecteur peut soit s'arrêter sur un mot inconnu, en cherche l'explication et oublie le fil du texte ; soit, prononcer autre chose que ce qui est écrit sous ses yeux ou soit sauter ce mot ;

- des obstacles liés à l'organisation textuelle : parce qu'il connaît mal, la syntaxe de la langue et les procédés par lesquels, les phrases sont articulées entre elles, l'apprenant ne peut constituer ces macrostructures sémantiques, qui sont envoyées en mémoire longue ;

- des obstacles liés au domaine référentiel (contenu, thèmes abordés, allusions) : l'apprenant ne peut effectuer un va-et-vient, qu'entre ce qui est déjà dans sa mémoire et négliger les nouvelles données textuelles.

Le sujet occupé à décoder difficilement les unités, les unes après les autres, n'a plus de disponibilité suffisante, pour saisir la rotation entre les unités et néglige par conséquent le sens global du texte.

⁷⁰P., Zang, Zang, *op.cit.*, p.92.

⁷¹M., Fayol, cité par B., Bossoulou, *op.cit.*, p.92.

⁷²Toraille, et alii, *Psycho-pédagogie pratique*, Paris, ISTR, 1955, p.246.

2.2.3. Échec scolaire

L'échec scolaire est le non-aboutissement du projet de scolarisation d'un élève, que ce projet ait été préalablement défini par la société ou imaginé par les parents ou la cellule familiale. Il dépend de l'objectif que la société s'est fixé à un moment donné, en termes de durée de scolarisation et de niveau de diplôme à atteindre. Pour aborder la question de l'échec scolaire, il faut avoir en tête les différentes composantes de ce phénomène. Il se manifeste à travers : des difficultés que peuvent présenter certains élèves à s'adapter à l'école, à son fonctionnement ; celles d'acquérir les connaissances scolaires ; celles qui se manifestent au moment du passage d'un niveau d'enseignement à un autre (de l'école au collège, du collège au lycée, etc.). Et si elles persistent, l'on aboutit à : des retards scolaires importants, des orientations vers des filières non désirées ou moins valorisantes ; des échecs aux évaluations ou aux examens. La lecture en français par exemple intègre les difficultés à acquérir des connaissances scolaires. Puisque comme nous l'avons déjà souligné pour l'élève francophone, le français est à la fois langue d'enseignement et matière enseignée. Et pour mieux maîtriser cette langue seconde différente de sa langue première ; l'apprenant doit connaître lire. Or si un élève ne sait pas lire ou présente des difficultés de lecture comme c'est le cas chez les apprenants bilingues du L.B.A. Comment se comportera-t-il devant une question de géographie, histoire, mathématiques, etc.? Et si cela persiste, il a plus de chance de rencontrer des échecs aux évaluations ou aux examens scolaires. C'est sans doute ce que soutient Charmeux Éveline⁷³ lorsqu'elle déclare :

On a aujourd'hui de nombreuses raisons de penser que la lecture occulte une partie non négligeables des résultats d'évaluation, quelle qu'en soit la discipline. On a observé par exemple que des adolescents en échec grave de mathématique, révélaient des compétences certaines dès que les consignes d'exercices ou les énoncés de problèmes étaient transmis oralement, dans une relation directe, ce qui ramène à la lecture des consignes écrites le lieu réel de leur échec. De même, en sciences ou en histoire-géographie, il n'est pas rare que des élèves soient incapables de restituer une leçon apprise, non à cause d'un manque de travail, mais tout simplement parce qu'ils n'ont pu établir la moindre relation entre ce qu'ils ont lu dans le livre et ce que le professeur avait dit en classe, avec d'autres mots et une autre organisation du discours. Qu'il s'agisse d'apprentissage ou d'évaluation, la lecture est au cœur du travail scolaire [...]. Lutter contre l'échec scolaire, c'est donc d'abord œuvrer de manière pluri et interdisciplinaire à une meilleure appropriation de la lecture, sous toutes ses formes pour tous les élèves.

⁷³ É., Charmeux, *op. cit.*, pp.12-13.

C'est pour dire que la lecture est incontournable pour tout élève en situation d'apprentissage ou d'évaluation, puisqu'elle permet d'être en contact direct avec d'autres disciplines : géographie, histoire, mathématiques, etc.

De plus, Le professeur ne sait plus à quel saint se vouer lorsqu'il corrige les copies d'orthographe, à cause des fautes catastrophiques qu'il relève sur ces copies. Ces fautes se prolongent en rédaction, voire en étude de texte. Dans la mesure où l'élève ne peut écrire une phrase française sans fautes. Cela est dû à l'influence de l'environnement sociolinguistique de l'élève. C'est d'ailleurs ce que dit Zang Zang Paul : « *comme les beti utilisent une prononciation intermédiaire entre le / ɛ̃/ et / œ̃/ on retrouve très fréquemment des confusions qui montrent bien que, chez eux ces deux sons ne sont pas toujours très distincts.* »⁷⁴ D'où : « *plusieurs élèves écrivent tels qu'ils prononcent ou bien tel qu'ils entendent prononcer.* »⁷⁵

Puisque ne disposant pas de manuels de lecture, l'élève va continuer à écrire comme il prononce ou entend prononcer. De ce fait la faute va perdurer conduisant ainsi à des mauvaises performances en orthographe, étude de texte, rédaction. Et lorsque ces mauvaises performances perdurent, elles causent les échecs aux examens. C'est donc à juste titre : « *Qu'un examen des rapports docimologiques révèle que : les performances des élèves une fois en troisième et particulièrement au B.E.P.C., aussi bien en dictée qu'en rédaction sont en deçà des espérances : 90 élèves sur 100 ont facilement 0 sur 20 (0/20)* ».⁷⁶

Le travail qui vient d'être élaboré répond à celui des causes et conséquences des difficultés de lecture en français chez les élèves beti. Il en ressort que la lecture est source de plusieurs problèmes parmi lesquels : l'influence de la première langue sur le français, le désintérêt pour la lecture, l'absence des manuels. Toutefois, il a été démontré que ces problèmes engendrent : la mauvaise prononciation, la confusion des phonèmes, le saut et le blocage des mots et l'échec scolaire. Cependant, tout ce qui vient d'être développé relève de nos appréhensions et ne permet pas pour autant de valider nos hypothèses de recherche. Que proposent les véritables auteurs de ces difficultés ? Pour répondre à cette question nous allons exploiter les données recueillies auprès des enquêtés lors de notre descente sur le terrain.

⁷⁴ P., Zang, Zang, *op. cit.*, p.92.

⁷⁵ *Ibid.*, p.111.

⁷⁶ B., Bossoulou, *op.cit.*, pp.5-6.

DEUXIÈME PARTIE

**ANALYSE, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET NOUVELLES
ORIENTATIONS EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE.**

Cette partie nous permet de montrer les voies et moyens qui ont permis que ce travail prenne effet. Nous présenterons des données recueillies auprès des enseignants et enseignés, suivies de l'analyse et de l'interprétation de celles-ci, pour déboucher sur la validation des hypothèses de recherche annoncées en début du travail. Toutefois, nous ne pouvons clore ce travail sans faire des propositions de correction face aux difficultés de lecture en français chez l'élève beti.

CHAPITRE 3

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.

Dans ce chapitre, il est question de décrire, d'analyser des données recueillies après leur dépouillement. Après quoi seront interprétés les résultats. En effet, si la réalisation d'un travail de recherche en didactique repose en grande partie sur les enquêtes menées, les résultats obtenus grâce à elles importent encore plus. Résultats issus, sans doute d'une enquête menée auprès de la population d'étude qui permet de vérifier les hypothèses émises au départ. C'est donc à ce titre que nous allons procéder d'une part à l'analyse des questionnaires adressés aux apprenants et d'autre part, à celle des questionnaires adressés aux enseignants avant de nous attarder sur l'enregistrement mis à la disposition des apprenants.

3. Analyse et interprétation des résultats

Signalons de prime abord que l'analyse des données s'opère à partir du dépouillement des questionnaires. Ce dépouillement a été fait par un ordinateur avec le logiciel SPSS. L'on a procédé comme suit : introduction des questions dans le logiciel, introduction des différentes réponses des enquêtés. Et, le traitement des données par le logiciel.

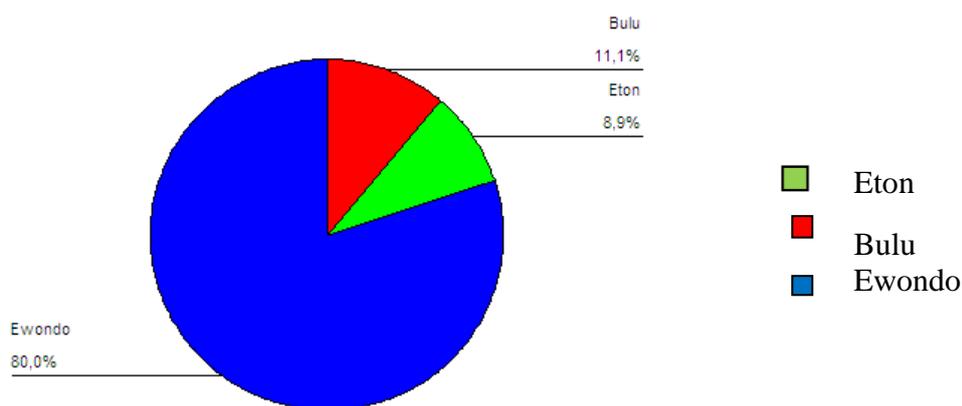
Les résultats seront présentés dans des tableaux, précédés des questions suivies des analyses y relatives.

3.1. Cas des élèves

3.1.1. Résultats et analyse des données issues du questionnaire des élèves

Tableau N° 1 : répartition des élèves en fonction de leur langue maternelle

		Quelle langue maternelle parlez-vous ?	
		Effectifs	Pourcentage
Modalités	Ewondo	72	80,0
	Bulu	10	11,1
	Eton	8	8,9
	Total	90	100,0

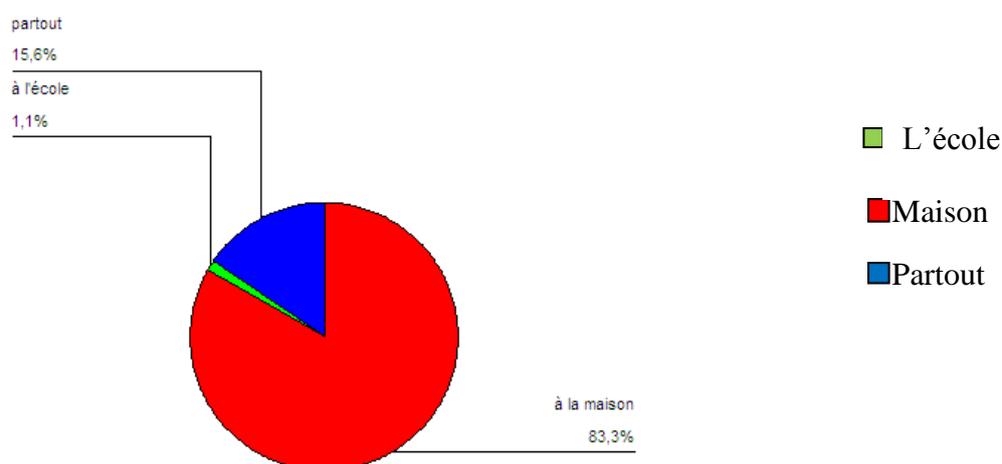


Nous remarquons que la grande partie des sujets ont pour langue maternelle l'Ewondo 80% suivie du Bulu 11,1% et en fin l'Eton 8,9 %. Ces trois langues ont ceci en commun : les utilisateurs communiquent avec aisance. Ce qui donne l'impression qu'ils appartiennent à une même communauté linguistique.

Tableau N° 2 : répartition des élèves en fonction du lieu où la langue maternelle est parlée.

Où parlez-vous cette langue ?

		Effectifs	Pourcentage
Modalités	à la maison	75	83,3
	Partout	14	15,6
	à l'école	1	1,1
	Total	90	100,0

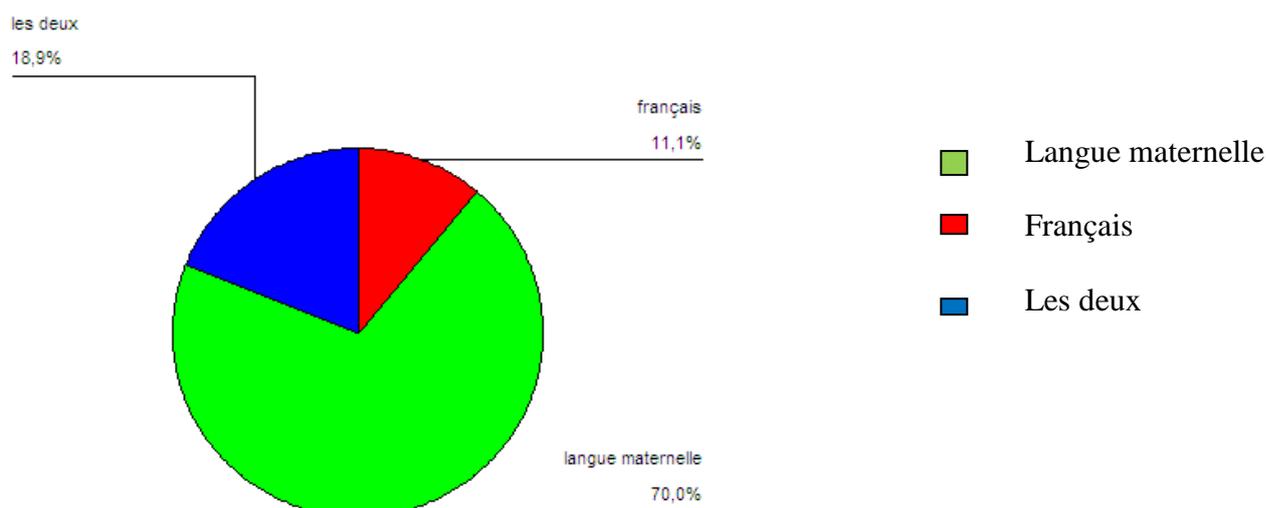


Il ressort de cette analyse que la maison est le lieu par excellence de la pratique de la langue maternelle, 83, 3%. Par contre, d'autres élèves ne partagent pas cette pratique. Pour certains, 15, 5%, la langue maternelle est parlée partout : à la maison, à l'école, dans la rue, etc. Quant à d'autres, soit 1, 1%, c'est uniquement à l'école qu'on la parle.

Tableau N° 3 : répartition des élèves en fonction de la langue la plus employée dans leur localité

quelle langue employez vous la plus : la langue maternelle ou le français?

		Effectifs	Pourcentage
MODALITES	langue maternelle	63	70,0
	les deux	17	18,9
	français	10	11,1
	Total	90	100,0

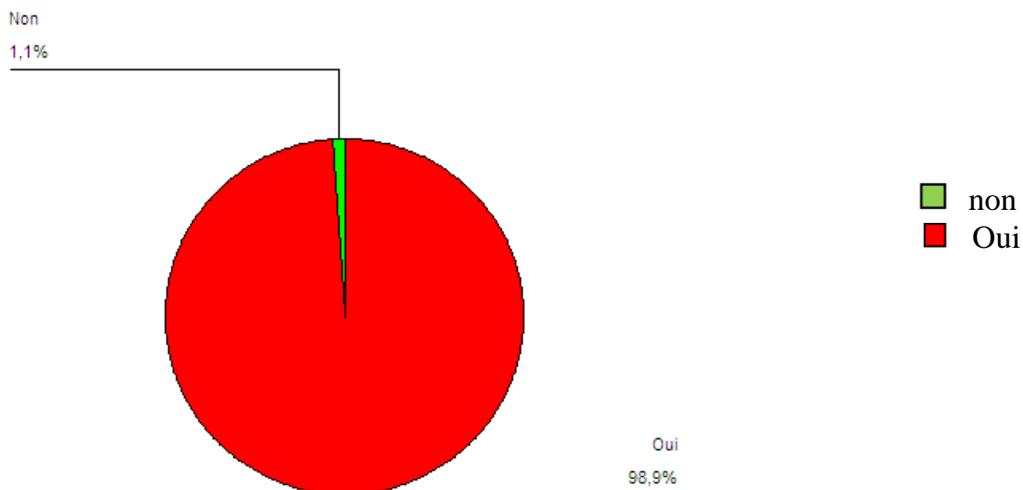


Vu les résultats de ce tableau, la langue maternelle est la plus utilisée par les élèves du LBA dans la localité d'Akono. Ceci relèverait du fait que presque tous ces élèves côtoient la même communauté linguistique. Par conséquent, ils ont des parlers voisins. Aussi, seraient-ils majoritairement originaires de cette localité. Quant à la langue française, elle s'en sort seulement avec ce faible pourcentage, 11,1%.

Tableau N° 4 : répartition des élèves en fonction d'un livre de français vu

Avez-vous déjà vu un livre de français ?

		Effectifs	Pourcentage
MODALITES	Oui	89	98,9
	Non	1	1,1
	Total	90	100,0



Le dépouillement des résultats indique que 98,9% (presque la totalité) ont déjà au moins vu un livre de français. Néanmoins 1,1% affirment le contraire.

Tableau N° 5 : répartition des élèves en fonction de la consultation du livre de français.

Avez-vous eu la possibilité de le consulter ?

		Effectifs	Pourcentage valide
MODALITES	Oui	86	95,6
	Non	4	4,4
	Total	90	100,0

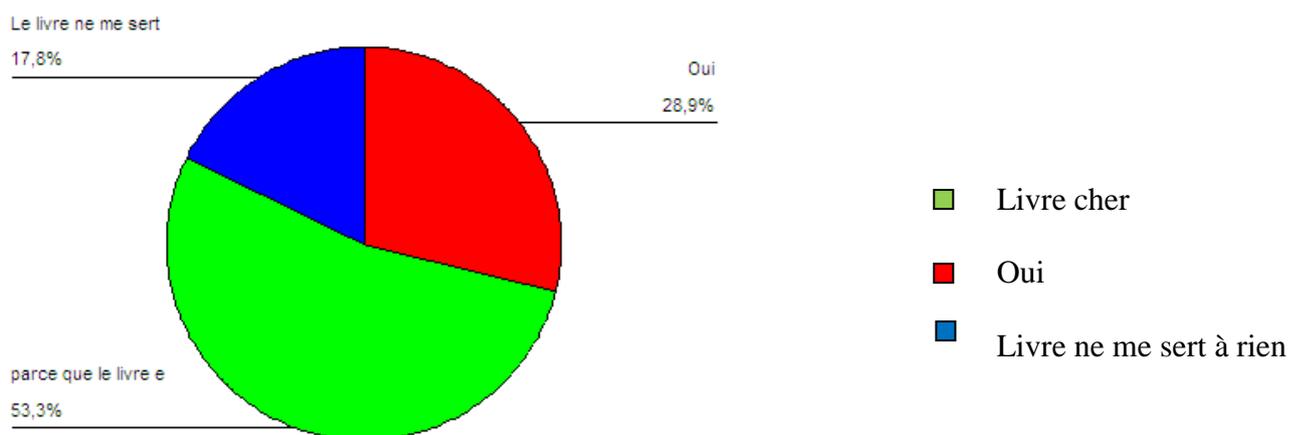


Les résultats de ce tableau nous permettent de constater que même si le livre a déjà été vu, ce n'est pas pour autant qu'il a été consulté. Nous avons d'une part, les élèves ayant déjà consulté le livre, soit 95,6%, d'autre part, ceux qui ne l'ont pas fait, soit 4,4%.

Tableau N° 6: répartition des élèves en fonction de la possession d'un livre de français

Avez-vous au moins un livre de français ?

	Effectifs	Pourcentage
Modalités		
parce que le livre est cher	48	53,3
Oui	26	28,9
Le livre ne me sert à rien	16	17,8
Total	90	100,0



Les résultats statistiques de ce tableau ont trait à la possession d'au moins un livre de français. Les réponses diffèrent. Beaucoup d'élèves ont répondu non. Pour deux raisons : le livre est cher, 53,3% ; le livre ne me sert à rien 17,8%. Par contre, 28,9% possèdent au moins un livre de français.

Tableau N° 7 : répartition des élèves en fonction du plaisir de lire son livre de français

Pourquoi aimez-vous lire votre livre de français ?

	Effectifs	Pourcentage valide
Modalités		
Autres	57	63,33
Parce qu'il y'a de beaux dessins	15	16,7
il est facile à lire	11	12,2
il y'a de belles histoires	7	7,8
Total	90	100,0

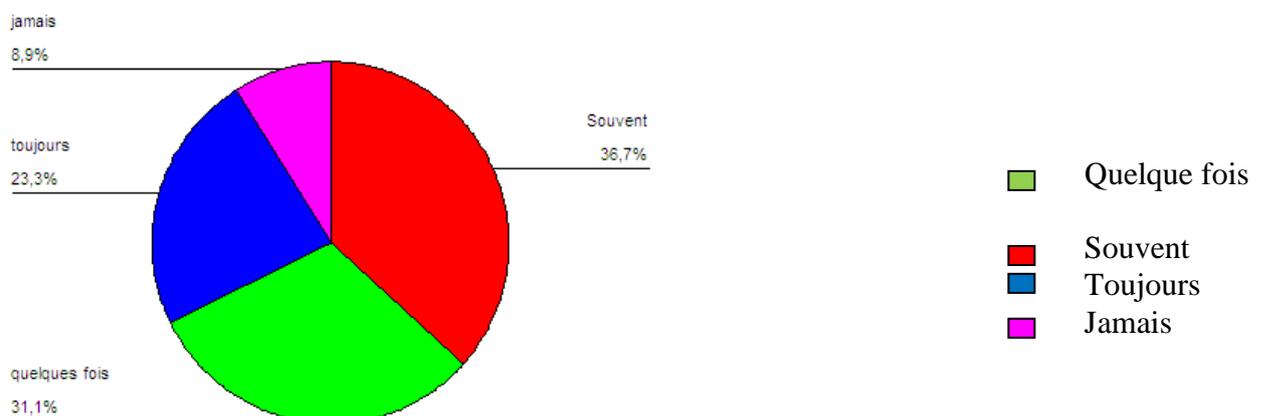


Nous constatons qu'un fort pourcentage montre que la plupart des élèves aiment lire pour d'autres raisons 63,3%, un autre moins élevé que le précédent souligne que les élèves aiment lire parce qu'il y a de beaux dessins dans leur livre 16,7%, un troisième pourcentage laisse voir que 12,2% le font parce que le livre est facile à lire. Enfin, 7,8% aiment la lecture à cause de belles histoires.

Tableau N° 8: répartition en fonction de la curiosité de la lecture

Lisez-vous des livres écrits en français, autres que ceux inscrits au programme ?

		Effectifs	Pourcentage
MODALITES	Souvent	33	36,7
	quelques fois	28	31,1
	toujours	21	23,3
	jamais	8	8,9
	Total	90	100,0

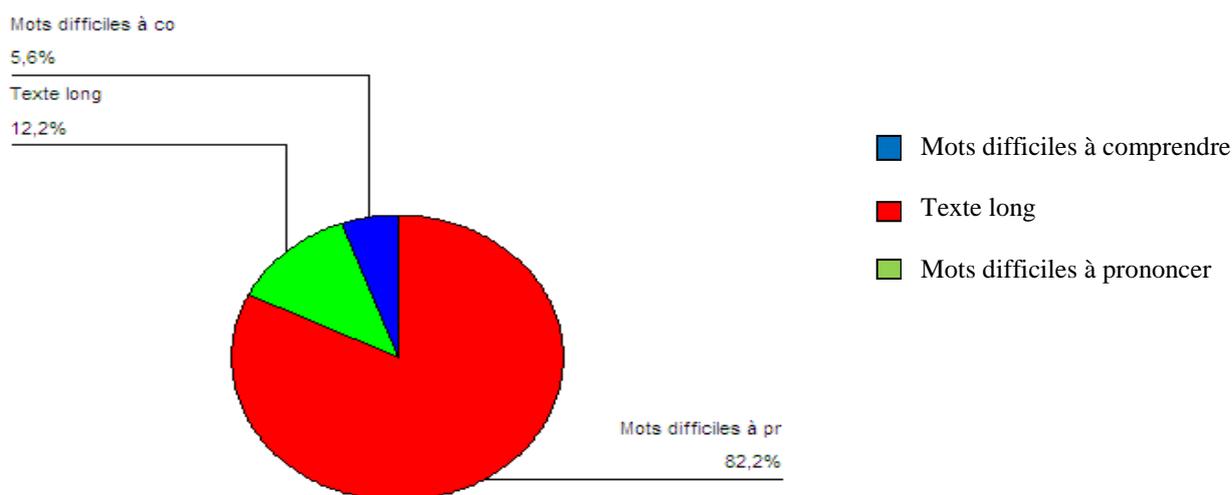


Les réponses à cette question montrent que certains élèves se caractérisent par une certaine curiosité de lecture parcequ'ils lisent : souvent (36,7%), quelques fois (31, 1%), toujours (23, 3%), les livres hors programme. Par contre, d'autres ne veulent pas savoir ce qui se passe dans un autre livre autre que celui inscrit dans son programme. D'où la réponse jamais (8, 9%).

Tableau N° 9 : répartition des élèves en fonction de leurs difficultés de lecture

Quelles difficultés rencontrez-vous lors de la lecture ?

		Effectifs	Pourcentage
MODALITES	Mots difficiles à prononcer	74	82,2
	Texte long	11	12,2
	Mots difficiles à comprendre	5	5,6
	Total	90	100,0

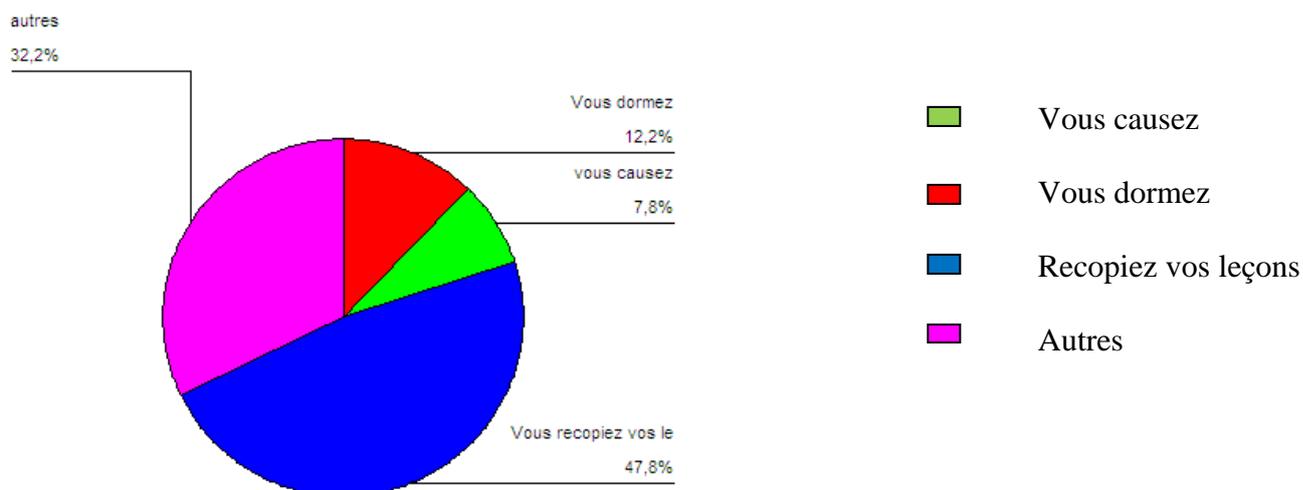


Ce tableau statistique est la preuve évidente que les élèves bétis du LBA éprouvent des difficultés de lecture en français. Selon eux, la plus grande difficulté se trouve au niveau des mots difficiles à prononcer, soit 82, 2%. Suivie de la longueur du texte à lire, 12, 2%. Enfin, les mots difficiles à comprendre, 5,6 %.

Tableau N° 10 : répartition des élèves en fonction de leur intérêt pour la lecture.

Pendant les séances de lecture, que faites-vous ?

		Effectifs	Pourcentage
Modalités	Vous recopiez vos leçons	43	47,8
	autres	29	32,2
	Vous dormez	11	12,2
	vous causez	7	7,8
	Total	90	100,0

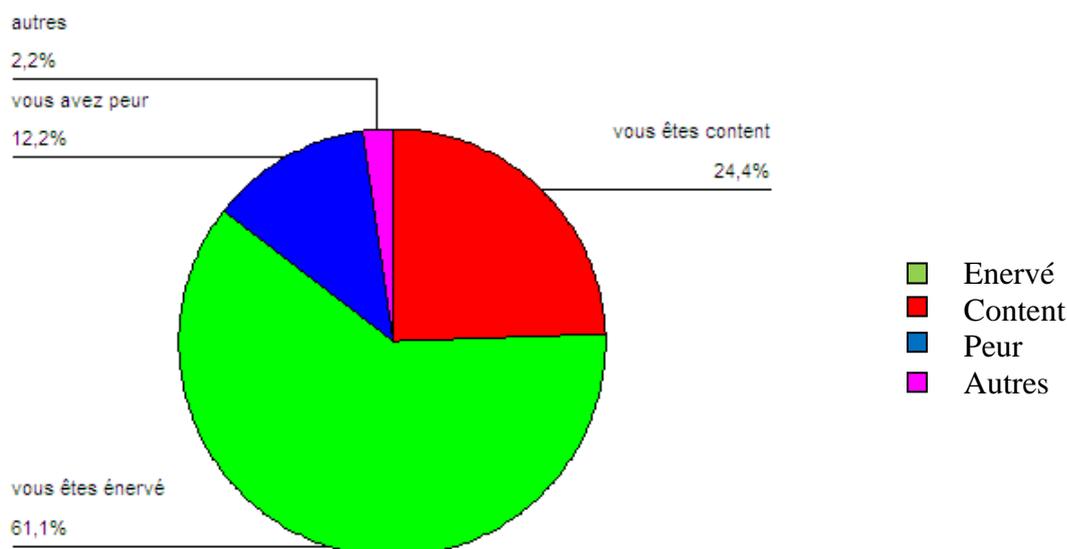


Pour ce qui est de l'intérêt pour la lecture, les statistiques présentent : 47,8% sont désintéressés, puisque pendant les séances de lecture, ils recopient leurs leçons. 32,2% se livrent à d'autres activités qui pourraient être : écoute ou lecture proprement dite, les jeux, les sorties inutiles. 12,2% dorment peut-être parce qu'ils trouvent cette activité ennuyeuse. 7,8% trouvent plutôt que c'est le moment destiné aux causeries.

Tableau N° 11: répartition des élèves en fonction de leur attitude face à la lecture.

Si le professeur vous désigne de lire :

		Effectifs	Pourcentage
Modalités	vous êtes énervé	55	61,1
	vous êtes content	22	24,4
	vous avez peur	11	12,2
	autres	2	2,2
	Total	90	100,0

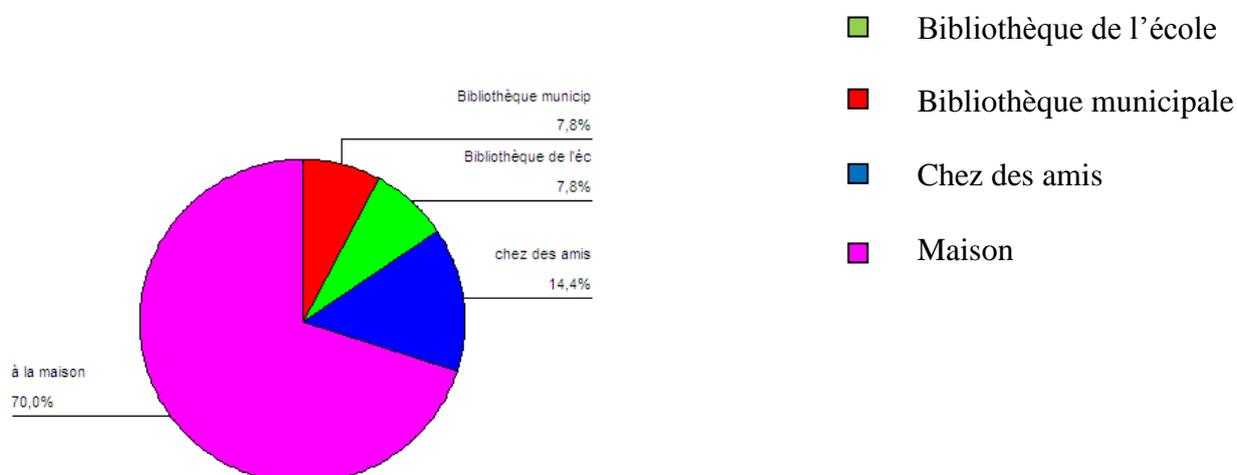


Les réponses à cette question présentent l'attitude des élèves lorsqu'ils sont désignés pour lire. Certains élèves manifestent de la joie, 24,4%, peut-être grâce à leur intérêt pour la lecture, 61,1% sont mécontents, 12,2% ont peur à cause des moqueries liées au fait qu'ils ne parviennent pas à lire.

Tableau N° 12 : répartition des élèves en fonction d'un autre lieu de lecture

En dehors de la classe, où lisez-vous encore ?

Modalités	Effectifs	Pourcentage
À la maison	63	70,0
Chez des amis	13	14,4
Bibliothèque municipale	7	7,8
Bibliothèque de l'école	7	7,8
Total	90	100,0



Ce tableau fait état des différents endroits dans lesquels les élèves lisent en dehors de la classe. Il ressort que la majorité lit à la maison, 70% certainement parce qu'ils peuvent se faire aider par les membres de leur famille. 14,4 préféreraient le faire chez des amis, sûrement, à cause de l'analphabétisme de leurs parents. 7,8% lisent à la bibliothèque municipale ou de l'école. Serait-ce parce que les bibliothèques sont réputées par leur silence.

3.2. Cas des enseignants

3.2.1. Résultats et analyse des données relatives aux enseignants.

Tableau.Nº 13 : distribution des enseignants selon leur langue maternelle.

quelle est votre langue maternelle?

	Effectifs	Pourcentage
Modalité ewondo	5	100,0



Le tableau ci-dessus relatif à la langue maternelle des enseignants laisse voir que la totalité des enseignants concernés ont pour langue maternelle l'Ewondo soit un pourcentage de 100%

Tableau Nº 14 : distribution des enseignants selon l'influence de leur langue maternelle sur la prononciation en français.

votre langue maternelle influence-t-elle votre prononciation en français?

	Effectifs	Pourcentage
Modalités oui	3	60,0
non	2	40,0
Total	5	100,0

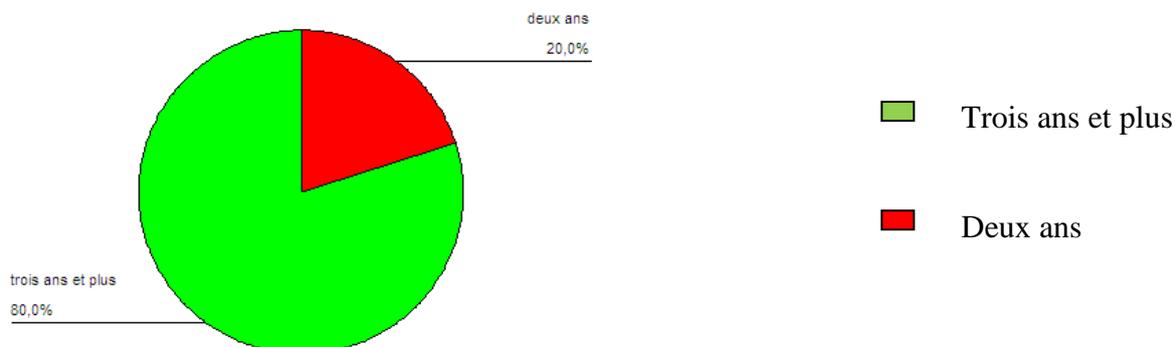


Ce tableau concernant l'influence de la langue maternelle des enseignants sur la prononciation en français laisse voir que 60% des enseignants reconnaissent cette influence tandis que 40 % la rejettent.

Tableau N° 15 : distribution des enseignants selon leur ancienneté.

depuis combien de temps enseignez-vous le français?

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide
Valide trois ans et plus	4	80,0	80,0
deux ans	1	20,0	20,0
Total	5	100,0	100,0

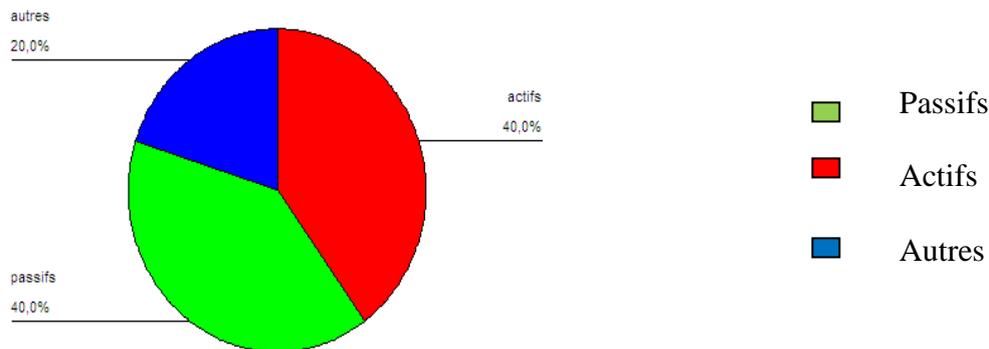


Ce tableau, relatif à l'ancienneté des enseignants montre que la plupart ont trois ans et plus d'ancienneté, soit 80% et seulement 20% ont deux ans d'ancienneté.

Tableau N°16: distribution des enseignants observant leurs élèves pendant les séances de lecture

comment trouvez-vous l'attitude de vos élèves lors des séances de lecture?

	Effectifs	Pourcentage
Modalités actifs	2	40,0
passifs	2	40,0
autres	1	20,0
Total	5	100,0

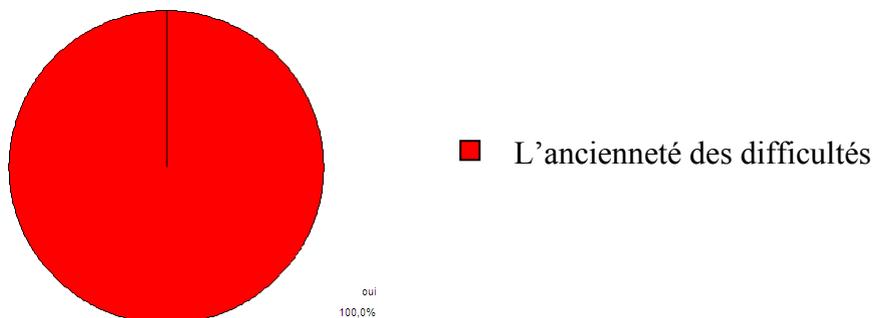


Selon les résultats de ce tableau, les enseignants disent que pendant les séances de lecture les élèves sont passifs 40%. Le même pourcentage souligne que les élèves sont actifs. 20% ont observé que ces derniers se livrent plutôt à d'autres types de comportements.

Tableau N° 17 : distribution des enseignants selon la durée des difficultés rencontrées par les élèves.

depuis que vous êtes enseignant au lycée d'Akono est-ce que vos élèves ont toujours éprouvés des difficultés en lecture?

	Effectifs	Pourcentage
modalité oui	5	100,0

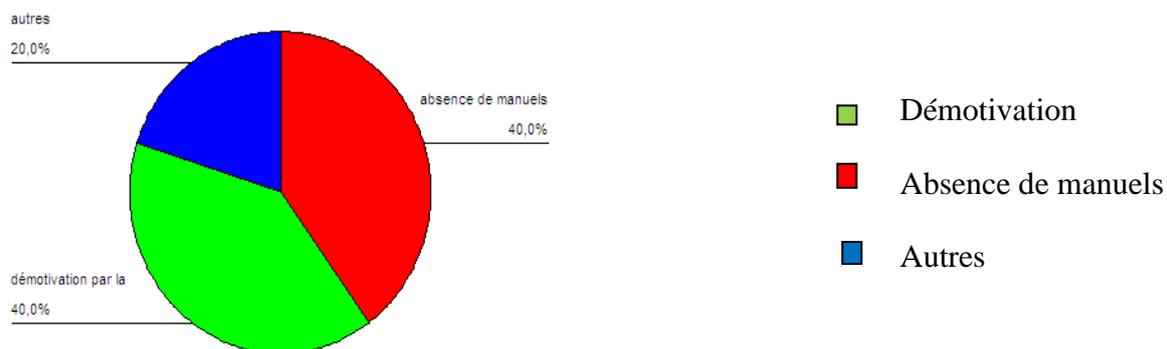


L'ensemble des enseignants, c'est-à-dire 100% pensent que leurs élèves ont toujours éprouvé des difficultés de lecture en français.

Tableau N° 18 : distribution des enseignants selon les causes des difficultés de lecture.

selon vous, quelles sont les causes de ces difficultés?

Modalités	Effectifs	Pourcentage
absence de manuels	2	40,0
démotivation par la lecture	2	40,0
autres	1	20,0
Total	5	100,0

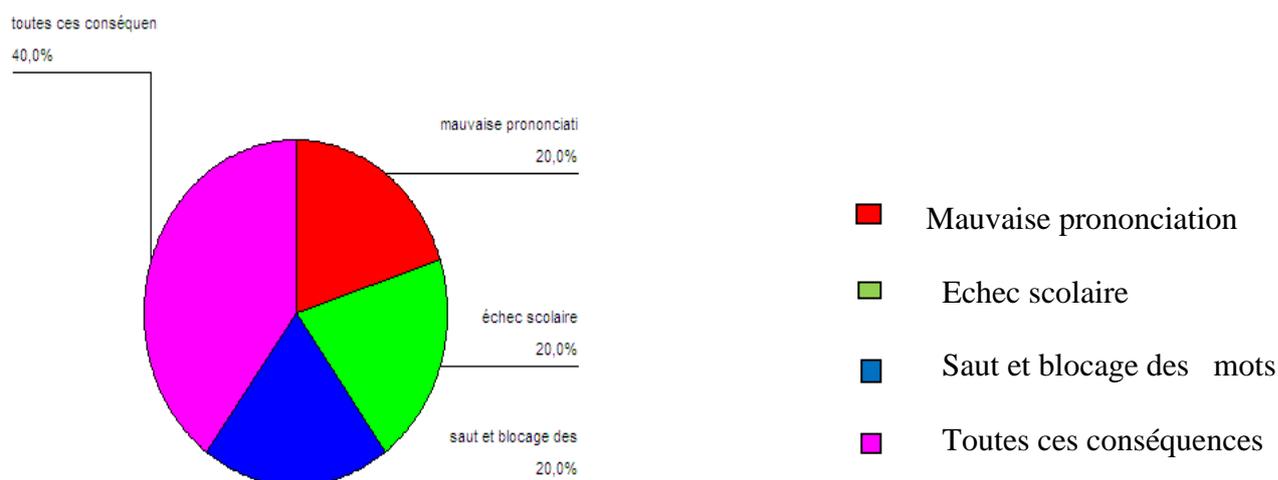


En fonction des résultats obtenus nous pouvons dire que parmi les causes des difficultés rencontrées l'absence de manuels et la démotivation par la lecture couvre chacun 40% alors que d'autres causes, en dehors de celles que nous venons de citer, couvrent 20%.

Tableau N°19: distribution des enseignants en fonction des conséquences dues aux problèmes de lecture.

quelles conséquences rencontrent les élèves à cause des problèmes liés à la lecture en français?

		Effectifs	Pourcentage
Modalités	échec scolaire	2	40,0
	toutes ces conséquences	1	20,0
	saut et blocage des mots	1	20,0
	mauvaises prononciation des mots	1	20,0
	Total	5	100,0



Le tableau ci-dessus relatif aux conséquences dues aux problèmes liés à la lecture en français laisse voir que la mauvaise prononciation des mots, l'échec scolaire ainsi que le saut et le blocage des mots occupe chacun 20% tandis que toutes ces conséquences représentent 40%.

Tableau N° 20 : distribution des enseignants selon leurs remédiations

qu'avez-vous fait pour remédier à cette situation?

		Effectifs	Pourcentage
Modalités	photocopie du texte	4	80,0
	copie du texte avant la lecture	1	20,0
	Total	5	100,0

copie du texte avant
20,0%



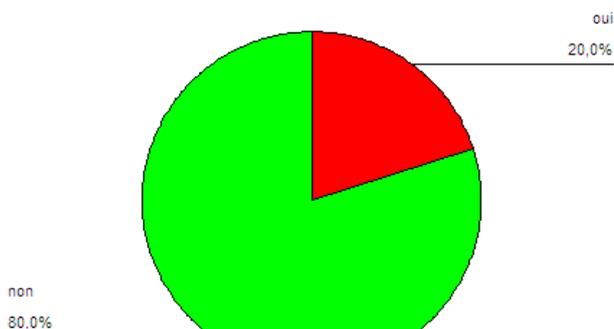
- Copie du texte
- Photocopie du texte

Il ressort de ce tableau que la solution la plus envisagée est la photocopie du texte, 80%. Quant à la copie du texte avant la lecture, elle n'est pas beaucoup sollicitée 20%. Serait-ce parce qu'elle demande trop de travail et de temps.

Tableau N° 21 : distribution des enseignants selon la réussite de la remédiation.

Cette remédiation a-t-elle abouti ?

		Effectifs	Pourcentage
Modalités	non	4	80,0
	Oui	1	20,0
	Total	5	100,0



- Oui
- Non

Les résultats de ce tableau révèlent que la remédiation n'a presque pas abouti, d'où 80%. Les élèves éprouvent jusqu'à présent les mêmes difficultés, 20%.

3.3. Résultat et analyse de l'enregistrement issu de la lecture des élèves

Tableau N°22 : présentation de la bonne prononciation et de la prononciation erronée.

Mots	Bonne prononciation	Prononciation erronée
Communautaire	/kɔmynotɛʀ/	/kwɔminotɛʀ/
Filets	/ file/	/ file/
Soigneusement	/swaɲøzmã/	/swaɲøzmã/
Leurs	/lœʀ/	/lœʀ/
Viande	/vjãd/	/viãd/
le matin	/lmatɛ̃/	/lomatɛŋ/
Cloches	/klɔʃ/	/klɔs/
Robustes	/robyst/	/robistə/

Ce tableau est la preuve évidente de l'influence de la langue maternelle sur le français. Au regard de ces deux prononciations, on observe concrètement que la manière de prononcer les phonèmes n'est pas identique. Puisque dès que les phonèmes de la langue française sont en contact avec ceux de la langue maternelle immédiatement la prononciation se transforme. Nous avons : le son /k/ qui devient /kw/ ; le son /ɛ/ qui devient /e/ ; le son /ø/ qui devient /ə/ ; le son /œ/ qui devient /ø/ ; le son /j/ qui devient /i/ ; le son /ɛ̃/ qui devient /ɛŋ/ ; le son /ʃ/ qui devient /s/ ; le son /y/ qui devient /i/

3.4. Vérification et validation des hypothèses

Cette section se consacre essentiellement à la vérification et validation des hypothèses que nous avons émises au départ. Pour vérifier nos hypothèses de recherche, nous procéderons par une mise en relation des données recueillies auprès des enquêtés et les résultats obtenus à partir de leurs réponses ; ce qui nous permettra de valider ou d'invalider nos hypothèses de recherche. Avant toute chose il est important de rappeler ces différentes hypothèses. L'hypothèse générale stipule que les difficultés de lecture sont dues aux problèmes : sociolinguistique, pédagogique, de démotivation et d'absence de manuels. Ce qui conduit aux conséquences suivantes : mauvaise prononciation et confusion des phonèmes, saut et blocage des mots, échec scolaire. Cette dernière est subdivisée en quatre hypothèses secondaires :

- certains problèmes sont dus à l'influence des phonèmes de la langue maternelle sur la réalisation des phonèmes français. Par conséquent on assiste aux confusions phonologiques et à la mauvaise articulation des sons ;
- d'autres découlent de l'enseignement de la lecture via la langue maternelle de l'enseignant, qui interfère sur les phonèmes du français ce qui entraîne la mauvaise prononciation des mots en français ;
- d'autres parce que l'apprenant est démotivé par la lecture en français. Ce qui engendre le saut et blocage des mots ;
- d'autres liés à l'absence des manuels de lecture ce qui entraîne l'échec scolaire.

3.4.1. Vérification de l'hypothèse secondaire n°1

Notons que la langue française est influencée par la langue maternelle premièrement parce que les apprenants ont des parlars voisins par conséquent, ils peuvent aisément communiquer sans pour autant avoir recourt au français, en témoigne le tableau N°1. Deuxièmement, nous remarquons que la langue maternelle est plus employée par ces enseignés (70%) dans la localité d'Akono, au détriment de la langue française (11,1%). De cet inventaire, il ressort, bien évidemment, que les phonèmes de la langue maternelle interfèrent sur les phonèmes français. Entraînant ainsi des écarts phonologiques : mauvaise prononciation et confusion des phonèmes. Le tableau N° 22 est l'exemple concret de ces écarts phonologiques. Nous pouvons retenir cette hypothèse.

3.4.2. Vérification de l'hypothèse secondaire n°2

Ici, il est précisément question de la langue maternelle de l'enseignant qui constitue un problème dans la prononciation des mots en français chez les élèves parlant la même langue que lui. À propos, nous avons constaté que tous les enseignants, soit 100% sont Ewondo. Ces enseignants non seulement parlent la même langue que leurs élèves, mais aussi, certains ont reconnu qu'ils ont des problèmes de prononciation en français à cause d'elle, tableau N°14. Ainsi, en tant qu'imitateur et considérant son professeur comme dépositaire de la vérité, il s'approprie cette prononciation qui n'améliore pas la sienne. C'est ce qui conduit à la confirmation de cette hypothèse.

3.4.3. Vérification de l'hypothèse secondaire n°3

Beaucoup d'élèves trouvent que la lecture est importante 67,6%. Pourtant, pendant les séances de lecture ils recopient leurs leçons 47,8%, font autre chose 32,2%, 12,2% dorment. Et même, lorsque ces apprenants sont désignés pour lire, 61,1% sont énervés et seulement 24,4% sont contents. Les enseignants ont également confirmé cette démotivation soit 40%. Aussi, pour certains le livre ne sert à rien soit 12,2%. Ce désintérêt puisqu'étant psychologique engendre le saut et le blocage des mots. Voilà autant de raisons qui nous poussent à accepter cette hypothèse.

3.4.4. Vérification de l'hypothèse secondaire n°4

Certes les élèves ont déjà vu un livre de français, mais il ya un sérieux problème de possession de ce livre. Pour eux, le livre est cher raison pour laquelle leurs parents n'ont pas pu l'acheter soit 53,3%. Pour 12,2%, il ne sert à rien. Toutefois, l'absence des manuels de lecture influence de manière négative les performances des apprenants en français. Et à force de perdurer, ces mauvaises performances conduisent à l'échec scolaire. Tel est le cas de ces apprenants qui ont ce problème depuis des années comme en témoignent les réponses de leurs enseignants, soit 100%. Et ce problème n'a pas toujours trouvé de solution conférer tableau N° 21. De ce fait, cette dernière hypothèse est aussi approuvée.

Au demeurant, il ressort de ce centre d'intérêt portant sur la validation des hypothèses que nos impressions de départ sont fondées. Certes, les résultats obtenus, quelquefois, ne correspondaient pas entièrement aux estimations.

Par ailleurs, au vu des résultats évoqués ci-dessus, il apparaît clairement que les difficultés de lecture sont dues aux problèmes : sociolinguistique, pédagogique, de démotivation et d'absence de manuels. Ce qui conduit aux conséquences suivantes : mauvaise prononciation et confusion des phonèmes, saut et blocage des mots, échec scolaire.

Dans l'ensemble, nous pouvons retenir que les investigations menées nous ont bien permis de justifier le constat qui a été à l'origine de tout ce travail de recherche.

À présent comment interpréter ces résultats ?

3.5. Interprétation des résultats

L'élève beti du lycée bilingue d'Akono lit difficilement en français à cause de multiples problèmes liés à cette lecture. Il s'agit entre autre de l'influence des phonèmes de la langue maternelle qui interfère sur les phonèmes du français créant ainsi des écarts

phonologiques notamment la mauvaise prononciation et la confusion des phonèmes. Le tableau N° 22 en est la preuve palpable de l'influence de la langue maternelle de l'enseignant qui rencontre les memes problèmes d'interférences phonologiques. Et l'élève en tant qu'imitateur s'approprie aveuglement les fautes dont il dispose déjà. De la démotivation de certains élèves pour la lecture : ils recopient leurs leçons, dorment, causent bref sont totalement indifférents. L'on interpelle ici les enseignants afin de sensibiliser les apprenants sur l'importance allouée à la lecture en français. Peut être à partir de là, ces enseignés peuvent voir cette activité autrement. Nous avons enfin le problème lié à l'absence de manuels de lecture en français qui est vraiment significatif et engendre des mauvaises performances en orthographe, rédaction et étude de texte. Et lorsqu'elles perdurent conduisent aux échecs scolaires.

Pour conclure, ce chapitre a permis de décrire et d'analyser les résultats obtenus après dépouillement et traitement des données recueillies auprès des enseignants et des enseignés. Par la suite nous nous sommes servie des réponses analysées pour confirmer nos hypothèses de recherche préalablement émises. Après cela, nous avons interprété nos résultats. Il ressort de cette interprétation que l'élève ne lit pas aisément à cause de l'influence de la langue première sur la seconde que ce soit celle de l'élève ou celle de l'enseignant ce qui entraîne les écarts phonologiques. À cela s'ajoute le désintérêt pour la lecture qui laisse voir le saut et le blocage des mots. L'absence des manuels de lecture affecte négativement les performances en français de ces élèves.

CHAPITRE 4

VERS DE NOUVELLES ORIENTATIONS EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE.

Ce chapitre cherche à démontrer que l'enseignement du français en zone rurale est une véritable tâche difficile pour l'enseignant surtout lorsqu'il s'agit de la lecture en français. Cependant, il existe des propositions qui pourraient remédier à ce problème. Nous avons entre autres les stratégies de la correction de la prononciation française altérée par l'influence de la langue maternelle. Des suggestions à l'endroit des élèves, des enseignants, de l'administration scolaire, de l'A.P.E., aux parents et aux pouvoirs publics. Nous avons également élaboré des fiches pédagogiques afin de mieux aider l'enseignant dans la lutte contre ces difficultés de lecture.

4.1. Les stratégies de la correction de la prononciation française altérée par l'influence de la langue maternelle.

Après avoir présenté les problèmes que cause l'influence des phonèmes de la langue maternelle sur les phonèmes français, démontrons à présent comment nous pouvons procéder pour corriger cette prononciation grâce à la phonologie corrective et d'autres méthodes de correction de la prononciation.

Correction vocalique : lorsque l'élève prononce / i / au lieu de / y / par exemple robuste /robist/ au lieu de /robyst/ la correction se fera comme suit :

- Choisir les consonnes graves /p, r, m, v, b/ ;
- Utiliser une intonation descendante pour concrétiser la prononciation.

Pour ouvrir une voyelle lorsque l'élève prononce / e / au lieu de /ε/ par exemple filet /filε/, on se sert des consonnes occlusives /t, k, l/ et d'une intonation descendante.

Pour obtenir la nasale /ɛ̃/ par exemple matin /matɔ̃/ au lieu de /mat□/ on utilise les consonnes aigües à l'instar de /s, z, t, d/ et une intonation montante.

Correction consonantique : lorsque l'élève prononce /s/ au lieu de /ʃ/ par exemple cloche /klɔʃ/ il faut arrondir le son /s/ et pour faciliter cet arrondissement on utilise les voyelles u, y, o.

La méthode des oppositions phonologiques est également recommandée pour la correction de la prononciation. En effet, elle consiste à proposer des exercices sur l'opposition entre deux ou plusieurs phonèmes. Ici, les élèves écoutent et répètent des listes de mots où le

changement d'un seul son apporte un changement de sens. C'est la raison pour laquelle l'enseignant doit mobiliser ses connaissances linguistiques, phonétiques et phonologiques dans l'enseignement de la langue cible. Par exemple /le/ /les/ /basse/ /base/ /vont/ /bon/.

4.2. Suggestions

4.2.1. Suggestions à l'endroit des élèves

Tout élève devrait toujours tenir compte du fait que la lecture prend en considération deux principaux paramètres : l'écrit et l'oral. Ces paramètres présentent des caractéristiques qui leur sont propres et qu'un élève doit respecter pour bien lire dans une langue déterminée. En ce qui concerne la lecture en français, l'élève francophone devrait toujours avoir en tête que la partie orale ne concerne pas uniquement la prononciation des mots mais aussi les accents, l'intonation, le rythme et le débit. La partie écrite comporte des signes de ponctuation (facilitateurs de la compréhension) et des signes graphiques. Ainsi, devant un texte à lire, il serait nécessaire d'établir un lien entre l'écrit et l'oral. Proposons quelques exercices qui y ont trait et qui pourraient aider l'élève à lire facilement.

Exercices ayant trait à l'oral :

Exercice 1 : prononcer correctement les mots suivants puis donner le son récurrent: /ekrito/, /flābo/, /sizo/, /rulo/

Exercice 2 : prononcer en accentuant correctement ces phrases

1-L'orage a éclaté au-dessus de la ville

2-Super, ce film!- je ne peux pas et je ne veux pas faire ce que vous me demandez.

Exercice 3 : entraînez-vous à prononcer sur tous les tons une phrase aussi simple que celle-ci
« leur équipe a gagné le match »

Exercice 4 : Lisez ces phrases avec le débit et le rythme qui conviennent

Seul dans sa chambre, Nathan rêvait de son dernier week-end. Il avait mis un peu de musique douce ; il avait éteint les lumières...

Exercice ayant trait à l'écrit :

Exercice: voici un petit texte ponctuez-le convenablement

J'allais au cinéma plusieurs fois par semaine mon père disait passez devant les enfants on passait et mon père donnait deux billets.

Exercice ayant trait à l'écrit et à l'oral:

Exercice : transcrivez phonologiquement ce texte :

Lentement, Blanche-Neige s'avança dans la forêt. Tout était sombre. Plus elle avançait, plus les arbres devenaient menaçants.

4.2.2. Suggestions à l'endroit des enseignants

Comme nous l'avons déjà souligné, l'enseignant est celui qui transmet ou celui qui guide l'enseigné à construire lui-même son propre savoir. C'est la raison pour laquelle il doit avoir une bonne formation professionnelle. Cependant ce n'est pas parce que ayant déjà cette formation qu'il ne peut plus rencontrer des obstacles. Voilà pourquoi nous suggérons aux enseignants de toujours prendre part aux conseils d'enseignement et aux journées pédagogiques afin de poursuivre leur apprentissage car dit-on celui qui a cessé d'apprendre doit cesser d'enseigner. Le professeur pourrait instituer une négociation de lecture. Il devrait par exemple laisser la latitude aux élèves de proposer des textes qui leur paraissent intéressants en plus de ceux proposés par l'enseignant lui-même pour enfin arrêter le ou les texte (s) à lire. Cette activité a pour but de stimuler chez l'élève une envie de lecture et qu'il se sente directement impliqué dans la prise de décisions durant l'activité de lecture. Allant dans le même sens Catella Nadine déclare : « *motiver les enfants dans leurs choix : le meilleur moyen d'encourager les enfants à lire des livres qu'ils pourraient ignorer est de leur lire ces livres ou des extraits...on les encourage ainsi à partager ce qui a pu être une expérience individuelle ou personnelle* ». ⁷⁷

Le professeur devrait évaluer en lecture de temps en temps afin de vérifier si les élèves ont des difficultés. De ce fait il pourrait donner à l'avance un texte à lire, pas très long (20 lignes maximum) aux élèves. Le jour convenu, il pourrait suivre quelques prestations et lorsque la prestation est bonne motiver en bonus point.

Le professeur pourrait inciter les élèves à lire pendant leur temps libre à la bibliothèque scolaire et déléguer des élèves consciencieux pour vérifier l'effectivité de cette lecture.

4.2.3. Suggestions à l'endroit de l'administration scolaire, de l'A.P.E. et parents

L'administration scolaire et l'A.P.E. doivent veiller à la présence et à la consultation effective des bibliothèques car celles-ci constituent un outil culturel fondamental de formation des lecteurs et la plupart des élèves ignorent son importance, à l'enrichissement de ces bibliothèques, à l'achat des manuels scolaires par les parents. Elles devraient veiller à ce que

⁷⁷N., Catella, *op. cit.*, pp. 9-10.

les manuels au programme soient également disponibles à la bibliothèque pour que l'élève puisse y avoir accès quand il ne le possède pas lui-même. Nous souhaitons aussi que l'administration scolaire crée des clubs de lecture sous la supervision des enseignants et surtout primer les bonnes lectures afin de susciter l'intérêt et le goût de la lecture.

De nos jours, bien que les conditions de vie soient devenues très difficiles, les parents ne devraient pas baisser les bras. Ils pourraient par exemple mieux planifier leurs dépenses après la vente des cultures de rente et faire de l'achat des manuels scolaires une priorité car le livre scolaire est considéré comme l'outil didactique principal. Sans livre, la lecture n'est pas effective.

4.2.4. Suggestions à l'endroit des pouvoirs publics

Nous avons démontré à l'aide des résultats issus du questionnaire que l'absence des manuels scolaires dans ce milieu rural pose de réelles difficultés en français. Ceci est dû au fait que les parents sont incapables d'acheter des livres de lecture à leur progéniture vu leur situation socio-économique. Peut-être que leurs activités (agriculture, élevage, pêche) ne leur permettent pas de s'occuper de toute la famille surtout que nous connaissons à peu près les réalités de la famille africaine. Nous exhortons donc les pouvoirs publics en l'occurrence le MINESEC de tenir compte de ces réalités africaines et revoir à la baisse le nombre de manuels scolaires car le français à lui seul compte plusieurs livres.

Nous suggérons également aux pouvoirs publics de réexaminer la politique gouvernementale développée par l'ex Premier Ministre, Son Excellence Mafany Musonge⁷⁸ Peter en date du 26 Avril 2000 en ces termes:

- *permettre la mise à disposition des élèves et des enseignants camerounais des livres et des matériels didactiques dont la qualité est garantie par l'Etat,*
- *Assurer la disponibilité des livres scolaires et des matériels didactiques sur toute l'étendue du territoire national,*
- *Rendre le manuel beaucoup plus accessible compte tenu des capacités financières réelles des ménages et de l'Etat,*
- *Libéraliser la production (éducation et fabrication) et la distribution des livres scolaires tout en encourageant l'initiative privée locale dans ce domaine,*
- *Tenir compte de l'évolution des nouvelles techniques et technologiques de l'information (N.T.I) et de la communication (courriers électroniques),*
- *Encourager la production des matériels didactiques adaptés au contexte camerounais*

Puisque l'ex Premier Ministre a demandé de tenir compte de l'évolution des nouvelles technologies de l'information et de la communication, après la présence des ordinateurs dans

⁷⁸ P., Mafany, Moussonge, cité par F., Simo, *op.cit.*, p.65.

les établissements scolaires l'installation d'autres appareils audio visuels serait la bienvenue pour les apprenants qui ne peuvent pas bénéficier de la bonne prononciation de leurs enseignants pendant la lecture d'imiter ce que proposent ces appareils. Le MINESEC devrait s'assurer de l'enseignement effectif des langues nationales par exemple en concrétisant l'enseignement de la langue beti ; l'apprenant serait amené à distinguer le fonctionnement de sa langue maternelle et de la langue seconde. Par conséquent, il ne tomberait plus facilement dans les pièges des interférences phonologiques. Aussi, pour satisfaire le goût de la lecture il pourrait mettre à la portée des populations camerounaises en général et aux enseignés du lycée bilingue d'Akono en particulier, des livres susceptibles de répondre au triple désir de s'épanouir, de s'informer et de se délasser.

4.3. Fiches pédagogiques

Nous avons élaboré deux fiches sous le modèle de l'A.P.C. pour les classes de 6^{ème} et 5^{ème}, choisies dans le cadre de notre travail.

FICHE DE PRÉPARATION

Établissement : Lycée Bilingue d'Akono

Classe : 5^{ème}B

Effectif : 40 Élèves

Module : Vie quotidienne

Nature de la leçon : Lecture suivie

Durée : 55 minutes

Compétence attendue : Étant donné la nécessité de protéger son environnement immédiat, l'apprenant devra reconnaître les dangers liés à la destruction de son environnement.

Corpus : *Lettre à Tita, volume2*, Jeanne Marie Rosette Abou'ou, pp.21-26 « Assis dans son fauteuil, [...] et tant pis pour nous. »

N°	Étapes de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
1	Situier le texte	05mn	<p>1- Situation de l'extrait</p> <p>Ce texte est tiré de l'œuvre <i>Lettre à Tita</i>, pp. 21-26</p>	- corpus	D'où est tiré ce texte ?
2	Lire le texte	10 mn	<p>2- Lecture du corpus</p> <p>❖ LES TYPES DE PHRASES</p> <p>Nous avons :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des phrases déclaratives : le son de la voix est descendant ; - Des phrases exclamatives : le son de la voix est descendant ; - Les phrases interrogatives : le son de la voix est montant. <p>❖ LES SIGNES DE PONCTUATION</p> <p>Après la virgule, on constate que le son de la voix est descendant</p> <p>Après le point, le son de la voix est descendant</p> <p>Après les points de suspension, le son de</p>	<p>« <i>Assis dans son fauteuil, [...] et j'en passe...</i> »</p> <p>Suite du corpus</p>	<p>L'enseignant commence à lire. Après sa lecture il pose ces questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les types de phrases ? - Comment est le son de la voix dans chaque type de phrase ? Montant ? Descendant ? - Dites également quel est le son de la voix après chaque signe de ponctuation (à l'intérieur ou à la fin de la phrase) <p>À la fin de cette série de questions qui préparent déjà l'élève à une bonne lecture, un élève volontaire ou désigné poursuit la lecture sous le contrôle de l'enseignant qui corrige les erreurs de prononciation au fur et à mesure</p>

			<p>la voix est aussi descendant</p> <p>Après le point d'exclamation, le son de la voix est descendant ;</p> <p>Après le point d'interrogation le son de la voix est montant.</p>		que la lecture progresse.
3	Étudier les personnages	5 mn	<p>3- étude des personnages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Edima : jeune homme angoissé, petit-fils de Tita, il rédige une lettre à son défunt grand-père ; - Tita : défunt grand-père d'Edima - Les riches hommes : personnes qui trompent les zilanais et pratiquent le déboisement ; - Les demi-dieux : personnes qui achètent le bois coupé par les riches hommes. 	corpus,	<p>Toute la lecture étant faite, l'élève peut à présent étudier certains paramètres du texte avec l'aide de l'enseignant.</p> <p>Quels sont les personnages de ce texte ? que font-ils ? comment se comportent-ils ?</p>
4	Connaître le temps et l'espace	10 mn	<p>4- espace et temps</p> <p>l'histoire se déroule à Zilan-village pendant la journée</p>	corpus	Où se déroule l'histoire ? à quel moment ?

FICHE DE PRÉPARATION

Établissement : Lycée Bilingue d'Akono

Classe : 6^{ème}A

Effectif : 35 Élèves

Module : Vie quotidienne

Nature de la leçon : Lecture suivie

Durée : 55 minutes

Compétence attendue : Étant donné la nécessité de bien se comporter dans la vie quotidienne, l'apprenant devra reconnaître la promesse tenue dans ce texte.

Corpus : *Lettre à Tita, volume1*, Jeanne Marie Rosette Abou'ou, chapitre I, pp.83-87 « Et ce jour, [...] répondit Eko. »

N°	Étapes de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
1	Situer le texte	05mn	<p>6- Situation de l'extrait</p> <p>Ce texte est tiré du chapitre II de l'œuvre <i>Lettre à Tita</i>, pp. 83-87</p>	- corpus	D'où est tiré ce texte ?
2	Lire le texte	10 mn	<p>7- Lecture du corpus</p> <p>❖ LES TYPES DE PHRASES</p> <p>Nous avons :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des phrases déclaratives : le son de la voix est descendant ; - Des phrases exclamatives : le son de la voix est descendant ; - La phrase interrogative : le son de la voix est montant <p>❖ LES SIGNES DE PONCTUATION</p> <p>Après la virgule, on constate que le son de la voix est descendant</p> <p>Après le point, le son de la voix est descendant</p> <p>Après les deux points, le son de la voix</p>	<p>« <i>et ce jour, [...]</i> <i>visiblement</i> <i>perplexe</i> »</p> <p>Suite du corpus</p>	<p>L'enseignant commence à lire. Après sa lecture il pose ces questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les types de phrases ? - Comment est le son de la voix dans chaque type de phrase ? Montant ? Descendant ? - Dites également quel est le son de la voix après chaque signe de ponctuation (à l'intérieur ou à la fin de la phrase) <p>À la fin de cette série de questions qui préparent déjà l'élève à une bonne lecture, un élève volontaire ou désigné poursuit la lecture sous le contrôle de l'enseignant qui corrige les erreurs de prononciation au fur et à mesure</p>

			<p>est aussi descendant</p> <p>Après le point d'exclamation, le son de la voix est descendant ;</p> <p>Après le point d'interrogation le son de la voix est montant.</p>		que la lecture progresse.
3	Étudier les personnages	5 mn	<p>8- étude des personnages</p> <p>- Tita : jeune homme de 22ans, serviable, neveu de Pa Eko.</p> <p>- Pa Eko : oncle de Tita, ami de Pa Bate, homme simple et gentil.</p> <p>- Pa Bate : père d'Essi'i, homme accueillant.</p> <p>- les deux frères : oncles d'Essi'i</p>	corpus,	<p>Toute la lecture étant faite, l'élève peut à présent étudier certains paramètres du texte avec l'aide de l'enseignant.</p> <p>Quels sont les personnages de ce texte ? que font-ils ? comment se comportent-ils ?</p>
4	Connaître le temps et l'espace	10 mn	<p>9- espace et temps</p> <p>l'histoire se déroule de Zilan-village à Kouala pendant la journée</p>	corpus	Où se déroule l'histoire ? à quel moment ?

En définitive ce chapitre a mis un point sur les stratégies de remédiation de la prononciation en français altérée par l'influence des phonèmes de la langue maternelle sur ceux de la langue française. Des exercices oraux et écrits ont été proposés aux apprenants afin qu'ils s'exercent de temps en temps et peut être à partir de là, ils surmonteront les problèmes d'interférences phonologiques. Nous avons également fait des suggestions aux enseignants, à l'administration, à l'A.P.E., aux parents et aux pouvoirs publics, toujours dans l'optique d'aider ces apprenants. Enfin, des fiches pédagogiques ont été élaborées afin de seconder l'enseignant à relever le défi, celui d'amener l'apprenant à s'en sortir et surmonter ces difficultés. De plus, ces fiches aideraient l'enseigné pour qu'il ne rechute plus sur les mêmes problèmes.

CONCLUSION GÉNÉRALE

À l'issue de ce travail relatif aux difficultés de lecture en français des élèves betiphones du lycée bilingue d'Akono, il convient de rappeler la tâche qui était la nôtre. Cette recherche partait d'un constat : les élèves betiphones du lycée bilingue d'Akono des classes de 6^{ème}/5^{ème} ont des cours de lecture en français qui se dispensent chaque semaine mais ils éprouvent toujours des difficultés liées au décodage des mots en français et à la signification de ces mots.

De ce problème émergent les questions suivantes : primo de quels problèmes émanent les difficultés de lecture en français chez les apprenants beti ? Secundo quelles conséquences engendrent ces problèmes sur la lecture de ces apprenants ?

À la suite de ces questions l'on a formulé l'hypothèse générale suivante: les difficultés de lecture sont dues aux problèmes sociolinguistique, pédagogique, de démotivation et d'absence de manuels. Ce qui conduit aux conséquences ci-après : mauvaise prononciation et confusion des phonèmes, saut et blocage des mots, échec scolaire. De cette hypothèse ont été formulées les hypothèses secondaires suivantes :

- certains problèmes sont dus à l'influence des phonèmes de la langue maternelle sur la réalisation des phonèmes français. Par conséquent on assiste aux confusions phonologiques et à la mauvaise articulation des sons ;
- d'autres découlent de l'enseignement de la lecture via la langue maternelle de l'enseignant, qui interfère sur les phonèmes du français ce qui entraîne la mauvaise prononciation des mots en français ;
- d'autres parce que l'apprenant est démotivé par la lecture en français. Ce qui engendre le saut et blocage des mots ;
- d'autres liés à l'absence des manuels de lecture ce qui entraîne l'échec scolaire.

Dans l'optique de garantir une nature scientifique à ce travail de recherche, deux centres d'intérêts fragmentés en quatre sous-centres d'intérêts qui ont été retenus s'articulent de manière logique et hiérarchique. Ils partent de l'approche purement théorique de la didactique du français aux suggestions didactiques visant à révolutionner ou, mieux, à actualiser le système éducatif, en passant par une enquête assortie d'analyses et d'interprétations dont l'objectif est de rendre crédible le problème soulevé, d'une part, et d'y apporter une solution adéquate, d'autre part. On retrouve également dans ce travail la réalisation de quelques fiches didactiques construites sous le modèle de l'Approche par les compétences.

La première partie intitulée de la didactique du français aux difficultés de lecture en français des élèves beti comprend deux chapitres.

Le premier chapitre a porté sur : de la didactique du français à la didactique de la lecture et l'enquête. Nous avons étudié d'une part la didactique du français et d'autre part celle de la lecture. Il ressort que le français est d'une importance capitale pour l'élève parce qu'il est en même temps matière enseignée et langue d'enseignement. Son objectif spécifique dans le sous-cycle d'observation est de développer la compétence de lecture chez les jeunes lecteurs. La didactique de la lecture quant à elle, met en exergue l'importance de la lecture. Cette dernière permet à l'élève non seulement d'apprendre d'autres disciplines mais aussi de se former, se cultiver, et se distraire. Quant au protocole d'enquête, il s'agissait de mettre sur pied le canevas qui conduira à la validation de nos hypothèses de recherche. Ce protocole comprend : le site qui est le lycée bilingue d'Akono ; l'échantillon constitué des enseignants de français, des élèves des classes de 6^{ème} et 5^{ème} ; l'instrument comportant le questionnaire et l'enregistrement.

Le deuxième chapitre intitulé: les difficultés de lecture en français chez les élèves beti a mis l'accent sur ce qui pourrait être les problèmes et les conséquences des difficultés de lecture de ces apprenants. Nous avons entre autres : l'influence des phonèmes de la langue maternelle sur les phonèmes du français, l'influence de la langue première de certains enseignants sur la lecture en français de leurs élèves, le désintérêt des enseignés et enfin l'absence des manuels de lecture. Et les conséquences à ces problèmes sont : la mauvaise prononciation et la confusion des phonèmes, le saut et blocage des mots, l'échec scolaire.

La deuxième partie qui comprenait : l'analyse, l'interprétation des résultats et vers de nouvelles orientations en didactique de la lecture se subdivisait aussi en deux chapitres.

Dans Le troisième chapitre intitulé analyse et interprétation des résultats, nous avons procédé au dépouillement des données à l'aide de l'ordinateur et du logiciel SPSS. Ces données ont été recueillies auprès des élèves et des professeurs de français sur les problèmes liés aux difficultés de lecture en français. Cette collecte des données a permis de procéder d'abord à l'analyse, ensuite à la vérification des hypothèses qui ressortent toutes confirmées, et enfin à l'interprétation des résultats. Il ressort de cette interprétation que l'élève ne lit pas aisément à cause de l'influence de la langue première sur la seconde que ce soit la sienne ou celle de son professeur ce qui engendre des écarts phonologiques. En outre nous avons : le désintérêt pour la lecture qui laisse voir le saut et le blocage des mots ; l'absence des manuels de lecture qui affecte négativement les performances en français de ces enseignés.

L'ultime chapitre quant à lui s'est occupé des nouvelles orientations en didactique de la lecture. À ce sujet, des remédiations théoriques et pratiques ont été faites. Les remédiations théoriques portaient sur la correction des phonèmes de la langue française altérés par la langue maternelle. Les suggestions adressées aux élèves, aux enseignants, aux pouvoirs publics et aux parents et à l'administration. Comme méthode de remédiation pratique, deux fiches pédagogiques sur le modèle de l'approche par les compétences ont permis d'intégrer un modèle d'intonation. Car, cette approche on fonctionne également avec les activités d'intégration.

En fin de compte, comme limites de cette étude, nous pouvons dire qu'elle aurait pu par exemple inclure la lecture par l'image. Celle-ci repose essentiellement sur les dessins, les couleurs, etc., et semble plus attrayante pour les jeunes lecteurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

❖ OUVRAGES GÉNÉRAUX

- Baylon, Christian, *La Sociolinguistique société, langue, et discours*, Paris, Nathan, 2002.
- De Landsheere, Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992.
- De Saussure, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1978.
- Galisson, Robert, et Roulet, Eddy, *Langue française : vers une didactique du français ?*, Paris, Larousse, 1989.
- Makouta-Mboukou, *Le Français en Afrique noire*, Paris, Bordas, 1973.
- Manessy, Gabriel, *Le Français en Afrique noire : mythe, stratégies, pratiques*, Paris, Harmattan, 1994.
- Martinet, André, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1970.
- Maurer, Bruno, *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines langue française*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- Mbala Ze, Barnabé, *La Narratologie revisitée. Entre Antée et Protée*, Yaoundé, PUY, 2001.
- Mialaret, Gaston, *Introduction à la pédagogie*, Paris, PUF, 1977.
- Mounin, Georges, *La Linguistique*, Paris, Seghers, 1971.
- Oyié, Ndzié, Polycarpe, *Réussir son accès à... l'art d'enseigner le français : cas de l'Université de Yaoundé I*, Yaoundé, PUA, 2008.
- Rosier, Jean- Maurice, *La Didactique du français*, Paris, PUF, 2002.
- Toraille, et alii, *Psycho-pédagogie pratique*, Paris, ISTR, 1955.
- Wittig, *Introduction à la psychologie*, Canada, Mc Graw-Hill, 1980.
- Yaguello, Marina, *Le Grand livre de la langue française*, Paris VIe, Seuil, 2003.

❖ OUVRAGES SPÉCIFIQUES

- Charmeux, Éveline, *Savoir lire au collège*, Paris, Cédric/Nathan, 1985.
- Durkheim, Émile, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1938.
- Essono, Jean-Marie, *Précis de linguistique générale*, Paris, L'Harmattan, [s.d.].
- Gougenheim, *Éléments de phonologie française*, Paris, Les Belles lettres, 1935.
- Grammont, *Traité pratique de prononciation française*, Paris, Delagrave, 1966.
- Léon, Pierre, *Prononciation du français standard*, Paris, Didier, 1976.

- Martinet, André, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand colin, 1970.
- Mendo Zé, Gervais, *Une Crise dans les crises, le français en Afrique noire francophone : le cas du Cameroun*, Paris, ABC, 1997.
- Pigallet, Philippe, *L'Art de lire. Principes et méthodes*, Paris, ESF, 1985.
- Rault, Alain, *Échecs et difficultés scolaires*, Paris, PUF, 1987.
- Schmitt, et Viala, Alain, *Savoir lire*, Paris, Didier, 1982.
- Théry, Bernard, *Guide belin de l'enseignement du français*, Paris, Librairie Belin, 1985.
- Troubetzkoy, Nicholai, *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck, 1967.
- Zang, Zang, Paul, *Le Français en Afrique : norme, tendances évolutives, dialectisation*, Germany, Lincom Europa, 1998.

❖ OUVRAGES MÉTHODOLOGIQUES

- Aktouf, *Méthode de la science sociale et approche qualitative des organisations*, Québec, PUQ, 1985.
- Beaud, Michel, *L'Art de la thèse : comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net*, Paris, La Découverte, 2006.
- Epah, Fonkeng, George, et alii, *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*, Yaoundé, ACCOSUP, 2014.
- Loubet, Del Bayle, Jean- Louis, *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 2000.
- Mace, Gordon, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, Presses Universitaires de Laval, 1988.
- Ouellet, André, *Processus de recherche : Une Approche systématique*, Québec, PUQ, 1987.

❖ MÉMOIRES

- Battang, Tandoun, Marie-Noel, *L'Évaluation de la lecture dans les lycées et collèges: cas du lycée bilingue d'Essos et du lycée de Biyem-Assi*, Mémoire de DiPES II, ENS Yaoundé, 2006, Inédit.

- Bessala, Nga, Marie, Joseph, *Le Français en cohabitation avec l'Eton dans le département de la Lékié : cas de la ville d'Obala*, Mémoire de Master II, FALSH Yaoundé I, 2007, Inédit.
- Bossoulou, Baltazare, *Didactique de l'oral en classe de sixième et intégration des valeurs citoyennes à travers l'APC*, Mémoire de DiPES II, ENS Yaoundé I, 2012, Inédit.
- Catella, Nadine, *La lecture à haute voix : étude comparée*, Mémoire professionnel, IUFM Grenoble, 1997.
- Jeannin, Céline, *Comment conduire mes élèves à devenir des lecteurs actifs*, Mémoire de 2^{ème} année, IUFM Grenoble, 2005.
- Kegne, Mbanou, Flora, Elodie, *Les Interrelations entre le français et les langues locales : Le Cas des particularités stylistiques extraites de la communication écrite des apprenants ngembaphones*, Mémoire de DiPES II, ENS Yaoundé I, 2010, Inédit.
- Nkayou, Luh, Évelyne, *La Pensée inférentielle dans l'enseignement de la lecture à l'école primaire*, Mémoire de DiPEN II, ENS Yaoundé I, 1999, Inédit.
- Noah, Onana, Angèle, Bernadette, *La Didactique de la lecture dans les grands groupes : le cas de la sil dans quelques écoles publiques de l'arrondissement de Yaoundé II^{ème}*, Mémoire de DiPEN II, ENS Yaoundé I, 1999, Inédit.
- Simo, Florette, *Pénurie des manuels de lecture et enseignement/apprentissage du français en classe de 6^{ème}*, Mémoire de DiPES II, ENS Yaoundé I, 2005, Inédit.

❖ ARTICLES ET REVUES

- Deforges, Patrice, « la lecture » in *Manuel de linguistique appliquée : La phonétique et ses applications. Phonétique, lecture, orthographe*, Paris, Delagrave, 1975, pp.65-115.
- Elder, David « stratégies pour la découverte de l'intonation » in *Français dans le monde*, N° 265, Paris, EDICEF, 1994, pp.41-42.
- Rafoni, Jean, Charles, et Robert, Jean, Michel, « apprendre à lire » in *Français dans le monde*, N° 273, Paris, EDICEF, 1995, pp.53-58.

❖ Dictionnaires

- Dubois, Jean, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994.
- Dubois, Jean, et alii, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973.
- Galisson, Robert, et Costes, Didier, *Dictionnaire de didactique de langues*, Paris, Librairie Hachette, 1976.
- *Le Grand Robert de la langue française : version électronique*, SEJER, 2005.
- *Le Petit Larousse illustré*, Paris, Larousse, 2008.

❖ Manuels

- Assonguo, Sonwah, Séraphin, *Guide des exercices littéraires*, Yaoundé, Smart Graphics, 2009.
- Mitterand, Henri, et alii, *Langue française : 6^e / 5^e*, Paris, Nathan, 1985.

❖ Textes officiels

- *Guide pédagogique du programme d'études de : cultures nationales, enseignement secondaire général classes de 6^{ème} et 5^{ème}*, Yaoundé, Juillet 2014.
- *Programme de français : instructions ministérielles n° 133/D/40/ MINEDUC/SG/IGP*, Yaoundé, 1981 -1982.
- *Programmes d'études de 6^e et 5^e : Français*, Yaoundé, Août 2014.

❖ Sitographie

- Barrié, François, et Massé, Olivier, « Face aux difficultés en français », in www.cms.ac-martinique.fr/discipline/.../présentation-face-difficultés.pdf, consulté le 06-05-2015 à 15h30min.
- Delaubier, Jean-Pierre, et Saurat, Gérard, « Le Traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire », in www.cache.media.education.gouv.fr/.../2013-095-grande-difficulté-293271.pdf, consulté le 05-04-2015 à 10h15min.
- Engoulou, Jean-Claude, « La problématique de la lecture publique au Cameroun », in www.enssib.fr/.../63383-la-problématique-de-la-lecture-au-Cameroun.pdf, consulté le 28-05-2015 à 17h45min.

- Martinez, Jean-Paul, « Les Difficultés de lecture », in www.er.uqam.ca/hobel/lire/nos_textes/difficultés_lecture.pdf, consulté le 15-03-2015 à 12h20min.
- Stati, Elhabib, « Le manuel scolaire à l'école primaire: effets et limites », in www.mémoireonline.com/.../m-le_manuel_scolaire-l-école-primaire-effets-et-limites.htm, consulté le 11-02-2015 à 16h13min.

ANNEXES

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
BP : 47 Yaoundé
Tél : 223-12-15



RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail - Patrie

LE CHEF DE DÉPARTEMENT

ATTESTATION DE RECHERCHE N° _____ UY/ENS/DF/tp

Le chef de Département de français de l'École Normale Supérieure atteste que :

M/Mme/Mlle ALIMA OBAMA MARGUERITE BLANCHE
Matricule 071004 est élève de 5^{ème} année de la
série Lettres Modernes Françaises

L'intéressé(e) prépare dans le cadre de sa formation, un mémoire de recherche qui l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à la finalisation de son travail.

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

Fait à Yaoundé, le 21-01-2015

Le Chef de Département

Mbala Lé Barnabé
Professeur



QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation à l'École normale supérieure de Yaoundé, nous menons une étude sur **LES DIFFICULTÉS DE LECTURE EN FRANÇAIS CHEZ LES ÉLÈVES BETIPHONES : CAS DU LYCÉE BILINGUE D'AKONO**. Nous avons élaboré un questionnaire anonyme et sollicitons votre aide et vous prions de bien vouloir répondre aux différentes questions.

Âge.....

Sexe.....

Classe

1- Quelle langue maternelle parlez-vous ? Bulu Eton Ewondo Mvele Menguissa

2- Où parlez-vous cette langue ? à la maison à l'école partout

3-Quelle est la langue que vous employez la plus ici à Akono ? le français la langue maternelle les deux

4-Avez-vous déjà vu un livre de français ? Oui Non

5-Avez-vous eu la possibilité de le consulter ? Oui Non

6-Avez-vous au moins un livre de français ? Oui Non parce que : le livre est cher Le livre ne me sert à rien.

7-Pourquoi aimez-vous lire votre livre de français ? Parce qu'il y'a de beaux dessins il est facile à lire il y'a de belles histoires autres

8-Lisez-vous des livres écrits en français, autres que ceux inscrits au programme ?

Souvent quelques fois toujours jamais

9-Quelles difficultés rencontrez-vous lors de la lecture ? Mots difficiles à prononcer

Texte long Mots difficiles à comprendre

Autres.....
.....

10-Pendant les séances de lecture, que faites-vous ? Vous dormez vous causez

Vous recopiez vos leçons

Autres

11-Si le professeur vous désigne de lire : vous êtes content vous êtes énervé vous avez peur

Autres.....
.....

12- En dehors de l'école, où lisez-vous encore ? Bibliothèque municipale

Bibliothèque de l'école chez des amis à la maison

Merci de votre bonne compréhension.

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation à l'École normale supérieure de Yaoundé, nous menons une étude sur **LES DIFFICULTÉS DE LECTURE EN FRANÇAIS CHEZ LES ÉLÈVES BETIPHONES : CAS DU LYCÉE BILINGUE D'AKONO**. Nous avons élaboré un questionnaire anonyme et sollicitons votre aide et vous prions de bien vouloir répondre aux différentes questions.

- 1- Quelle est votre langue maternelle ?.....
- 2- Votre langue maternelle influence-t-elle votre prononciation en français? Oui Non
- 3-Depuis combien de temps enseignez-vous le français?.....
- 4-Comment trouvez-vous l'attitude de vos élèves lors des séances de lecture? Actifs
Passifs
Autres.....
- 5-Depuis que vous êtes enseignant au lycée bilingue d'Akono, est-ce que vos élèves ont toujours éprouvé des difficultés en lecture ? Oui Non
Lesquelles ?.....
- 6-Selon vous, quelles sont les causes de ces difficultés ? Absence de manuels Absentéisme des élèves démotivation pour la lecture
Autres.....
- 7-Quelles conséquences rencontrent les élèves à cause des problèmes liés à la lecture en français ? Mauvaise prononciation des mots échec scolaire saut et blocage des mots
toutes ces conséquences
- 8- Qu'avez-vous fait pour remédier à cette situation ? Photocopie du texte Copie du texte avant la lecture.
Autres.....
- 9-Cette remédiation a-t-elle abouti ? Oui Non

Merci de votre bonne compréhension.

Corpus d'étude de 6^{ème}

Et ce jour aux allures fatidiques, il était installé dans son fauteuil en rotin à la véranda de la maison familiale, savourant quelques bouts de canne à sucre ramenés du champ quelques minutes plus tôt.

Tita avançait vers lui et dit :

- Salut Pa Eko ! Je viens de chez Pa Abate !

Sans se retourner il répondit.

- Ah ! va-t-il bien ?
- Très bien Pa Eko, très bien.

« Le jeune homme qui ne savait pas par où commencer, resta planté devant lui sans mot dire. Il leva les yeux vers lui et le questionna sur son attitude visiblement perplexe.

- Fiston as-tu des soucis ?
- Du tout, du tout Pa Eko, c'est que je viens de chez Pa Abate.
- Tu me l'as déjà dit fiston.
- Il m'a dit de te saluer.

Comme il se remettait à ses cannes à sucre, Tita enchaîna :

- Il a demandé que je te dise qu'il voudrait que tu ailles le voir un de ces quatre matins.

Sans manifester le moindre air de surprise, plutôt réjoui, Bate reprit d'une façon spontanée,

- Eh bien, mon fils, repars donc lui dire que je serai à lui demain soir !
- Tout de suite Pa !

« Quel avait été le grand étonnement du jeune homme que son oncle ne daigne même pas demander l'objet de la rencontre ! Comme si c'était un rendez-vous auquel il s'attendait.

« Notre cher Tita nous raconte que ce qu'il ne savait pas, c'est que son oncle avait pris l'engagement à la mort de son grand frère de faire de son fils unique un homme. Par conséquent, il tenait à remplir ses obligations jusqu'au bout. C'est ainsi qu'ayant constaté que Tita avait atteint ses 22ans, il avait entrepris à l'insu de ce dernier, de parcourir les villages environnants à la recherche d'une épouse pour lui. Son attention fut retenue par Essi'i, une belle jeune fille réputée de bonne éducation ; de plus, sa famille entretenait une longue tradition d'amitié avec la famille de Tita. On disait que leurs arrière-arrière-grands-parents avaient fait la première guerre mondiale ensemble et s'étaient liés d'amitié au bout de plusieurs batailles.

« Eko avait donc rencontré les parents de la jeune fille pour une demande en mariage. Promesse lui avait été faite d'une issue favorable à sa demande. C'est la raison pour laquelle tous les prétendants d'Essi'i, malgré leur aisance matérielle, rencontraient le refus catégorique de Bate. Il n'avait qu'une parole et il l'avait donnée à son ami Eko. Après avoir observé longuement le jeune homme, il pensait qu'il était désormais capable d'assurer la protection de sa fille et c'est le raison pour laquelle, ce jour-là, il avait donc décidé d'appeler son ami pour la réalisation de sa promesse. Démarche qui demeurait jusque-là inconnue du jeune homme Tita.

« Ils arrivèrent le lendemain en début d'après-midi à Kouala, village voisin distancé de huit kilomètres de Zilan-village. Bate installé à la véranda les attendait avec impatience. Il se leva pour accueillir ce vieil ami de longue date accompagné de son neveu pâle de peur.

- Bonne arrivée mon cher ami et merci d'avoir répondu aussi rapidement à mon invitation.
- Je suis venu aussi tôt que possible.
- Comment se porte la famille ?
- Très bien, grâce à Dieu.

« Il l'invita à s'installer à l'intérieur de la maison familiale et demanda qu'on leur apporte la calebasse remplie du bon vin de raphia ramené du marécage environnant. À ce moment-là,

Tita sentit de trop, non seulement parce qu'il n'était pas autorisé à boire du vin avec les parents, mais également parce que les causeries entre les vieux étaient très codées et réservées aux initiés ; sauf quand ils voulaient bien se faire comprendre par tous. Certaines palabres d'adultes se menaient entièrement par paraboles. Le jeune demanda à se lever pour aller rejoindre son ami à l'arrière de la maison... Là encore, une surprise vint une fois de plus l'assommer, car son oncle lui demanda de rester en ces termes :

- Mon garçon, reste avec nous, cette rencontre te concerne.

« Décidemment, le sort s'acharnait contre lui. Il pâlit, noircit, son sang fit un bond dans ses veines. Son cœur se mit à battre la chamade. Il répondit à l'invitation de son oncle et se relâcha choir sur la chaise sans mot dire. On leur servit un Ndomba de coq légèrement pimenté accompagné de plantain pilé. À la fin du repas, et après avoir fait appeler les deux frères qui étaient déjà rentrés de leurs plantations, Bate prit la parole et dit :

- Mes frères ! Je vous ai fait venir ce soir pour terminer la conversation que j'ai entamée avec mon ami Eko au sujet de l'union de nos deux familles.

Tita écarquilla les yeux en direction de son oncle, se demandant intérieurement si ce dernier était en train de prendre une nouvelle épouse. Bate enchaîna :

- Après avoir observé son fils ici présent, je marque mon accord pour qu'il prenne ma fille Essi'i en mariage.

- Que le Dieu de nos ancêtres l'entende, rétorqua Eko.

- Nous avons tous observé ce garçon ici à Kouala, nous sommes d'accord avec ta décision et pensons que notre fille sera en sécurité, rétorqua un des oncles d'Essi'i.

Que notre ami Eko vienne juste nous donner le nécessaire pour la célébration ! Enchaîna l'autre oncle d'Essi'i.

- Ah ! mes amis, je me prépare depuis des mois pour ce moment ! répondit Eko.

Lettre à Tita, volume 1, Jeanne Marie Rosette Abou'ou, chapitre I, pp.83-87.

Corpus d'étude de 5^{ème}

Assis dans son fauteuil dans un coin de la salle de séjour, les yeux fermés alors qu'il ne dormait pas, Edima se jeta donc dans la réflexion sur le choix de la stratégie de communication avec son grand-père Tita.

« Et si je lui racontais ce qui se passe de vive voix, comme s'il était assis là à m'écouter !

« Pourquoi ne pas lui faire une lettre et la déposer sur sa tombe ? Il la lira forcément ! Oui ! Je pense que c'est la solution.

« Et pourquoi même sur la tombe ? Il pourrait pleuvoir avant qu'il ne la lise ! Et si un passant venait à la ramasser, alors même qu'il ne l'a pas encore lue ?

Et puis, réflexion faite, je pense que Tita peut trouver cette lettre partout et la lire. Ne nous disait-il pas de son vivant que les barrières physiques n'existent plus pour les gens de l'au-delà ? Ils traversent les murs, les portes fermées, marchent sur l'eau, dans le feu et j'en passe...

« Oh oui ! Une lettre ouverte au chevet de mon lit suffira ! C'est bien ça ! Une occasion pour moi de le forcer à me rendre visite. Et puis, je ne comprends pas que mon cher Tita ne m'ait jamais parlé même en rêve depuis qu'il est parti de l'autre côté. Il faudrait bien savoir ce qui se passe ! Me bouderait-il ? Penserait-il que je l'ai trahi ? Que je suis de ceux qui combattent les principes de vie qu'il s'évertuait à nous inculquer ? Ou alors, est-il vraiment au courant de ce que nous sommes devenus ? Tita n'était pas n'importe qui ! Il aimait profondément son village ! Il ne laissera pas tomber Zilan-village ! Je vais lui écrire... ».

Dans une attitude confiante, nourrie par l'espoir d'un sauvetage possible du village par les ancêtres, Edima entra dans sa chambre, ferma la porte à double tour après qu'il eut intimé l'ordre à sa famille de ne pas le perturber quelle qu'en soit la raison. Il se saisit d'un stylo et du papier et s'engagea dans une entreprise épistolaire, on parlerait de la rédaction d'une tragédie qui décrivait la descente aux enfers du village.

Avec une amertume à peine maîtrisée, il commença en ces termes :

« Tita ! Cher Tita, moi Edima, je te parle aujourd'hui pour t'informer que les mécanismes de fonctionnement que tu as installés dans ce village sont en déroute depuis ton départ. Tes grands projets d'évolution sociale n'ont plus tourné dans le sens que tu as souhaité. C'est le désastre au village où la mort, la maladie, la famine et l'alcool sont aujourd'hui les collaborateurs inséparables des Zilanais.

« Tita ! Cher Tita ! Ce bout de terre que tu chérissais tant est dévoré par les incrédules, méchants, les mesquins, les paresseux, les antéchrists et les sorciers. Ils n'avaient jamais eu assez de cran pour se montrer au grand jour à ton époque. Ces larbins du mal, sans cœur, ni conscience, sont au service de tout programme destructeur. Ces anges déchus ont fait de ton assemblée des sages, le crépuscule des iconoclastes où règnent : corruption morale, jalousie, méchanceté, trahison, abomination et j'en passe... Moi Edima, je me lance dans ce cri de détresse dans l'espoir que tu viendrais à notre secours. Ta passivité devrait vraiment prendre fin si tu nous as vraiment aimés grand-père. Nous avons besoin de ton aide.

« Sais-tu, Tita, que la famine est devenue une réalité quotidienne à Zilan-village ? Les forêts n'ont plus d'animaux sauvages, le commerce du gibier a vidé les forêts. Oui ! Je dis bien commerce du gibier, cette viande qui nous est tombée du ciel est devenue une source financière pour les non respectueux de la loi sur le nécessaire équilibre des éléments de la nature, cette grande pensée que tu défendais déjà à ton époque. Les animaux qui échappent à ce braconnage sauvage se sont enfuis très loin du village. Non seulement pour fuir les chasseurs, mais également parce qu'ils sont affolés par le bruit de ces machines utilisées pour la coupe des arbres dans toutes les forêts que tu connais. Les riches hommes viennent de la ville, avec beaucoup d'argent. Ils nous promettent le développement du village à travers la construction des écoles, des centres de santé, des routes bitumées et plusieurs autres choses encore. En contrepartie, ils coupent tous les gros arbres de la forêt. On m'a dit qu'ils vendent

ces arbres très chers dans les pays lointains, chez les demi-dieux. Le plus malheureux dans notre cas Tita, est qu'avec la complicité de nos propres frères Zilanais, une bonne partie de ces projets annoncés est réduite à l'oubli. En outre, tu auras les larmes aux yeux en voyant le rapport entre ce qui est promis, condamné à une réalisation hypothétique et la quantité de forêt dévastée. Oui ! Je sais que tu n'étais pas un as des mathématiques comparatives, mais le ratio est effroyable.

« Sais-tu, Tita, que la pêche est presque finie, les rivières n'ont plus d'eau. On nous parle de plusieurs choses entre autres : réchauffement climatique, destruction de la couche d'ozone, les émissions des gaz à effet de serre... Plusieurs lois sont élaborées pour défendre les forêts, les rivières, les animaux, les poissons... Les scientifiques disent que c'est pour éviter une catastrophe humanitaire qui se prépare. Tita le soleil projette de sortir de sa tanière et nous infliger une correction à cause de l'irrespect et de l'exploitation à outrance des éléments de la nature. Ici à Zilan-village, nous subissons déjà ce soleil qui frappe de plus en plus fort. Les lits de toutes les grandes rivières se rétrécissent fatalement, quelques unes disparaissent complètement. Plusieurs espèces de poissons n'existent plus... Tu ne vas pas y croire, les demi-dieux nous ont apporté de nouvelles méthodes d'élevage d'animaux et de volaille. On les nourrit à la vitamine, on les lave, on les vaccine, on les injecte quand ils sont malades et après tout cela, on les mange... A ton époque, on conclurait à un empoisonnement des populations. Maintenant, on parle de nouvelles méthodes pour une autosuffisance alimentaire. Nous savons tous que par ces nouvelles habitudes, nous courons pieds et mains liés vers la maladie. Pardon ! Je voulais dire que nous nous adaptons au développement des technologies de la mondialisation. En vérité, nous, tout petits Zilanais, nous ne pouvons rien car, ces choses émanent des réflexions lointaines avec des objectifs bien calés et des intérêts plus grands que la préservation de notre petite santé.

« Sais-tu, Tita, que les sols ne se reposent plus, et que toutes les cultures sont désormais destinées à la vente ? Les femmes de Zilan-village ont commencé par faire de vastes champs pour gagner beaucoup d'argent. On récolte rapidement pour vendre, des fois en oubliant de laisser une partie des denrées pour nourrir la famille. Celle-ci étant réduite quelque temps après les récoltes à la mendicité voire au vol pour survivre. Les femmes ont ensuite intégré de nouvelles méthodes de cultures qui ne tiennent plus compte des saisons. Ainsi, dès que le champ se vide, elles recommencent un autre au même endroit. Les sols de Zilan accusent la fatigue, mais sont aidés par les engrais chimiques mal utilisés. En définitive, c'est le désastre. Les sols sont devenus résistants, même aux fertilisants. Avoir le moindre manioc dans son champ est devenu un privilège. Sans compter que cette utilisation non contrôlée des fertilisants commence à nous créer des dommages physiques à peine voilés. Nous fermons les yeux Tita, car seuls les demi-dieux sont habilités à nous dire que tel produit n'est pas bon pour notre santé. Si on déroge à ce contrat, les représailles contre ceux qui nous dirigent glisseront dans d'autres domaines et s'amplifieront et tant pis pour nous.

Lettre à Tita, volume2, Jeanne Marie Rosette Abou'ou, pp.21-26.

Corpus de l'enquête

La veille au soir, quand les décisions sont prises au cours d'une discussion communautaire, les armes et les filets sont soigneusement préparés.

Souvent on exécute, parfois longuement, une danse populaire* rythmée par un chant assez monotone, mais dont les paroles implorent les ancêtres pour qu'ils accordent à leurs descendants une grande abondance de viande, ou s'adressent aux animaux eux-mêmes.

Dès le matin du lendemain, presque tout le camp part, en file indienne, vers les lieux successifs de la chasse. Ce sont d'abord les chasseurs robustes chargés de leurs filets et parfois de leurs chiens, au coup desquels on a attaché les grosses cloches en bois dont les battants, multiples, sont bloqués momentanément par un bouchon de mousse ou d'herbes. Viennent ensuite les rabatteurs parmi lesquels de nombreuses femmes. Tous partent joyeux et, comme toutes les marches libres en forêt, ils font entendre des cris, des chants, des rires.

Joseph Cornet, F.S.C., « Pygmées du Zaïre », Éditions et Publications des Pères Jésuites en Afrique.

*Une danse destinée à obtenir la faveur des ancêtres.



Photo 1



Photo 2

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS	iii
LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES.....	iv
RÉSUMÉ.....	v
ABSTRACT	v
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
1.Motivation	2
2. Problème.....	3
3. Problématique.....	4
3.1. Hypothèses de recherche	4
4. Objectifs	5
5. Intérêt de la recherche	6
6. Méthodologie	6
7. Revue de la littérature	8
8. Définition des concepts	10
8.1. Lecture.....	10
8.2. Lecture à haute voix	12
8.3. Intonation	12
8.4. La langue	12
8.4.1. Langue première.....	13
8.4.2. Langue seconde	13
8.4.3. Langue nationale	13
8.4.4. Dialectes	14
8.5. Interférence.....	14
8.6. Didactique	15
8.7. Pédagogie	15
8.8. Enseignant	15
9. Plan du travail.....	16
PREMIÈRE PARTIE :DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS AUX DIFFICULTÉS DE LECTURE EN FRANÇAIS CHEZ LES ÉLÈVES BETIPHONES.....	17
CHAPITRE 1 : DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS À LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE ET ENQUÊTE.....	19
1. De la didactique du français à la didactique de la lecture	19

1.1. Place du français dans le système éducatif francophone	19
1.2. Quelques objectifs du français dans le sous cycle d'observation selon les différentes approches.....	20
1.2.1. La pédagogie par objectifs	20
1.2.2. Approche par compétences	21
1.3. Lecture : types, méthodes et importance	22
1.3.1. Types de lecture dans le sous cycle d'observation.....	22
1.3.1.1. La lecture suivie	22
1.3.1.2. La lecture expliquée	23
1.3.1.3. La lecture méthodique	24
1.3.2. Méthodes en lecture	24
1.3.2.1. La méthode syllabique	25
1.3.2.2. La méthode globale	26
1.3.2.3. La méthode mixte.....	26
1.3.3. Importance de la lecture	27
1.3.3.1. Sur le plan scolaire	27
1.3.3.2. Sur le plan social	28
1.3.3.3. Sur le plan psychique	28
1.4. Protocole d'enquête.....	29
1.4.1. Le site de l'étude	29
1.4.2. La population d'étude.....	30
1.4.3. Échantillon et échantillonnage	30
1.4.4. Outils de collecte des données	30
CHAPITRE 2 : LES DIFFICULTÉS DE LECTURE EN FRANÇAIS CHEZ L'ÉLÈVE BETI.	
.....	33
2. 1. Problèmes liés aux difficultés de lecture en français chez les élèves betiphones	33
2.1.1. Influence de la langue maternelle sur la lecture en français.....	33
2. 1.2. L'influence de certains enseignants sur la lecture en français des élèves beti	35
2.1.3. Attitude et motivation.....	35
2.1.4. Absence de manuels de lecture	36
2.2. Conséquences des difficultés de lecture en français	37
2.2.1. Liées à l'aspect phonético-phonologique	37
2.2.1.1. Mauvaise prononciation de quelques voyelles.....	38
2.2.1.2. Confusion de quelques voyelles	39
2.2.1.3. Chute et transformation de quelques consonnes	40
2.2.2. Saut et blocage des mots	40
2.2.3. Échec scolaire.....	42

DEUXIÈME PARTIE :ANALYSE, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET NOUVELLES ORIENTATIONS EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE.	44
CHAPITRE 3 :ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.	46
3. Analyse et interprétation des résultats.....	46
3.1. Cas des élèves.....	46
3.1.1. Résultats et analyse des données issues du questionnaire des élèves	46
3.2. Cas des enseignants.....	55
3.2.1. Résultats et analyse des données relatives aux enseignants.....	55
3.3. Résultat et analyse de l'enregistrement issu de la lecture des élèves.....	60
3.4. Vérification et validation des hypothèses.....	60
3.4.1. Vérification de l'hypothèse secondaire n°1.....	61
3.4.2. Vérification de l'hypothèse secondaire n°2.....	61
3.4.3. Vérification de l'hypothèse secondaire n°3.....	62
3.4.4. Vérification de l'hypothèse secondaire n°4.....	62
3.5. Interprétation des résultats	62
CHAPITRE 4:VERS DE NOUVELLES ORIENTATIONS EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE.	64
4.1. Les stratégies de la correction de la prononciation française altérée par l'influence de la langue maternelle.	64
4.2. Suggestions.....	65
4.2.1. Suggestions à l'endroit des élèves.....	65
4.2.2. Suggestions à l'endroit des enseignants.....	66
4.2.3. Suggestions à l'endroit de l'administration scolaire, de l'A.P.E. et parents	66
4.2.4. Suggestions à l'endroit des pouvoirs publics	67
4.3. Fiches pédagogiques	68
FICHE DE PRÉPARATION	69
FICHE DE PRÉPARATION	73
CONCLUSION GÉNÉRALE	78
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	82
ANNEXES	88
TABLE DES MATIÈRES	89