

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF FRENCH

APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES ET AMÉLIORATION DE L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE LA LECTURE MÉTHODIQUE EN CLASSE DE 6ème

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme des professeurs de
l'enseignement secondaire deuxième grade (Di.P.E.S II)

Par :

**BEKONO
MBIDA**

Adeline Flore

Licenciée ès Lettres Modernes Françaises

Sous la direction
**BONONO
Chantal**
Chargé de cours



Année Académique
2015-2016



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : biblio.centrale.uyi@gmail.com

WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: biblio.centrale.uyi@gmail.com

À

ma mère, Mme Henriette Nicole NOA et à la famille MBIDA

REMERCIEMENTS

Je tiens à manifester ma reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué, de quelque manière que ce soit, à la réalisation de ce mémoire. Je pense particulièrement :

à mon directeur de mémoire, Mme Chantal BONONO qui s'est donné la tâche de me suivre malgré ses multiples occupations. C'est grâce à sa disponibilité, sa rigueur et ses qualités que cette étude a été élaborée.

je remercie aussi tous les enseignants de l'ENS spécialement ceux du Département de français dont les différents enseignements ont été déterminants pour la formation, tant sur le plan académique que social.

ma gratitude va aussi à mon encadreur de stage Mme Foantz Yvette, pour les conseils et son encadrement durant le stage.

enfin je remercie les membres de ma famille, pour tous les soins qu'ils n'ont cessé de m'apporter.

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

- APC :** Approche par les compétences
- MINESEC :** Ministère des Enseignements secondaires
- MINEDUB :** Ministère de l'éducation de base
- NAP :** Nouvelle approche pédagogique
- OII :** Objectif intermédiaire d'intégration
- PPO :** Pédagogie par objectifs
- UNESCO :** Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : répartition de l'échantillon d'étude.....	46
Tableau n°2: approche pédagogique recommandée par les enseignants en classe de 6 ^{ème}	48
Tableau n°3 : le choix des enseignants sur l'approche pédagogique adoptée pendant leurs enseignements.	48
Tableau n°4 : avis des enseignants sur la pratique facile de l'APC dans le processus enseignement-apprentissage.....	49
Tableau n°5 : les difficultés éprouvées par les enseignants dans l'applicabilité de l'APC.....	49
Tableau n°6 : la démarche adoptée par chaque enseignant dans la pratique de la lecture méthodique.	50
Tableau n°7 : l'application de l'APC dans l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique.	51
Tableau n°8 : l'attitude des élèves pendant le cours de lecture méthodique.....	51
Tableau n°9 : les enjeux de la lecture méthodique.....	52
Tableau n°10 : l'APC, méthode appropriée dans l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique.	53
Tableau n°11 : la lecture méthodique avec l'APC permet de développer les compétences des élèves en français	53
Tableau n°12 : distribution des apprenants selon qu'ils ont déjà entendu parler de la lecture méthodique.	54
Tableau n°13 : approche définitionnelle de la lecture méthodique par les élèves.	54
Tableau n°14 : la démarche appliquée pendant le cours de lecture méthodique.....	55
Tableau n°15 : finalité d'un cours de lecture méthodique.	56
Tableau n°16 : appréciation des apprenants par rapport à l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique.	56

RÉSUMÉ

Intitulé Approche par les compétences et amélioration de l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique en classe de 6^{ème}, le présent travail met un accent particulier sur l'apport de l'APC dans l'amélioration de la pratique enseignante de la lecture méthodique. En effet, après plusieurs enquêtes effectuées auprès des enseignants et élèves des classes de 6^{ème}, nous avons pu constater que l'enseignement de la lecture méthodique fait face à de nombreuses difficultés qui entravent sa pratique, son déroulement et freinent le processus de l'apprentissage. Ainsi, le sujet a suscité une interrogation fondamentale autour de la relation APC et lecture méthodique à savoir comment l'APC peut-elle aider à améliorer la pratique enseignante de la lecture méthodique ? À cette question, une hypothèse générale a jailli : l'APC, en tant que vecteur pragmatique, aurait des facteurs inhérents susceptibles d'améliorer la pratique enseignante de la lecture méthodique. Dans le but de résoudre le problème que soulève le sujet, de répondre à la problématique formulée et de justifier les hypothèses de recherche, nous nous sommes appuyée sur la méthode qualitative qui met en évidence le sens de l'observation et permet de décrire, d'explorer et d'expliquer un phénomène. Cette méthode a permis d'aboutir aux résultats selon lesquels les enseignants rencontrent d'énormes difficultés dans la pratique de la lecture méthodique avec l'approche par compétences. Ces difficultés sont dues à la non maîtrise de cette nouvelle approche, à l'insuffisance du quota horaire, à l'inappétence des élèves et aux effectifs pléthoriques. À ce sujet, des suggestions ont été évoquées pour pallier ces difficultés : la formation des enseignants, leur recyclage, la révision du quota horaire.

Mots clés : compétence, ressources, famille de situations, objectif terminal d'intégration, curriculum, lecture méthodique.

ABSTRACT

This work: *By-Competence Approach (in French APC) and the Teaching-Learning Improvement of Methodic Reading in Form1 Classrooms* lays emphasis on the by-competence approach's contribution in the teaching- learning improvement of methodic reading in Form1 classrooms. We then noticed, after having done several inquiries thanks to the collaboration of teachers and of Form1students that the teaching of methodic reading meets numerous obstacles that hinder its practice and its on-going slowing down the learning process. So, the main underlined obstacle is the students' attitude towards it, viewing this subject as difficult which in turn justifies their uninterest; we think that this issue is related to the context characterized by plethoric size and the insufficient time allotted to it. In order to improve its teaching-learning therefore, the by-competence approach (APC) which stands for a new approach to pedagogical and didactic practices, comes up with a solution: the taking into consideration of each entity of the educative chain and especially the grant of further training to current teachers; aiming at rendering the learning process efficient, objective and interesting in the goal of creating bond between the entities of the educative chain. That is why the by-competence approach (APC) proposes a new system mentioned above, for the efficient practice of methodic reading.

Key words: Competence, Resources, Family situations, Ultimate Objective of integration, Curriculum, , Methodic Reading.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les programmes d'enseignement du français au Cameroun sont élaborés en fonction du type d'homme à former. Ce projet est en harmonie avec les attentes et les besoins de la société. C'est la raison pour laquelle la didactique du français a été renouvelée. Ce changement a pour but de répondre aux exigences des méthodes actives appropriées au contexte social de l'heure, au type d'homme à former, mais aussi aux réalités en plein changement. En effet, cette nouvelle approche didactique met l'apprenant au centre du processus enseignement-apprentissage. Les enseignants devraient prendre en compte les différentes stratégies d'apprentissage de leurs apprenants dans l'objectif d'améliorer leurs performances. Car, les méthodes d'apprentissage ont un impact direct sur leur rendement académique. Cette nouvelle approche didactique permet à l'apprenant d'acquérir son autonomie, de construire sa personnalité. C'est dans la logique de cette réforme que la lecture méthodique et l'approche par les compétences (APC) s'inscrivent dans l'univers de la didactique du français.

La lecture méthodique est une activité orale qui remplace l'ancienne lecture expliquée. C'est l'étude particulièrement attentive d'un texte. Cette définition du (MINEDUC 1994 :7) suppose que la lecture méthodique a une démarche qui consiste à partir des traits pertinents de l'écriture ou du texte pour construire progressivement le (s) sens du texte. Elle accorde la primauté à l'activité de l'apprenant c'est-à-dire que celui-ci doit construire de façon autonome, personnelle le (s) sens du texte. Au delà de l'importance accordée à l'élève dans le processus de construction du sens, la lecture méthodique propose à l'apprenant des démarches, des méthodes variées et de nombreux outils d'analyse (linguistiques, littéraires, culturels), applicables à tous types de textes. Tous ces aspects sus-cités montrent la valeur de cet exercice sur le plan scientifique et didactique. La maîtrise de cet exercice donne à l'apprenant de la matière pour produire des exercices tels que les productions écrites et plus tard le commentaire composé au second cycle. Et cette acquisition passe par une parfaite maîtrise de la lecture méthodique ; d'autant plus efficace qu'on l'associe à l'approche par les compétences. Avant d'entrer dans le vif de notre sujet, il convient pour nous de jeter un regard sur les travaux précédant le nôtre.

1- LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

D'après Aktouf (1997 : 8), la revue de la littérature est « l'état des connaissances sur un sujet, c'est un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème. » C'est une étape qui permet à partir des travaux étudiés, d'envisager de nouvelles orientations. Selon

Ndie (2006), la revue de la littérature « c'est l'ensemble des productions scientifiques sur un sujet. » Elle montre donc la qualité et l'importance des études menées sur un sujet. Rédiger une revue de la littérature revient donc à présenter les différents auteurs qui ont œuvré dans le cadre de notre sujet. Aussi de relever les insuffisances des différents travaux qui conviennent afin d'envisager de nouvelles orientations.

1.1. La revue de la littérature relativement à la lecture méthodique

Les commentaires du programme de langue française et littérature au second cycle (1994 :7) définissent la lecture méthodique comme l'étude d'un texte selon une approche particulièrement attentive. C'est dire qu'elle est une activité consciente des moyens qu'elle met en œuvre, de ses choix et de ses démarches. Autrement dit, cette activité vise l'amélioration continue de la compétence de lecture. En effet, ces programmes assignent un rôle majeur à l'enseignant, c'est lui qui doit mettre à la disposition de l'apprenant des moyens ou les techniques importantes dans la pratique de cet exercice.

Parlant de la lecture méthodique, Belibi (1995), explique l'importance de la lecture méthodique à partir des limites de la lecture expliquée. À propos, il pense que le sens d'un texte n'est pas donné *a priori*, il n'est non plus inné, ni immanent du texte de manière à ce qu'on puisse aisément le repérer. Donc pour lui, le sens d'un texte découle d'une construction méthodique. C'est dans ce sens que Clarac dit:

Comment dégager l'idée générale d'un texte dont on n'a pas encore étudié le détail [...] comment dégager la structure d'un texte dont on ne sait même pas ce qu'il signifie ? [...] découvrir le centre du texte, cette idée générale sera la conclusion et la récompense de l'explication [...] il est dangereux de se faire à l'avance une idée abstraite auxquelles l'explication pourrait aboutir. Nous n'avons pas droit d'une idée directrice.

En d'autres termes, Belibi évoque les insuffisances de l'explication de texte et il montre que le texte et le lecteur sont liés, c'est la raison pour laquelle il dit : désormais le texte et le lecteur interagissent car, c'est lui qui construit et reconstruit le sens.

Ngue à la suite de Belibi (2000 :16) reprend Langlade et Descotes dans la séquence didactique en français et confirme l'importance de l'exercice. La didactique de la lecture propose de nouvelles orientations qui veulent que la pédagogie n'ait plus pour seul objectif d'enseigner la lecture, mais d'aider l'apprenant à découvrir le plaisir et les projets qu'il peut tirer de cette aptitude de lecture et aussi que cela suscite en lui l'engouement de

toujours pratiquer de la lecture sans toutefois la détériore. C'est la raison pour laquelle l'enseignant doit former des élèves capables de faire des lectures efficaces.

Andela et Bikoi (1990 :200-202) mettent un accent sur les activités d'enseignement- apprentissage du professeur de français au Cameroun. Car, ils s'inspirent des instructions officielles qui présentent la lecture méthodique comme une lecture réfléchie qui doit permettre aux apprenants d'élucider et de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs.

Pour eux, traiter différents types de textes impliquent nécessairement une connaissance d'une diversité de méthodes, les exigences sont les mêmes : la rigueur, l'objectivité, l'exploitation et l'exploration rationnelle du texte. Selon ces auteurs, le premier repérage dans un texte de lecture méthodique commence au niveau des para textes, alors ils proposent un ensemble de questions auxquelles nous devons répondre : comment le texte se présente- t- il ? En vers ou en prose ? Est-ce un extrait ou un texte isolé ? Comporte- t-il un titre ? Que propose- t-il ? Y a-t-il des particularités au niveau de la typologie ? Peut-on formuler des hypothèses sur le sens général du texte ? C'est après un examen du para texte qu'on peut exploiter le texte proprement dit à travers l'étude des personnages, le cadre spatio temporel, la syntaxe, les procédés rhétoriques.

Dans son ouvrage, Sabbah (1999 :30) présente la lecture méthodique à travers sa définition et sa démarche « l'acte de lecture consiste à déchiffrer des signes linguistiques pour engager et prendre connaissance d'un message ». Pour elle, la lecture méthodique met en exergue une observation objective, précise et nuancée, c'est dans ce sens qu'elle affirme : « C'est dans cette optique que la lecture méthodique enfin définit prend tout sens ». En fait, cet auteur ne voudrait pas que la pratique de la lecture méthodique conduise les apprenants à l'explication traditionnelle du texte, la démarche consiste à vérifier les premières réactions de lecteur à partir des outils d'analyse pertinents du texte, afin de découvrir les implicites du texte. C'est pour dire que le texte est un tissu ou un fait cohérent, les différents éléments ou caractères spécifiques d'écriture et sa structure ne sauraient être séparés parce qu'ils entretiennent une relation de réciprocité. Ainsi, la pratique de la lecture méthodique recherche nécessairement l'amélioration perpétuelle de la compétence de lecture. Celle-ci vise la pratique de l'exercice de production écrite et plus tard le secondaire ; l'exercice de commentaire composé sert aussi à donner aux apprenants des réflexes, des habitudes nécessaires pour aborder tout type de texte.

C'est dans cette logique que Lesot (1993) pense que pour mieux parvenir à lire méthodiquement un texte, il suffit d'utiliser des outils ; ceux-ci proviennent de plusieurs

connaissances grammaticale, linguistique acquises au collège. Pour elle, il faut d'abord identifier ces outils, ensuite les utiliser dans l'interprétation du texte. Cela inclut à la fois l'enseignant et l'apprenant. D'abord l'enseignant parce qu'il doit guider l'élève, mettre à sa disposition des moyens nécessaires pour réaliser cet exercice, ensuite l'apprenant devrait trouver des outils qui vont lui permettre de déchiffrer le sens du texte.

Descotes (1989), après avoir défini la lecture méthodique comme « une lecture réfléchie qui permet aux élèves d'élucider, de confirmer et de corriger leur premières réactions de lecteur » et après avoir relevé que la lecture méthodique refuse (la périphrase, la dissociation du fond et de la forme etc.), fait un listing des capacités que l'apprenant doit acquérir lors de l'apprentissage de la lecture méthodique. C'est dire qu'il s'agit de pousser l'apprenant à réfléchir de façon autonome afin qu'il puisse pratiquer une lecture active et plurielle et juger par lui-même, ce qui est vrai ou pas, maîtriser un certain nombre d'outils d'analyse, les stratégies de lecture. Selon lui, le sens du texte n'est pas inné, c'est la raison pour laquelle l'enseignant doit aider les élèves à apprendre à les utiliser afin de construire le sens du texte. De ce fait, l'enseignant n'est pas le seul pourvoyeur du sens du texte qu'il aurait à transmettre. Il n'est que le concepteur des situations dans lesquelles l'apprenant devrait se construire pour son activité, les concepts fondamentaux d'une capacité de lecture. Donc la pertinence des sens élaborés par l'apprenant ne sera plus le seul objectif mais aussi la preuve de ses compétences de lecture.

Bernadretti (1980 :7) définit la de manière hiérarchisée, en fonction des niveaux des classes, elle assigne à cet exercice et par niveaux des objectifs bien déterminés montrant que la lecture méthodique peut s'adapter même aux plus petites classes du secondaire. Ainsi, dans les classes de sixième et cinquième, la lecture place les élèves en situation d'observation et de recherche. En quatrième, l'enseignant privilégie l'examen objectif de la situation d'énonciation et du statut du texte. L'étude se fait de manière approfondie en classe de troisième puisqu'elle se fonde sur le repérage des indices relatifs à des faits de grammaire, de lexique, de style et de prosodie. En classe de seconde, la lecture méthodique est une lecture réfléchie, qui permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leur première réaction de lecture. L'enseignant de la classe de seconde fera acquérir de façon progressive à ses élèves un vocabulaire exact et pertinent. Pour ce qui est de la classe de première, la lecture méthodique devient une explication consciente de ses choix et de ses démarches. Car, elle se présente aussi sur plusieurs modes suivant un ordre synthétique, c'est dire qu'elle s'adapte à chaque genre de discours à tout type de textes. Pour conclure, Bernadretti pense que le plaisir procuré par la lecture d'un texte peut conduire à mémoriser

certaines phrases. Cette pratique est d'un grand apport pour l'apprenant durant son cursus scolaire et devrait être fréquente. Cette appropriation lexicale, syntaxique et rythmique enrichit davantage l'expression.

Boissinot et Mouguenot (1994 : 9-10), parlant de la lecture méthodique, mettent un accent sur le texte littéraire. Pour eux, le texte met en place un ordre spécifique qui retient l'attention du lecteur et oriente sa lecture. Pour ce faire, le lecteur doit prendre du temps lors de sa première découverte, d'observer activement le texte afin de repérer l'organisation spécifique qu'il met en place, de proposer des hypothèses de texte. Par contre, face aux textes qui s'avèrent complexes ; il sollicite l'attention des élèves pour choisir des outils d'analyse qui leur permettront de lire méthodiquement un texte. Ils ajoutent que, plus on lit plus on devient apte à observer les textes, à découvrir des significations et plus on enrichit son expression voire la vision du monde.

Tout compte fait, la lecture méthodique n'est plus un simple exercice scolaire, mais plutôt une source de plaisir qui permet d'être en contact avec le monde. S'agissant de l'approche par les compétences, plusieurs auteurs montrent ses avantages dans l'amélioration du processus de l'enseignement-apprentissage.

1.2. Revue de la littérature relative à l'approche par les compétences

Les travaux de Roegiers, Wouters et Gerard (1992), insistent sur le concept d'analyse des besoins en formation, qui est une étape essentielle d'évaluation pour tout système engagé dans le projet de formation. L'analyse des besoins pour certains auteurs favorise l'amélioration des apprentissages, en fait, c'est lorsque les besoins sont analysés que le processus de formation est rapide et les résultats seront meilleurs grâce à des apprentissages aisés

Aussi l'APC étant un facteur d'amélioration des apprentissages, Bressoux (1993) ; Sall et De Ketele (1997) ; Gerard (2011) insistent sur l'influence de l'APC de base sur l'équité du système éducatif. L'équité peut-être définie comme un facteur d'amélioration des apprentissages dans le sens où avec l'APC, elle vise à rendre les élèves performants, à diminuer l'écart entre les plus forts et les plus faibles.

Dans les travaux de l'UNESCO (1998) qui sont aussi d'un grand apport à l'amélioration des apprentissages, il est dit qu'avec l'absence d'un système éducatif performant, aucun État ne peut s'attendre à un réel développement endogène. En effet, la performance d'un système éducatif favorise l'amélioration de la qualité de l'éducation

ainsi que la prise en compte de l'élaboration des programmes scolaires pertinents et la mise en œuvre des méthodes d'enseignement favorisant l'acquisition des compétences.

Il en est de même avec la réforme curriculaire, l'APC vise à développer des compétences chez l'apprenant, c'est dans cette logique que Lasnier (2000 :31) définit la compétence comme : « un savoir agir qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation d'un ensemble de ressources (capacités, habiletés et connaissances) utilisées efficacement, dans les situations similaires ». En outre, cette conception de la compétence n'est pas loin de celle de Perrenoud (2000 :7) qui pense que « la compétence est la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais qui ne s'y réduit pas ». L'APC s'appréhende donc comme une approche pédagogique globale et intégratrice qui favorise la réussite d'un grand nombre d'apprenants par l'acquisition des ressources afin de les aider à solutionner les problèmes de la vie courante.

Il en va de même pour Roegiers (2003) qui a effectué de nombreux travaux sur la notion d'APC. Dans ses recherches, il montre que l'APC permet de donner un sens aux apprentissages tout en présentant les défis de cette approche.

Plusieurs travaux cherchent à établir une relation entre la nouvelle approche pédagogique et les apprentissages scolaires. Dans une étude sur les programmes scolaires en communauté française de Belgique, Letor (2004) relève que l'approche par les compétences entend améliorer la formation des élèves. Pour ce faire, elle augmente le niveau de qualification des jeunes à la sortie du secondaire. Du coup cette nouvelle réforme répond mieux aux besoins de ceux-ci ainsi qu'aux attentes de l'enseignement supérieur. Pour lui, l'approche par les compétences joue un rôle important dans les modes de résolution des situations problèmes auxquelles les apprenants sont confrontés.

S'inspirant des travaux de Perrenoud sur la question, Zanga (2006) note que l'APC donne plus de sens au métier scolaire dans la mesure où elle améliore les apprentissages. Pour cet auteur, la nouvelle approche permet de remédier aux problèmes constatés par les pédagogues et les enseignants dans les programmes scolaires existants. Ainsi, l'APC en plus des savoirs prend en compte la capacité de les transférer et de les mobiliser.

En outre, dans une étude sur la réforme des programmes dans l'enseignement secondaire Jadouille, De Ketele et alii (2007) pensent que les nouveaux curricula de la formation favorisent suffisamment l'esprit de créativité et les compétences des enseignants. Les qualités essentielles reconnues à ces programmes concernent la clarification des objectifs d'apprentissage. Cette importance de l'approche par les compétences est aussi évoquée par Benzerari (2009) qui déclare que cette approche permet

à l'apprenant de découvrir et d'élaborer son propre savoir. Pour cet auteur, l'essentiel de cette méthode réside dans le fait que les besoins de l'apprenant sont pris en compte. Car celui-ci est désormais au centre de son apprentissage.

Par ailleurs, si nous sommes d'accord avec ces auteurs que l'APC peut être considérée comme un facteur d'amélioration des apprentissages, il n'en demeure pas moins vrai que la NAP présente quelques points négatifs. Ainsi, il convient de mentionner à leur suite que cette approche ne peut s'appliquer de la même façon et avec la même aisance dans tous les systèmes éducatifs d'où la différence des résultats d'un milieu à un autre. De ce fait, lorsqu'on parle de l'APC comme facteur d'amélioration des apprentissages, il est nécessaire de tenir compte du contexte dans lequel cette approche est appliquée afin qu'elle améliore les apprentissages.

L'APC est appliquée dans plusieurs systèmes éducatifs sans être comprise, comme c'est le cas au Cameroun. C'est dans cette logique que Hirtt (2012) pense que l'APC est une approche pédagogique qui s'oppose aux approches antérieures. En effet, le Cameroun s'est lancé à la suite des pays occidentaux dans la plupart des domaines sociaux et surtout éducatifs en oubliant les divergences de contextes, car les réalités occidentales sont différentes de celles de l'Afrique.

2- MOTIVATION ET PRÉSENTATION DU PROBLÈME

Notre système éducatif a connu de nombreux changements parmi lesquels le passage de la PPO à l'APC. Nous allons nous intéresser à la dernière, il a été constaté à la suite de ce changement que l'appropriation de la NAP jusqu'à ce jour est une approche difficile pour les enseignants du français au Cameroun, ce qui justifie les multiples reproches faits à cette approche ; ceci a donc un impact sur leurs enseignements. En effet, certains enseignants ont une certaine maîtrise de l'ancienne approche, raison pour laquelle ils éprouvent des difficultés à intégrer l'APC dans les pratiques quotidiennes. Étant donné que plusieurs d'entre eux n'ont pas été formés pour l'appliquer. Par conséquent, ce manque de formation a des conséquences aussi bien positives que négatives sur les méthodes d'enseignement et sur la qualité des enseignements.

Ainsi, il est important de constater que la non maîtrise de cette approche par les enseignants a un grand impact aussi bien sur les apprentissages que sur les résultats des apprenants. Compte tenu des préjugés sur les difficultés liées à la pratique de cette approche, nous nous sommes intéressée à la pratique de la lecture méthodique. En effet, sur le terrain nous avons constaté que la lecture méthodique telle que appliquée est encore

pratiquée dans l'esprit de la PPO. C'est la raison pour laquelle la lecture méthodique n'a pas encore donné la pleine mesure de sa performance. Autrement dit si elle sort de cet esprit de la PPO pour intégrer l'APC alors cette dernière pourrait améliorer le processus enseignement-apprentissage de la lecture méthodique. D'où la question de savoir comment l'APC peut-elle aider à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique. Donc cette approche par les compétences centrée sur le développement des capacités de l'apprenant peut contribuer à la revalorisation et à la maîtrise de cette activité.

3- DE LA PROBLÉMATIQUE À L'ÉTUDE DES VARIANTES

Il s'agit ici de définir, d'énoncer la problématique et d'évoquer les différentes variables de ce sujet de recherche.

➤ Problématique

Elle se présente comme l'ensemble des questions qui gravitent autour du sujet. De façon plus précise c'est un questionnement construit autour d'une situation problème. La problématique peut être définie comme « l'ensemble construit autour d'une question principale, les hypothèses de recherche et les lignes d'analyses qui permettent de traiter le sujet choisi ». (Beaud, 1997 :31)

Dégager une problématique dans le cadre de ce travail revient à présenter les questions fondamentales qui tournent autour de notre sujet. Ce dernier porte sur l'APC et l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique en classe de 6^{ème}. En effet, nous notons que les pratiques quotidiennes de l'enseignement de la lecture méthodique dépendent des représentations et des conceptions faites sur l'approche dite par les compétences en vigueur dans notre système éducatif. De ce fait, cette façon de faire influence aussi bien les méthodes d'enseignement que celles d'apprentissage. Pour cela, nous nous attarderons beaucoup plus sur les facteurs de l'APC susceptibles d'enrichir la pratique de la lecture méthodique. Notre souci majeur est de montrer dans quelle mesure l'APC peut contribuer à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique. Ainsi, notre problématique s'articule autour de trois questions : En quoi consiste l'approche par les compétences ? À quoi renvoie la lecture méthodique ? Comment l'APC peut-elle améliorer la pratique enseignante de la lecture méthodique ?

➤ Hypothèse

Une hypothèse est une réponse anticipée à la question de recherche. Elle résulte de la formulation du problème et constitue le point de départ de la vérification. Selon Quellet

(1997 : 250), « c'est une affirmation provisoirement suggérée comme explication d'un phénomène ». Elle sert à dégager une réflexion plus ou moins approfondie et à l'orienter vers les informations plus ou moins précises. Dans le présent travail, elle s'articule en hypothèse générale et spécifiques ou secondaires.

➤ **Hypothèse générale**

Elle est la réponse globale suggérée aux questions de recherche de façon directe. C'est dans ce sens que Ndie (2006) pense que l'hypothèse générale est la réponse à la question principale de recherche, c'est elle qui guide la réflexion du chercheur, elle est le fil conducteur de la recherche. Ainsi, des nombreux changements qu'a connus notre système éducatif avec la NAP, nous ont permis de constater que la lecture méthodique est encore pratiquée dans l'esprit de la PPO sur le terrain. L'application de l'APC présente une incertitude dans l'enseignement de la lecture méthodique, d'où les difficultés rencontrées dans la pratique de cet exercice. Ainsi, notre hypothèse de recherche stipule qu'il existerait des facteurs inhérents à l'APC susceptibles d'améliorer la pratique de la lecture méthodique.

➤ **Hypothèses secondaires**

Encore appelée hypothèse de recherche secondaire, l'hypothèse secondaire d'après Mace (1988 :41), « est le résultat de la formulation et le point de départ de vérification ». Nous avons les hypothèses secondaires suivantes :

Hypothèse 1 : l'APC consisterait à rendre les apprentissages significatifs et plus efficaces à partir des situations de vie.

Hypothèse 2 : la lecture méthodique renverrait à une étude approfondie du texte au moyen des outils d'analyses.

Hypothèse 3 : l'APC serait un vecteur pragmatique de la lecture méthodique.

➤ **Formulation des variables**

Une variable est « une caractéristique, un attribut ou encore une dimension, d'un phénomène observable empiriquement et dont la valeur varie en fonction de l'observation. » (Mace : 1988 :48) C'est aussi :

« Un instrument de précision ou de spécification permettant de traduire des énoncés contenant des concepts opératoires en des énoncés possédant des références empiriques plus précis de façon à permettre de vérifier empiriquement des énoncés abstraits. » (ibidem : 48). Ainsi, l'on distingue deux types de variables : les variables dépendantes et indépendantes. Dans le cas de ce travail, il s'agit des éléments qui concernent aussi bien

l'apprenant que l'enseignant mais surtout les éléments qui participent à l'amélioration de la pratique de la lecture méthodique :

➤ **Variables dépendantes**

Selon Mace (1988,49), « c'est une variable qu'on ne manipule pas mais qu'on observe pour évaluer l'impact sur elle-même, des changements intérieurs chez les autres variables ». En clair, la variable dépendante est une variable dont la valeur dépend des autres. Ainsi, nous avons les variables suivantes :

- les représentations de l'APC ;
- les pratiques pédagogiques des enseignants de la lecture méthodique ;
- les performances scolaires ;

➤ **Variables indépendantes**

Celle-ci s'oppose à la précédente dans le sens où son changement de valeur influe sur celle de la variable dépendante. Elle n'est pas toujours attachée à l'objet de la recherche, mais peut influencer les résultats dans la mesure où elle apporte des informations nécessaires pour une analyse pertinente. Ainsi, nous avons les variables indépendantes suivantes :

- les représentations de la lecture méthodique par les apprenants de la classe de 6^{ème} ;
- la maîtrise des fondements théorique de l'APC ;
- l'amélioration de la lecture méthodique ;
- le nombre d'apprenants pour qui la lecture méthodique a un sens. ;

4- LES OBJECTIFS DU SUJET

Notre travail vise un certain nombre d'objectifs dont les plus importants sont :

- montrer l'apport de l'APC dans l'amélioration du processus enseignement-apprentissage de la lecture méthodique.
- interpeller les dirigeants sur le nécessité du recyclage et sur le renforcement de la formation des enseignants de français ;
- recenser et faire prendre conscience aux décideurs du domaine éducatif des problèmes auxquels est confronté l'APC en classe de français afin d'amener les enseignants à fournir des efforts en vue de l'amélioration des performances scolaires des apprenants de français au moyen de l'APC ;

- sensibiliser les formateurs de l'ENS sur l'importance d'insister pendant la formation des futurs enseignants sur les fondements théoriques de l'APC ;

5- L'INTÉRÊT DU SUJET

La pratique de la lecture méthodique est nécessaire dans l'enseignement-apprentissage parce qu'elle permet à l'apprenant d'obtenir plusieurs compétences fondamentales pendant son cursus scolaire. D'abord à long terme, elle permet l'amélioration de la compétence de lecture à travers l'acquisition des outils d'analyse nécessaires à la compréhension des textes. Ensuite elle cultive le plaisir de lire, donne la capacité à l'apprenant d'observer un texte objectivement, et d'identifier les entrées qui aboutissent à la construction du sens. De plus, elle est d'un grand apport dans la pratique de l'écrit. Elle prépare aussi l'apprenant à la diversité de textes littéraires du second cycle. Enfin, la pratique de cet exercice doit préparer l'apprenant aux études supérieures au cours desquelles l'acte de lire et surtout le savoir lire occupe une place de choix dans le domaine de la recherche. Pour y parvenir, nous allons utiliser la méthode qualitative qui nous permettra de mener nos enquêtes.

6- LA MÉTHODOLOGIE

La méthodologie se présente comme l'ensemble des principes, objectifs et techniques mis en pratique pour faire une étude. C'est à ce sujet que Keumegni (2009 :25) citant Kody, souligne que la méthodologie est « une route, une démarche épistémologique que nous allons adopter pour atteindre les objectifs généraux et spécifiques afin de tirer des conclusions généralisables et valider ou infirmer les hypothèses de départ. » Compte tenu de la diversité de méthodes qui existent, nous avons opté pour une méthode qualitative qui vise à comprendre le sens d'un phénomène et à l'expliquer. Cette méthode permet de connaître les facteurs qui conditionnent un certain aspect du comportement des individus. Elle cherche donc à comprendre, à décrire, à explorer et à évaluer les performances d'une personne. L'objectif fondamental d'une méthode qualitative est de fournir une description complète et détaillée d'un sujet de recherche.

7- LES AXES DU SUJET

D'abord il est important d'établir le plan de notre travail. Il s'articule autour de trois chapitres :

Dans le premier chapitre, il s'agira d'abord de définir quelques concepts importants de notre sujet, ensuite nous allons nous attarder sur les généralités de l'APC. Dans le deuxième chapitre, il sera question pour nous d'évoquer la notion de la lecture méthodique à travers ses objectifs, sa démarche, et aussi les enjeux de cette activité. Pour le troisième chapitre, il sera question de présenter les enquêtes et l'analyse des données. Pour ce faire, nous utiliserons des protocoles d'expérimentation et des outils qui nous ont permis d'analyser et d'interpréter les données afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. De plus ce chapitre sera le lieu des suggestions faites pour l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique.

CHAPITRE 1 : L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES ET SES CONCEPTIONS.

Dans ce chapitre : après avoir défini les concepts clés de notre sujet. Nous allons aborder la notion d'approche par les compétences à travers sa définition, ses objectifs et ses fondements théoriques.

1.1. DÉFINITION DES CONCEPTS

Il convient de définir ici quelques notions relatives à l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique avec l'APC.

1.1.1. La lecture

Pour Vigner (1979), lire est un mode de communiquer, une aptitude à recevoir et à interpréter les messages.

Descotes (1989) pense que la lecture est un savoir-faire complexe qui, développé au maximum, comporte le nombre sous savoir-faire. C'est dire que l'acte de lire exige beaucoup de connaissances. C'est dans cette logique que Charmeux cité par Descotes dit que : « la lecture est une activité productrice » autrement dit, lire c'est donner du sens au texte. Ainsi, il est important pour l'apprenant d'apprendre à lire car, c'est après une bonne lecture qu'on peut parvenir à déchiffrer le sens du texte. De ce fait, avec la nouvelle réforme qui voudrait que l'apprenant soit au centre de son apprentissage, l'enseignant doit l'aider à lire de façon autonome c'est-à-dire, il doit donner les moyens à l'élève de lire un texte quelconque et d'en déduire le sens de manière personnelle. Donc, l'acte de lire consiste à occuper la place du personnage du texte, ou alors à entrer dans la peau de celui-ci et de partager ses sentiments, ses émotions. Cette étape s'avère fondamentale pour la pratique de la lecture méthodique.

1.1.2. Lecture méthodique

Le MINEDUC (1995 :7), définit la lecture méthodique comme : l'étude d'un texte particulièrement attentive [...]. Elle vise par l'utilisation d'outils d'analyse variés en vue d'une interprétation personnelle mais justifiée du texte. C'est dire que c'est une activité en classe de français, qui permet à l'apprenant d'infirmer ou de confirmer des hypothèses de

sens du texte lu, dans le but de construire de façon progressive le sens du texte à partir des procédés d'écriture.

Pour Amoa et Alii (1993 :28) pensent qu'elle est une lecture qui choisit un angle jugé intéressant de lecture d'un texte et qui, n'en restant pas là, s'efforce de voir comment il investit la thématique et la structuration de ce texte.

Martinez, dans sa préface de l'œuvre de Descotes (1989 :5), pense que : faire la lecture méthodique, c'est mettre de la méthode dans l'explication de texte, de l'observation initiale aux constats et aux repérages pris au classement qui autorisent les convergences vers la nécessaire élaboration du sens.

Bernadretti (1990 :7) quant à elle estime que, la lecture méthodique est : une lecture réfléchie et organisée qui permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteur.

1.1.3. La compétence

Selon Roegiers (1993) la compétence est un ensemble intégré de capacités qui permet de manière spontanée d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment.

Pour De Ketele (1996) la compétence est l'ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur les contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par elle.

1.1.4. L'approche par les compétences

L'approche par les compétences se définit comme une approche centrée sur le développement des compétences à faire acquérir à un individu. Également elle est un ensemble de comportement potentiel, affectif, cognitif et psychomoteur qui permet à l'individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement complexe. Raynal, Rieunier.

1.1.5. L'apprentissage

C'est un processus d'acquisition de connaissances ou de comportements nouveaux par un individu, sous l'effet des interactions avec l'environnement. Si l'enseignement présente l'action de celui qui transmet des savoirs, l'apprentissage quant à lui désigne la situation de celui qui s'approprie des savoirs.

1.1.6. Enseignement-apprentissage

C'est un processus qui présente trois pôles du triangle didactique de Chevallard (1985 :25) à savoir : (enseignant- savoir- élève). Cette expression traduit l'interaction de l'élève et de l'enseignant face au savoir. Autrement dit, il s'agit d'un système dans lequel l'enseignant pose une situation problème qui doit être résolue par les élèves.

1.2. LES GÉNÉRALITÉS SUR LA NOTION DE L'APC

Dans cette partie nous présenterons l'origine de l'APC, sa définition, ses différentes conceptions et ses fondements théoriques.

1.2.1. Origine de l'APC

L'approche par les compétences trouve son origine dans le monde de l'entreprise, elle s'est fortement développée dans les pays anglo-saxons. C'est pour cela qu'elle est adoptée d'abord par le système américain vers les années 1960 ensuite dans la majorité des pays anglophones et enfin francophones particulièrement par le Québec. Son adoption va se poursuivre en Europe puis en Afrique au Maghreb suivie de l'Afrique subsaharienne. Pour ce qui est du Cameroun, elle va rencontrer des difficultés à s'implanter à cause des nombreuses considérations qui tournent autour de ce sujet. En effet, cette nouvelle approche pédagogique est perçue comme celle qui vient pallier les insuffisances de l'ancienne approche appelée « la pédagogie par objectifs (PPO) » ; cette dernière trouve ses fondements dans la pensée comportementaliste. Il s'agit pour les adeptes de ce courant de se livrer à une analyse précise des activités d'apprentissage dans la lignée des tâches menées par « l'organisation scientifique de travail préconisée par James Taylor ».

1.2.2. Définition et importance de l'APC

L'APC se définit comme une approche axée sur le développement des compétences à faire acquérir à un individu. C'est une démarche pédagogique et didactique qui prend appui sur le curriculum comme base et projet de formation ayant pour but le développement des compétences que l'apprenant doit acquérir, intégrer et appliquer dans les situations complexes. En effet, elle permet aux apprenants de mobiliser un certain nombre de ressources en dehors des situations de classes ou d'examen afin de résoudre les situations qui se présentent à eux. Cette nouvelle approche pédagogique permet aussi de rendre les apprentissages utiles et de réduire les problèmes d'échec scolaire et aussi d'analphabétisme fonctionnel autrement dit, l'apprenant doit au sortir de son école, être

capable de résoudre les problèmes qui se présentent à lui au quotidien dont il doit pouvoir transférer ses savoirs du contexte scolaire à celui de la vie professionnelle sans aucune difficulté.

Cette approche est caractérisée par un certain nombre de principes qui doivent être considérés lors du choix et de l'élaboration d'une stratégie pédagogique à savoir :

- élaborer la stratégie pédagogique en fonction du processus d'apprentissage ;
- mettre l'élève au centre de son apprentissage et lui permettre de l'appliquer et de le pratiquer ;
- utiliser des tâches d'apprentissages complètes ;
- placer l'apprenant dans les situations d'apprentissages qui font appel à plusieurs capacités ;
- assurer la mise en contexte ;
- accorder une grande importance à l'évaluation diagnostique pour faciliter l'adéquation des nouveaux apprentissages avec les acquis ;
- intégrer l'évaluation formative aux stratégies d'enseignement-apprentissage.

1.3. LES NOTIONS RELATIVES À L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

1.3.1. La notion de compétence

Au sens plus large (vie professionnelle ou existence personnelle), la compétence peut être définie comme l'ensemble des capacités que les personnes mobilisent dans une situation donnée en vue de résoudre les problèmes liés à cette situation.

Selon De Ketele (1996 :23) la compétence « est un ensemble ordonné de capacités (activités) qu'un individu exerce sur les contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci »

Pour Boterf (1995 : 66) la compétence « est un savoir agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer, un ensemble de ressources (connaissances) savoirs, aptitudes, raisonnements) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche ».

L'une des définitions les plus complètes est la suivante : la compétence est une possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations.

Ainsi, nous pouvons retenir que la compétence est ce qui permet à un individu de réaliser une tâche complexe. De ce fait, on dit d'une personne qu'elle est compétente

lorsqu'elle est capable de développer son intelligence et les ressources sur lesquelles elle s'appuie pour solutionner ses problèmes, relever les défis relativement à une classe de situation. Dès lors, une personne est jugée compétente quand elle possède certains acquis (connaissances, savoir-faire, procédures, attitudes etc.) mais aussi lorsqu'elle peut mobiliser ses acquis de façon personnelle pour résoudre une situation problème donnée.

D'une façon plus précise, une compétence est « la possibilité, pour un individu de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation problème » (Roegiers, 2000).

1.3.2. La notion de ressources.

Les ressources peuvent être définies comme les moyens qu'une personne emploie pour résoudre une situation.

Raynal et Rieunier définissent les ressources comme : « l'ensemble de comportements affectifs, psychomoteurs qu'une personne mobilise pour la résolution d'une situation problème »

Pour Jonnaert, les ressources sont l'ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être nécessaires que mobilise une personne pour solutionner un problème. Donc, la notion de ressources est large et diverse et inclut des éléments comme savoirs, savoir-faire, savoir-être, les ressources matérielles et corporelles, tout dépend de la conception de chaque auteur. Outre les ressources internes à chaque apprenant ou de façon plus générale, à celui qui développe la compétence, il y a aussi des ressources externes nécessaires pour exercer la compétence (environnement, influences diverses etc.) Cependant, les ressources doivent être situées et contextualisées.

1.3.3. La notion de situation

Dans l'approche par les compétences, quand on parle de situations, il s'agit des situations cibles, des situations de réinvestissement, des situations d'intégration, des situations problèmes voire des situations complexes. Toutes ces notions sont des synonymes, elle peut se définir comme un moment d'exercer la compétence ou une occasion de l'évaluer. Ainsi, ces situations cibles voire complexes ne sont pas des exercices aisés. Pour Roegiers (2006 :31) « la situation complexe » est ce qui permet de vérifier l'acquisition des nouveaux savoirs par l'apprenant et leurs réutilisations dans les situations nouvelles. Ce sont ces situations qui permettent l'interaction au sein de la classe, mais surtout elles rendent les apprentissages efficaces. C'est pour cela que l'enseignant

doit poser des petites questions pour laisser l'occasion à l'apprenant de beaucoup travailler. Ainsi, deux facteurs sont importants pour rendre les apprentissages efficaces : nous avons les occasions qui favorisent l'échange entre les élèves et le moment pendant lequel ils s'exercent tout seuls. Donc les situations complexes exigent plusieurs propriétés :

- Elles demandent à l'élève de mobiliser un certain nombre de ressources (savoirs, savoir-faire) pour sa résolution.

- C'est une situation où l'élève est actif, c'est à-dire ne reçoit pas les connaissances venant de son enseignant, il se situe plutôt au centre de son apprentissage et apporte de solutions pour y parvenir.

- La situation complexe est proche du centre d'intérêt des élèves, elle doit être vivante pour motiver les apprenants à intégrer des illustrations.

- Également, elle favorise le travail en groupe mais la situation doit être résolue par l'apprenant lui-même.

Ainsi, il est important de souligner que chaque apprenant doit intégrer ces consignes pour affronter les activités d'intégration. De ce fait, il est nécessaire de proposer des situations complexes dans lesquelles l'apprenant devrait s'exercer et intégrer de nouvelles connaissances pendant les séances d'intégration.

1.3.4. La notion de famille de situations

À chaque compétence, est associée une famille de situations problèmes. C'est un ensemble de situations cibles dont chacune permet d'exercer une compétence : une occasion d'un niveau de complexité suffisant mais d'un niveau qui ne dépasse pas celui qui est attendu. En effet, toutes ces situations se valent ou alors sont interchangeables en termes de niveau, de difficulté et de complexité. Ainsi, une famille de situations renvoie à un ensemble de situations de vie partageant au moins une propriété commune. Également, c'est un groupement de situations ciblées dans le cadre d'un module. Cette notion de famille de situations doit être énoncée sous la forme d'un groupe nominal. En guise d'illustration, nous avons l'utilisation de la lecture, de l'oral et de l'écrit pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne. Ainsi, on peut distinguer deux types de famille de situations ; une situation spécifique qui appartient à un domaine de la vie et une famille de situations transversales dont les situations proviennent d'au moins de deux domaines de la vie.

1.3.5. La notion de curriculum

La mise au point de l'approche par des compétences dans les systèmes éducatifs a donné naissance à un nouveau concept : celui du curriculum. Selon Legendre (1993) le curriculum est un plan éducatif reflétant les valeurs d'un milieu de référence. Dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement-apprentissage selon un plan éducatif. C'est dans cette logique que Depover et Noel (2005), citant Taba (1962), considèrent le curriculum comme étant un plan d'apprentissage qui englobe les contenus, les méthodes, les moyens d'enseignement-apprentissage et les moyens d'évaluation. En fait, il s'agit d'un plan pédagogique suffisamment large dont l'objectif est de faciliter l'acquisition des ressources chez l'apprenant lui permettant d'agir dans diverses situations.

1.4. LES VARIANTES DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

Quand on évoque la notion d'approche par les compétences dans le curriculum, on pense très souvent qu'il existe une seule approche par les compétences. En fait, on distingue principalement deux conceptions différentes mais qui ne sont pas contradictoires, mais qui visent par contre des priorités différentes :

La première catégorie est l'approche par des situations (APS), elle est basée sur le développement des compétences transversales. Cette approche va à l'endroit des apprenants qui n'ont pas des difficultés dans les acquis de base ; on y classe « l'approche interdisciplinarité ». Les concepts fondamentaux de cette catégorie sont les concepts de « compétences transversales » et de « compétence clé ». Son importance est de permettre à l'élève de disposer d'un bagage cognitif et socio-affectif transversal pour résoudre les exigences des différents champs disciplinaires. Elle consiste à :

- à réorienter les apprentissages en les rendant plus actifs au lieu d'être soumis à des enseignements magistraux, les élèves sont appelés à solutionner des situations problèmes. En clair les apprentissages sont basés sur les méthodes actives.
- pour le deuxième aspect, il s'agit de prendre en considération les compétences de la classe et celles de la vie quotidienne. Donc les apprentissages doivent être proches de l'environnement ou des centres d'intérêt de l'apprenant.
- pour le troisième point, il est question de promouvoir l'interdisciplinarité. Cette approche très ambitieuse voudrait mettre en œuvre et de façon pérenne une formation de qualité pour les enseignants. En plus elle requiert de conditions

favorables pour l'apprentissage et des groupes d'élèves réduits dans les locaux appropriés et de façon indispensable.

Quant à la deuxième conception, il s'agit de « l'approche par intégration des acquis ». Elle est basée sur le développement des compétences de base. Elle est encore reconnue sous le terme de « pédagogie de l'intégration ». Selon De Ketele (1996), Roegiers en (2000). Pour cette approche, il est important de fournir à chaque apprenant le langage cognitif, gestuel, affectif qui lui permettra d'agir concrètement dans les situations complexes. Le concept central de l'intégration est le concept de « compétence de base » ou « compétence terminale d'intégration » ; elle met l'accent sur les familles de situations. Cette approche vise prioritairement à donner à tous les élèves des compétences qui, concrètement vont leurs permettre de s'insérer dans le milieu socio-économique.

Ainsi, nous allons de façon minutieuse étudier cette approche qui semble fondamentale pour l'élaboration de notre travail.

1.4.1. La pédagogie de l'intégration

Basée sur le principe d'intégration des acquis à travers l'exploitation régulière de situations problèmes, la pédagogie de l'intégration présente des objectifs et des principes sur lesquels nous nous attarderons. Mais il convient d'abord de donner l'origine de cette approche ensuite de la définir.

1.4.1.1. Origine et définition de la pédagogie de l'intégration

L'approche par les compétences de base repose essentiellement sur les travaux de De Ketele à la fin des années 80. Elle est basée sur la notion d'objectif terminal d'intégration. Cette approche sera développée par Roegiers, (2002) sous le terme de pédagogie d'intégration. Cette approche est opérationnalisée par la suite par le groupe BIEF progressivement dans plusieurs pays d'Europe et d'Afrique depuis les années 90. Elle sera d'abord appliquée au niveau de l'enseignement primaire et moyen, après dans l'enseignement technique et professionnel. Ainsi, nous pouvons la définir comme une approche pédagogique et didactique qui construit les apprentissages progressivement afin de permettre aux apprenants de faire face à n'importe quel problème de la vie courante ou professionnelle.

1.4.1.2. Les principes de la pédagogie de l'intégration ou l'approche par les compétences de base

La pédagogie de l'intégration est basée sur le principe d'intégration des acquis, précisément à travers l'exploitation de façon régulière des situations d'intégration et d'apprentissage à résoudre des tâches bien complexes. La pédagogie de l'intégration tente de lutter contre un manque d'efficacité du système éducatif. Elle envisage d'apprendre à l'élève de gérer très tôt des situations complexes dans le but de se familiariser avec celles-ci :

- les acquis scolaires : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être
- les situations de la vie courante, des contextes que l'apprenant sera appelé à rencontrer.
- des compétences de la vie appelées à mobiliser des situations problèmes.

Selon cette approche, nous avons deux types d'apprentissage : les apprentissages conceptuels et ceux de l'intégration c'est-à-dire ces apprentissages sont consacrés à l'intégration des ressources en vue de résoudre des situations significatives.

Pendant six semaines, l'enseignant développe les ressources nécessaires pour les apprenants. Au cours de la sixième semaine, l'enseignant peut complètement enseigner des notions nouvelles aux élèves et leur proposer des situations d'intégration dans lesquelles ils doivent mobiliser de façon autonome différentes ressources nécessaires pour solutionner des problèmes qui se présentent à eux. Cependant, durant les activités d'intégration l'enseignant se présente comme un guide afin d'amener les apprenants à mobiliser les ressources pour la résolution des situations problèmes complexes. Ceux-ci sont appelés à travailler seuls ou en petits groupes afin de résoudre les situations d'intégration qui leur sont proposées.

Une situation problème est faite pour s'exercer mais aussi pour évaluer les acquis des apprenants afin de remédier à leurs difficultés. Ces différentes activités d'intégration se font de façon récurrente dans le but de permettre aux apprenants de se familiariser avec des situations complexes et solutionner les problèmes de la vie quotidienne.

1.4.1.3. Les objectifs de la pédagogie de l'intégration

L'approche par les compétences est différente de la pédagogie par objectif en ceci :

La pédagogie de l'intégration permet de créer des liens entre les apprentissages. C'est-à-dire l'apprenant doit réinvestir ses connaissances, établir un lien de façon

progressive entre différents acquis dans la résolution des situations significatives dans le cadre d'une classe ou en dehors de celle-ci.

Également, elle permet de donner un sens aux apprentissages, c'est la contextualisation des apprentissages aux yeux de l'apprenant, c'est donner un sens par rapport à une situation qui a de la valeur pour lui. En effet, il s'agit de faire en sorte que les apprentissages ne soient pas que théoriques pour l'apprenant mais aussi pratiques. Donc l'apprenant doit utiliser les apprentissages aussi bien dans le contexte scolaire que quotidien voire dans le contexte professionnel. Ce caractère significatif des apprentissages doit se faire à différents niveaux. En rapport avec les éléments de la situation, ces derniers peuvent être liés :

- à la fonction : c'est le fait de le faire avancer dans une situation complexe.
- au contexte, les apprentissages doivent être près des centres d'intérêt des apprenants, comme le fait de sensibiliser l'élève sur ce qu'il sait ou vit, bref sur son environnement.
- aux informations, il s'agit de mettre en évidence l'écart entre la théorie et la pratique.

La pédagogie de l'intégration permet de rendre les apprentissages efficaces aux facteurs suivants :

- la fixation des acquis : en fait, un savoir est mieux acquis lorsqu'il est mobilisé dans le cadre de la résolution d'un problème. L'APC donne l'occasion à l'apprenant de mobiliser les ressources dans des situations sans cesse. C'est dire que la résolution des problèmes est nécessaire dans l'apprentissage en profondeur.
- dans APC l'accent est mis sur l'essentiel. Car, les apprentissages ne peuvent pas être mis au même d'égalité. Certains apprentissages sont importants parce qu'ils sont utiles dans la vie courante, d'autres par contre constituent les fondements de certains apprentissages. Donc l'APC aide les élèves à opérer ce choix entre les acquis.
- les différents acquis sont en lien avec d'autres apprentissages. En effet, le développement des compétences aide à établir les rapports entre diverses notions issues d'une même discipline ou provenant des disciplines différentes.

1.4.1.4. L'objectif terminal d'intégration

L'objectif terminal d'intégration (OTI) est une compétence globale qui recouvre l'ensemble des compétences et donc l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être d'un cycle de formation. Cet objectif traduit le profil attendu de l'élève ou de l'apprenant au terme d'un cycle dans une discipline donnée ou dans un champ disciplinaire précis.

Il est à noter que (l'OTI) est différent d'un objectif général, qui comme son nom l'indique, possède un caractère très précis comme une compétence de base, il se définit à travers une famille de situations problèmes bien délimitées. Ainsi, nous pouvons dire que (OTI) l'objectif terminal d'intégration est formulé à la manière d'une compétence terminale que l'on peut vérifier dans les situations complexes. En revanche, on retrouve aussi la notion d'(OII) objectif intermédiaire d'intégration qui recouvre l'ensemble des compétences à atteindre au terme d'une année scolaire.

1.5. LES FONDEMENTS THÉORIQUES DE L'APC

L'APC tire ses origines de plusieurs courants théoriques. Chacune de ces théories est d'un grand apport à la mise sur pied de l'approche par les compétences (APC). En effet, grâce aux études faites sur le comportement humain, les corrections ont été apportées aux approches précédentes et favorisant la mise sur pied du processus d'enseignement-apprentissage. Il est donc important pour l'enseignant de connaître le comportement des apprenants, d'avoir une maîtrise parfaite de la salle de classe à travers la diversification des méthodes d'enseignement en fonction des situations. Parmi ces théories nous nous intéressons au behaviorisme, au constructivisme, au socio constructivisme et le cognitivisme.

1.5.1. La théorie béhavioriste

La théorie béhavioriste ou comportementaliste peut être perçue comme l'une des réponses apportée au phénomène de l'acquisition de connaissances, aussi bien chez les animaux que chez les êtres humains. Pour elle, l'être humain est considérée dès sa naissance comme étant vierge de toute connaissance, voire comme une *tabula rasa* dans la mesure où l'acquisition et l'évolution de ses savoirs, tout au long de sa vie, ne dépendraient que de ses propres expériences dans l'environnement.

Dans le domaine scientifique, la mise en évidence de cette conception empiriste de l'apprentissage est le fait de Pavlov (1963), qui en poursuivant ses recherches dans la cadre

dit du conditionnement classique, s'est proposé de décrire les lois caractérisant l'instauration des associations stimulus-réponse. Ces travaux seront repris et poursuivis par plusieurs auteurs comme Watson (1878-1958), Thorndike (1874-1949) et Skinner (1904-1990).

Skinner (1968) va jouer un rôle fondamental dans le développement de la théorie béhavioriste tout en poursuivant les principes du conditionnement pavlovien chez les animaux. Il s'intéresse à l'homme et particulièrement à l'apprenant. Cet auteur met en exergue la notion de conditionnement opérant dont les principes stipulent que tout apprentissage ne peut s'établir que par des séries d'essais et d'erreurs qui seules favoriseraient l'ajustement progressif d'une association entre un stimulus et sa réponse adaptée. Selon Skinner, les principes d'éducation scolaire se doivent de reposer :

- sur des agents renforceurs : il s'agit de récompenser les élèves qui fournissent des efforts en leur attribuant les points qui finiront par se transformer en une belle image au bout d'une longue série de succès.
- sur une succession d'étapes c'est-à-dire de séances formant une séquence.
- Sur la mise en jeu des activités progressives pour lesquelles l'élève de façon autonome doit produire une réponse à un problème posé qui est renforcé positivement ou négativement selon son exactitude. C'est la véracité de la réponse qui favorisera le passage de l'apprenant à l'étape suivante. Autrement dit, si une réponse est acquise à une étape donnée de la séquence, l'élève peut passer à l'exercice suivant jusqu'à la fin d'une séquence : c'est l'apprentissage du comportement complexe. Ainsi, le programme d'enseignement aussi fractionné va permettre à l'élève de maîtriser séquence après séquence, l'ensemble du contenu d'un cours programmé.

1.5.1.1 Apport de la théorie béhavioriste

La méthode skinnerienne a eu d'importantes conséquences dans le monde de la pédagogie. Ces avantages sont nombreux : La pédagogie par objectifs permettant à l'apprenant d'apprendre seul et à son rythme, des contenus sont déterminés, adaptés et organisés par l'enseignant. Cette autonomie qu'a l'élève d'acquérir des connaissances sans l'aide de son enseignant suppose que ce dernier a effectué des analyses au préalable très précises aussi bien sur le comportement de l'apprenant que sur les composants de la situation d'apprentissage. Ces principes s'avèrent efficaces dans le cas des apprentissages

élémentaires parce que l'apprenant devrait mémoriser par cœur le contenu en l'occurrence la table de multiplication. Aussi, les remédiations sont faites pour des élèves présentant des difficultés dans certains apprentissages.

1.5.1.2. Les limites de la théorie béhavioriste

L'une des insuffisances majeures de cette approche est le mode essentiellement transmissif des apprentissages, l'enseignant pense que l'apprenant est un réservoir vide qu'il faut automatiquement remplir avec des connaissances. En outre, les états internes sont souvent considérés comme passifs ; les désirs, les intentions, les motivations, les stratégies d'apprentissage, les modalités de raisonnement, de construction et d'élaboration mentales de l'élève ne sont pas réellement pris en compte comme le dit (Alamargot, 2001). C'est pour dire que le système mental de l'apprenant demeure une boîte noire et la structure mentale d'une connaissance. C'est pour cela que l'APC lui tourne le dos aux profits des autres théories d'apprentissage : le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme.

1.5.2. La théorie constructiviste

Cette théorie a été mise sur pied par J. Piaget en 1975. Contrairement à la théorie béhavioriste, elle n'est pas faite sur des conceptions théoriques, sur des thèses empiristes mais elle se veut beaucoup plus rationnelle. En effet, l'acquisition de connaissances dépendrait d'une interaction étroite entre l'individu et l'environnement. Pour cet auteur, le savoir se constituerait non seulement à partir des sens (thèse empiriste) mais aussi des possibilités internes (la raison) afin d'appréhender le monde. Ainsi, l'acquisition de connaissances serait donc déterminée par les capacités de l'individu qui limiteraient plus ou moins le champ de ses expériences possibles dans l'environnement. C'est dans ce sens que ce dernier pourrait, en retour, faire évoluer ses capacités.

1.5.2.1. L'apport de la théorie constructiviste

Les travaux de Piaget et ceux de la théorie constructiviste sont très bénéfiques dans le domaine de la pédagogie. Cette théorie, il est impossible d'apprendre n'importe quoi à n'importe quel âge. Car selon cette théorie, si les contenus abordés dans une discipline donnée ne sont pas adaptés au mode de pensée de l'élève, ce dernier ne sera pas capable de les appréhender et de les assimiler parce qu'il ne disposera pas encore des facultés mentales appropriées et même une multiplication d'exercices ne servira à rien. C'est la

raison pour laquelle la progression pédagogique de l'enseignant devra suivre le rythme de l'intelligence de l'élève. Ainsi, cette théorie s'avère indispensable, dans la mesure où l'enseignant adapte tout particulièrement les contenus et les exercices qu'il propose aux élèves en fonction de leurs modes de raisonnement.

1.5.2.2. Limites de la théorie constructiviste

Bastien (1997) pense que dans cette théorie, l'évolution des connaissances est essentiellement envisagée à travers l'établissement de structures logico-mathématiques de plus en plus complexes. Or, si les structures logiques sont centrales, elles ne suffisent cependant pas à rendre compte de l'ensemble de l'intelligence et des capacités d'adaptation humaine. Cette théorie piagétienne demeure peu explicite parce qu'elle n'explique pas véritablement comment s'opère la structure et la restructuration des connaissances.

1.5.3. Le socioconstructivisme

Cette théorie d'apprentissage dérive du constructivisme. Elle considère la théorie du connaître en insistant sur la nécessité des interactions sociales et du marquage social. Elle se base sur l'hypothèse selon laquelle la construction des savoirs s'opère entre l'apprenant, son contexte et son environnement. Ce dernier à lui seul peut trouver difficilement, les données nécessaires à tout changement de conception. Ainsi, l'enseignant joue un rôle fondamental car, c'est lui qui doit mettre en place une pédagogie socioconstructiviste afin de permettre aux élèves de construire et d'intégrer les nouveaux savoirs. Ici la construction du savoir se fait dans le cadre social bien qu'elle soit un acte autonome. Ces informations sont en rapport avec le milieu extérieur et proviennent à la fois de ce que l'on pense et aussi de l'interaction avec les autres.

En effet, selon la théorie socioconstructiviste, l'individu construit ses savoirs dans les situations et en contextes sociaux, ceux-ci influent sur ses constructions personnelles. En outre, même la réflexion qui est censée être personnelle est en fait socialisée car la pensée s'appuie sur des symboles, les mots issus de l'environnement. En effet, l'APC se fonde sur une approche socioconstructiviste. C'est dans cette logique que toute connaissance relève d'un processus de construction où l'apprenant est le seul acteur. Autrement dit, l'apprenant est au centre de son apprentissage, c'est à lui que revient la plus grande tâche, celle de construire son propre savoir. En fait, cette théorie met un accent particulier sur les interactions sociales qui sont capables d'agir sur la construction des

connaissances de chaque individu. De ce fait, la connaissance n'est pas un objet transmissible mais elle se construit

1.5.4. Le cognitivisme

La psychologie cognitive cherche à expliquer la façon dont l'individu perçoit le monde et dont il organise ses pensées et ses actions. Cette théorie s'intéresse à l'analyse de l'interaction entre l'individu et l'environnement. Autrement dit, elle s'occupe du traitement de l'information issue de l'environnement, de sa transformation en connaissances et de son utilisation pour agir, une fois de plus dans cet environnement. Selon ses principes, la psychologie cognitive considère que l'acquisition de connaissances s'apparente à une activité de résolution de problèmes (au sens large) et requiert avant tout une compréhension des informations émanant de ce problème. En effet, le système humain se composerait en fait de trois registres :

- le registre de l'information sensorielle (RIS)
- le registre de la mémoire de travail (MT)
- le registre de la mémoire à long terme (MLT). Chacun de ces registres jouant un rôle bien différent dans le processus de perception, de traitement et de mémorisation d'une information (Lindsay et Norman, 1980).

Deux concepts clés sont développés par la psychologie cognitive pour rendre compte de l'acquisition des connaissances : nous avons la notion de situation de résolution de problèmes et des connaissances antérieures.

- **Résolution d'une Situation-Problème**

Richard (1994 : 68) définit un problème comme « une tâche à réaliser dans des conditions définies et pour laquelle on ne connaît pas de mode de réalisation dans ces conditions : on sait quel est le but à atteindre, on connaît le contexte dans lequel il doit être atteint, mais on ne connaît pas de procédure pour l'atteindre ».

L'acquisition de connaissances, en psychologie cognitive, est indissociable de la notion de résolution d'une Situation Problème. En fait c'est la résolution des situations significatives que l'apprenant serait amené à structurer et à restructurer ses représentations et acquérir de nouvelles connaissances.

- **Les connaissances antérieures**

Pour Ausubel, l'un des premiers à élaborer un modèle cognitif de l'acquisition des connaissances appliquées à l'éducation, le plus important des facteurs influençant l'apprentissage est ce que l'apprenant sait déjà. Pour lui, l'on ne peut apprendre que si l'on connaît déjà. Pour la psychologie cognitive, apprendre ne consiste pas simplement à percevoir des informations ou à empiler des connaissances : c'est dire qu'il est indispensable de comprendre pour apprendre. Cette théorie est d'un grand apport sur le plan de l'enseignement parce qu'elle permet d'opérer une véritable progression pédagogique qui vise à accompagner l'élève dans la construction de ses propres savoirs.

Ainsi, nous pouvons dire que la théorie cognitive représente l'une des descriptions les plus précises du fonctionnement mental humain et elle se présente comme un outil ultime d'interprétation des caractéristiques de l'acquisition des connaissances chez les apprenants et aussi leurs erreurs. C'est grâce à cette théorie que de nouvelles perspectives sont envisagées dans le domaine de la pédagogie. Le principal apport de cette théorie cognitive pourrait être situé au niveau de la définition même de l'acte d'enseigner. De nos jours, il n'est plus possible de transmettre des connaissances à l'apprenant mais plutôt que des informations qui lui permettront de conduire et compléter ses propres connaissances (Alamargot, 2001 :78). En effet, grâce à cette théorie l'apprenant n'est plus considéré comme une table rase, ni un réservoir vide que l'on doit à tout pris remplir. L'enseignement voudrait plus qu'on effectue un accompagnement de l'élève dans ses acquisitions plutôt que de lui dispenser un savoir.

1.6. L'APPORT DES THÉORIES D'APPRENTISSAGE

Une connaissance approfondie des théories d'apprentissage peut amener l'enseignant à justifier sa pratique, à mesurer la pertinence et les limites. Cette connaissance sur les théories lui permettra de cadrer et de guider sa créativité pédagogique. C'est dans cette optique que les quatre théories d'apprentissage (behaviorisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme) représentent diverses manières d'expliquer la même réalité, il s'agit de l'acquisition de connaissance chez un être humain. Car, chacune de ces théories donne lieu à des pratiques pédagogiques relativement différentes. Malgré leurs limites et leurs contradictions, l'intérêt commun de ces approches théoriques est de donner à l'enseignant des occasions de cerner les profils et l'évolution des apprenants grâce aux évaluations formatives régulières afin de s'y familiariser. Ainsi l'enseignant a la

possibilité de définir ou de redéfinir plus clairement ses objectifs d'apprentissage en incluant un certain nombre de paramètres importants dans les apprentissages. C'est dans ce sens que Giordan (1998) déclare que l'observation de l'élève devrait moins porter sur les réussites comme le suggérait le béhaviorisme mais sur les échecs car, ceux-ci permettent plutôt de cerner les difficultés de l'apprenant et ils amènent l'enseignant à user d'autres stratégies.

CHAPITRE 2 : APPROCHE CONCEPTUELLE DE LA LECTURE MÉTHODIQUE

Dans ce chapitre, il convient de présenter la lecture méthodique à travers sa définition qui précise la nature réelle de cette activité, ses principes, son objectif, sa démarche et les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de cet exercice.

2.1. HISTORIQUE DE LA LECTURE MÉTHODIQUE

Dans cette partie, faire l'historique de la lecture méthodique consiste à parler de sa genèse, à savoir son évolution à travers le temps et il est aussi nécessaire de mentionner son importance.

2.1.1. L'origine

La notion de la lecture méthodique fait son apparition tout récemment en 1987 dans les instructions officielles (OI) portant sur la réforme des programmes de la classe de seconde. Dans ces nouveaux programmes, une première définition est donnée à la notion de lecture méthodique et de nouvelles pratiques auxquelles elle renvoie. L'année suivante, cette notion est davantage explicite et confirmée et ses nouvelles orientations dans la classe de première afin de remplacer l'ancienne pratique : l'explication de texte. C'est progressivement que la lecture méthodique sera un exercice majeur voire fondamental dans les classes de français précisément au collège et au lycée. Cette nouvelle pratique suscite des interrogations au sein des enseignants de français et présente des difficultés à s'appliquer aisément par ceux-ci.

En 1994, la lecture méthodique commence à porter fruit car, sa pratique dans les collèges et lycées favorise le développement des compétences chez les apprenants et aussi elle devient la solution satisfaisante aux problèmes présents dans les domaines éducatifs.

Bien qu'elle ne soit plus au centre des discussions de nos jours, néanmoins on s'interroge encore sur les différentes façons de la pratiquer. C'est dire que, la lecture méthodique certes n'est plus au centre des discussions mais elle rencontre encore des difficultés à s'acclimater dans certains milieux éducatifs.

2.1.2. Définition et importance de la lecture méthodique

La notion de lecture méthodique est historiquement marquée comme nous l'avons dit plus haut, elle apparaît en France dans les instructions officielles des années 1980 (Descotes ; 1989 :23). Elle remplace l'ancienne lecture expliquée, pratiquée jadis dans les collèges et lycées. Elle prend donc sens dans les classes de première où elle est définie par les instructions officielles comme : « une explication de texte consciente de ses démarches et de ses choix » (I.O, 1988 : 3). C'est dire que la lecture méthodique est une activité qui obéit à un certain nombre de critères, tout dépendant du type de texte qu'on étudie. Ainsi dans le contexte camerounais tel que définie par le Programme d'étude de français de 6^{ème} et 5^{ème} (2014 : 7) la lecture méthodique est « une activité orale qui remplace l'ancienne lecture expliquée ». Il ne s'agit pas de faire un simple parcours linéaire mais de partir des éléments pertinents du texte pour construire progressivement son sens.

La lecture méthodique au premier cycle se pratique une fois dans la semaine en une séance de cinquante cinq minutes. C'est un exercice qui s'adapte à chacun des genres du discours ou de types de textes, elle demande donc du temps. Avant d'analyser un texte il est nécessaire de savoir à quel type il appartient afin d'utiliser des outils d'analyse pertinents pour son interprétation. C'est pour dire que dans son étude, il ne s'agit pas de donner un sens *a priori* mais, c'est une étude réfléchie et organisée qui permet aux apprenants d'observer d'abord les traits importants c'est-à-dire l'écriture (temps verbaux, champs lexicaux, qualifications, comparaisons, personnages etc.) ensuite les analyser afin de confirmer ou de corriger leurs premières impressions de lecture. Donc la pratique enseignante de la lecture méthodique met l'apprenant au centre de son apprentissage, c'est celui-ci qui construit son propre savoir. C'est dans cette logique que Descotes (1999 :241) s'appuyant sur les instructions officielles définit la lecture méthodique : « une lecture réfléchie qui permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteur. » C'est-à-dire à travers cette définition, la lecture méthodique va au delà de la simple lecture cursive. C'est une pratique qui nécessite du temps et qui amène l'apprenant à développer des mécanismes de construction du sens d'un texte, ceci grâce aux outils d'analyse qu'il aura appris de la langue française.

Toutefois, la lecture méthodique vise un certain nombre d'objectifs qui permettent à un individu d'appréhender la valeur de cet exercice. Alors, pour éviter toute sorte de confusion ou d'amalgame qui risquerait de dénaturer la notion de lecture méthodique, il est important d'élucider le concept tout en montrant la complexité de cette activité.

2.2. LA COMPLEXITÉ DE LA LECTURE MÉTHODIQUE

Parler de complexité de la lecture méthodique revient à évoquer les différents obstacles auxquels peuvent se prêter cet exercice lors de son enseignement-apprentissage. Il convient pour nous de montrer ce qu'elle n'est pas afin d'éviter toutes confusions.

2.2.1. Ce que la lecture méthodique n'est pas.

La pratique de la lecture méthodique du fait de sa complexité se heurte à toutes sortes de confusions :

2.2.1.1. La paraphrase.

Dans le Commentaire du programme de langue et de littérature au second cycle (1995 :7), la lecture méthodique « est l'étude d'un texte selon une approche particulièrement attentive ». C'est pour dire que la lecture méthodique est consciente des moyens qu'elle met en œuvre, de ses démarches et de ses choix. De ce fait, elle rejette la paraphrase du texte. C'est-à-dire qu'elle n'est pas une simple reformulation du texte, il ne s'agit pas de réduire ce que dit déjà le texte en le résumant ou alors en le développant. C'est la raison pour laquelle il est important d'éviter des tournures tels que : « l'auteur pense que » ou alors faire d'autres reformulations qui conduiraient à répéter le texte en le « traduisant » dans une autre langue.

2.2.1.2. Elle n'est pas une étude linéaire (explication linéaire).

C'est dire comme Lesot (1992 : 6) qu'elle ne mine pas passivement, le développement linéaire du texte. Autrement dit, la lecture méthodique n'est pas une simple explication du texte parce que cette façon de faire s'apparente à une étape de la lecture expliquée qui est l'étude détaillée qui consistait à expliquer les phrases ou les mots difficiles ou alors porteurs de sens. À cet effet, la lecture méthodique ne suit pas mécaniquement le déroulement d'un texte. C'est la raison pour laquelle il est important d'éviter la juxtaposition de remarques pointées au cours d'une lecture ligne par ligne ou encore d'un univers à l'autre. Mais il s'agit de partir des éléments significatifs d'un texte pour en déduire le sens.

2.2.1.3. La dissociation du fond de la forme.

La lecture méthodique n'accepte pas que le contenu du texte soit séparé de la forme. En effet, cette façon de faire ne favorise pas l'étude d'un texte tout au contraire, elle dénature le texte. En revanche, ce sont ces deux éléments qui permettent une bonne interprétation du texte. Le fond d'un texte peut être le contenu, les idées du texte, le thème et la forme, à savoir la manière dont le texte se présente. Si c'est un sonnet, nous aurons les strophes de quatre vers et les tercets de trois vers. Alors pour analyser ce sonnet, il ne s'agira pas de dissocier les strophes, les vers et les rimes du texte. Mais il est judicieux d'analyser le contenu et la forme conjointement en montrant les idées phares de ce sonnet.

2.2.1.4. La non attribution du sens *a priori*.

Étant considérée comme une activité réfléchie et attentive, la lecture méthodique se doit d'être une étude approfondie du texte dont le sens sera découvert après un travail minutieux afin d'en éviter l'étude approximative. Ainsi, l'apprenant ou alors l'enseignant ne devrait pas anticiper sur le sens de celui-ci à travers le titre d'une œuvre, la couleur ou encore l'image sans toutefois l'analyser mais le lecteur devrait plutôt adopter une méthode consciente et pertinente pour l'interprétation du texte.

2.2.1.5. Le non usage des données extérieures.

La lecture méthodique ne fait pas appel aux éléments extérieurs du texte. C'est pour dire comme Lesot (1992 :6) que la lecture méthodique ne s'enferme pas dans les préjugés esthétiques, car cette activité ne prend pas en considération les idées des commentaires faits sur le texte, l'histoire littéraire de l'œuvre ou alors des indications bibliographiques. Ainsi, pour la pratique de cet exercice, le lecteur doit s'attarder sur l'univers textuel en insistant sur les traits caractéristiques qui faciliteraient l'interprétation. Contrairement à la lecture expliquée, l'enseignant est le seul pourvoyeur de sens d'un texte. L'élève était plutôt passif même s'il participait, l'essentiel de l'initiation revient à l'enseignant qui détient le sens global du texte. Alors qu'en lecture méthodique, l'apprenant se situe au centre de son apprentissage car c'est à lui que revient l'initiative de déchiffrer le sens du texte. C'est de cette façon qu'il apprend à construire progressivement ses compétences surtout en lecture, ainsi la pratique récurrente de cet exercice permet de devenir autonome afin d'user les méthodes et les techniques dont il dispose pour construire le sens d'un texte quelconque.

2.2.2. Ce qu'est la lecture méthodique.

Dans les commentaires du programme de langue française et de littérature au second cycle (1995 :7), la lecture méthodique se définit comme « lecture attentive et réfléchie des textes. C'est dire que c'est une pratique qui se veut active et consciente des méthodes et des techniques qu'elle met à sa disposition. Elle se présente comme suit :

- d'abord elle est une observation objective du texte ; cette observation devrait être précise, nuancée des formes ou des systèmes de formes (grammaire, morphologie, syntaxe, lexique, champ lexical, champ sémantique, énoncé et énonciation, image, métaphore et métonymie, modalité d'expression, effet stylistique, structure apparente et structure profonde) ;
- elle est aussi l'analyse de l'organisation de ces formes et la perception de leur dynamisme dans le texte qu'elle soit divergente ou convergente ;
- la lecture méthodique est l'exploration prudente et rigoureuse de ce que ne dit pas le texte de façon explicite ;
- aussi est-elle la construction progressive d'une signification du texte à partir des hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée.
- enfin elle est la construction d'une synthèse de ce qui fait l'unité complexe et profonde du texte.

De ce fait, l'on constate que la pratique de la lecture méthodique voudrait que l'apprenant soit au centre de la construction de son propre savoir. Ainsi, l'enseignant devrait le laisser émettre ses impressions lors de la pratique d'une lecture méthodique autrement dit, l'enseignant doit être celui qui facilite cet apprentissage en mettant à la disposition des apprenants les méthodes et les techniques favorables à l'apprentissage de cet exercice, afin d'acquérir un esprit critique face à un texte quelconque.

2.3. LES PRINCIPES DE LA LECTURE MÉTHODIQUE

La pratique de la lecture méthodique vise à atteindre plusieurs compétences au bout d'un certain temps mais celle-ci repose sur des principes tels que :

- l'implication directe de l'apprenant dans le processus d'approche des textes. En effet, la pédagogie voudrait que l'apprenant soit au centre des activités d'apprentissage. Autrement dit, l'apprenant doit apprendre de façon autonome à élaborer, construire le (s) sens du texte aux fins de développer ses propres compétences de lecture.

- également la lecture récuse de proposer une démarche uniforme pour tous les textes car, tout dépend de leurs différentes caractéristiques. Son étude doit tenir compte de cette diversité ou des spécificités inhérentes à chaque texte.
- enfin en lecture méthodique, le sens est le résultat d'une coopération interprétative, le point d'aboutissement d'une activité de construction. De ce fait, le texte est la matière première de chaque lecteur.

2.4. LES OBJECTIFS DE LA LECTURE MÉTHODIQUE

La lecture méthodique telle que pratiquée au premier cycle vise principalement trois compétences générales : la compétence linguistique, la compétence de lecture et celle culturelle.

La compétence linguistique vise la maîtrise des outils de la langue par l'apprenant et l'amélioration de l'expression. Elle lui permet d'aborder de façon aisée les productions écrites. En fait, il s'agit de développer, d'accroître les compétences de lecture chez l'apprenant. La pratique récurrente de la lecture méthodique par l'élève permet la mise en place méthodique et durable des outils d'analyse. La lecture méthodique favorise l'acquisition des méthodes, des techniques indispensables et des outils divers pour aborder tout type de texte. Afin de parvenir à son interprétation, elle amène l'apprenant à faire usage d'un esprit critique et à convoquer les savoir-faire à la compréhension du texte.

La compétence de lecture quant à elle rend l'apprenant autonome et lui permet de disposer d'une capacité ouverte de lecture de telle sorte qu'il parvienne à décrypter tout type de texte. Autrement dit, l'apprenant doit savoir adapter les méthodes de lecture à une diversité de textes à lire. Donc au bout d'un certain temps d'apprentissage, l'apprenant doit être capable d'analyser un texte et y apporter son jugement.

À long terme, l'apprentissage de la lecture méthodique permet à l'apprenant, d'avoir accès à divers univers culturels suggérés dans les textes étudiés. Elle permet donc d'aiguiser le plaisir de la lecture autonome, de susciter la réflexion personnelle. L'apprenant, doit par lui-même, construire le sens du texte sans attendre une quelconque aide de son enseignant. Ainsi, cette autonomie va susciter en lui l'envie d'écrire. C'est de cette façon qu'il pourrait acquérir la compétence culturelle.

Parmi toutes ces compétences, l'objectif fédérateur de la lecture méthodique reste dans l'amélioration de la compétence de lecture, laquelle génère d'autres compétences.

Cette compétence de lecture se perçoit au travers des outils d'analyse, instruments, réflexes, habitudes intériorisées par l'élève, qui sont nécessaires à une compréhension approfondie des textes littéraires. Alors, le choix des textes s'avère une activité importante, pour l'enseignant qui devrait orienter ses choix vers les textes qui sied au contexte de l'apprenant ou encore qui lui posent de réels problèmes. C'est pour dire que, le choix des textes doit être en adéquation avec le niveau de la classe, le module, etc. Ainsi, la pédagogie axée sur les situations problèmes amène l'apprenant à résoudre les problèmes relatifs à son environnement. Les textes minutieusement choisis par l'enseignant et situés entre vingt à trente lignes, doivent de préférence être littéraires. En revanche, pour lire méthodiquement un texte, il est important d'identifier le type de texte à étudier (narratif, descriptif, argumentatif), le situer et lui appliquer la démarche relative aux différentes étapes de la lecture méthodique.

2.5. DÉMARCHE DE LA LECTURE MÉTHODIQUE

Le changement de paradigme qui découle de l'APC avec les entrées par des situations de vies (APC-ESV, 2014) renforce la place de l'élève dans l'acte d'apprentissage. Pour ce qui est de la pratique de la lecture méthodique, l'enseignant ne devrait en aucun cas pratiquer cet exercice à la place de l'élève mais doit plutôt mettre à sa disposition des méthodes et techniques qui faciliteraient l'apprentissage. L'enseignant doit créer des conditions qui permettent à chaque élève d'exercer librement sa capacité d'observation, d'identification, d'analyse et puis d'interprétation. Malgré la diversité des outils d'analyse spécifiques à chaque type de texte, la lecture méthodique obéit à un cheminement de sept étapes :

2.5.1. Situation du texte

Le mot situation veut dire emplacement, positionnement. Tout texte avant d'être étudié doit être situé. Ainsi, à partir des orientations données par l'enseignant, l'apprenant doit être capable de donner les éléments qui permettent de le situer (le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage et l'année de publication). Toutefois, l'enseignant peut venir en aide aux élèves si toutes les informations ne sont pas présentes ou s'il veut simplement les compléter. La situation de texte requiert les éléments suivants :

- le genre du texte : il est important car celui-ci favorise l'identification des outils d'analyse et pour la connaissance de l'apprenant, on peut par exemple avoir le genre théâtral, romanesque ou poétique.

- l'auteur : l'apprenant doit mentionner le nom de l'auteur de l'œuvre qu'il est entrain d'étudier avant l'analyse du texte.
- le titre : Il est l'élément qui favorise les attentes de lecture. À partir du titre l'on peut s'imaginer le contenu de l'œuvre.
- l'époque : elle est l'élément para textuel qui facilite la compréhension du texte

2.5.2. La lecture du texte

La lecture du texte se fait en deux étapes : une lecture magistrale et une lecture silencieuse.

La lecture magistrale est un aspect qui s'impose à l'enseignant, c'est à lui de donner le ton, montrer la voie. Il oriente et guide l'apprenant surtout lorsque l'effectif est élevé ou encore le nombre de livre est insuffisant, l'enseignant doit lire de façon audible afin de se faire écouter par tous les apprenants et que ceux-ci aient une certaine idée du texte dont ils vont construire le sens.

Après la lecture magistrale, l'élève à son tour doit procéder à une lecture silencieuse. Cette dernière lui permet de prendre connaissance du texte, les attitudes, les sentiments et les émotions des personnages. Elle permet aussi d'émettre ses premières impressions. En ce sens, lire c'est apprendre à se connaître, à se situer dans le texte. C'est aller vers la conscience de l'autre, vers un imaginaire ou un savoir. C'est faire tomber les représentations. Le rôle de l'enseignant est donc d'orienter l'élève à se construire un sens du texte à partir d'un questionnement bien élaboré. Ainsi, l'enseignant ne doit sous aucun prétexte dévoiler au préalable le sens du texte.

2.5.3. L'observation du texte

L'observation est une démarche scientifique qui permet d'examiner ou d'étudier de façon approfondie un phénomène, de le découvrir en exploitant tous ses mécanismes. Elle est nécessaire car elle amène l'objectivité et la précision dans l'examen des procédés grammaticaux et stylistiques qui constituent des entrées pertinentes pour l'analyse et l'interprétation du texte à étudier. L'observation du texte consiste en effet à repérer les traits spécifiques de l'écriture d'un texte et doit être conduite ou facilitée par l'enseignant. Il y parvient grâce à une technique de questionnement qui amène l'apprenant à participer activement à la pratique de cet exercice. L'observation confère aux apprenants la possibilité de trouver les éléments qui leur permettent d'étudier un texte. Après cette

observation, les apprenants peuvent se servir des hypothèses pour en déduire les axes de lecture.

2.5.4. Choix des axes de lecture

À ce niveau, les apprenants s'appuient sur des hypothèses de sens pour définir les axes de lecture. Il ne s'agit pas ici de séparer le fond de la forme. C'est la raison pour laquelle chaque axe de lecture est une étude intégrée du fond et de la forme.

2.5.5. L'analyse du texte

Chaque texte ayant des traits ou des caractéristiques spécifiques, alors il est difficile de proposer une grille uniforme pour l'analyse du texte. C'est pour dire que chaque texte présente des traits spécifiques qui favorisent son interprétation. Dans les classes du premier cycle notamment en 6^{ème} et 5^{ème} après avoir choisi des axes de lecture, les apprenants peuvent se mettre en groupe ou alors travailler individuellement afin d'approfondir leurs premières impressions de lecture en partant précisément des outils de langue tels que : grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison) pour la construction progressive du sens du texte. Donc c'est à l'apprenant de trouver ces éléments de la langue dans le texte pour parvenir à décrypter son sens. Cependant, l'enseignant n'est qu'un guide, c'est son questionnement qui doit les orienter. Ainsi, l'apprenant sera au centre de son apprentissage. C'est au niveau de la vérification des hypothèses que l'on peut dresser un tableau avec quatre entrées (outils d'analyse, repérage des indices, analyse et interprétation) qui vont aboutir à un bilan personnel de lecture. Alors, il est très important que l'enseignant anime et facilite les apprentissages, qu'il accompagne les apprenants tout au long du processus en leur donnant des consignes claires et précises, car ils sont à leur phase d'initiation.

2.5.6. Confrontation des résultats

Dans cette phase, l'enseignant demande aux apprenants de justifier les hypothèses de lecture auxquelles ils sont parvenus. Pendant cette confrontation, il recueille les propositions des élèves et celles-ci sont retenues selon leur pertinence. L'élève doit donc justifier son point de vue ou alors il devra l'expliquer et il en va de même avec le reste de la classe qui devrait donner ses opinions sur des propositions faites ou alors choisies par l'enseignant. Cette étape correspond à celle de la phase d'interprétation du texte. De ce fait, il est nécessaire d'identifier le type de texte au préalable avant de l'étudier et d'en

déterminer ses différentes spécificités qui donnent l'accès à un ou plusieurs sens du texte. Donc, il ne s'agit pas de faire un inventaire systématique des indices qui n'aboutissent à rien mais plutôt de faire un examen attentif du texte aussi minutieux soit-il pour une construction significative.

2.5.7. La synthèse

À l'issue de la confrontation, s'impose une synthèse qui est faite des résultats les plus pertinents que l'enseignant aurait retenu. Ainsi, ceux-ci sont consignés dans un tableau d'analyse, le sens du texte comportant la tâche de départ et les traces écrites. Donc la lecture méthodique suppose pour les apprenants, l'acquisition d'une capacité de lecture flexible et plurielle. Cette capacité est en principe mobilisable dans l'interprétation des objets à lire, dans toute leur diversité que les élèves sont à même de transférer à toute espèce de texte littéraire. En d'autres termes la pratique de la lecture méthodique peut amener l'apprenant à emmagasiner divers outils linguistiques, littéraires, culturels et une diversité de techniques et de méthodes qui lui seront favorables pour aborder tout type de texte. Donc lire un texte méthodiquement consiste à choisir les entrées dans un texte et en construire peu à peu le sens.

Cependant, la pratique de la lecture méthodique n'est pas du tout aisée, elle présente un certain nombre de difficultés aussi bien pour l'enseignement que pour l'apprenant.

2.6. DIFFICULTÉS LIÉES DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE MÉTHODIQUE

Le processus enseignement-apprentissage de la lecture méthodique présente un certain nombre de problèmes liés à l'étude d'un texte. Pour ce faire, il est nécessaire de les souligner afin de trouver la source de ces problèmes et de les analyser. Ainsi, nous allons présenter d'une part les difficultés liées à l'enseignement de cet exercice et d'autre part les difficultés liées à son apprentissage.

2.6.1. Les difficultés liées à l'enseignement de la lecture méthodique

De nos jours, la pratique de la lecture méthodique n'est pas un exercice facile parce que l'enseignant fait face à certaines difficultés aussi bien dans la détermination du sens du texte que sur l'analyse des données par l'apprenant. De ce fait, il convient de présenter ces problèmes afin d'y apporter les solutions.

- **le problème du sens de l'exercice**

Beaucoup d'enseignants rencontrent des difficultés dans la pratique de la lecture méthodique, ils sont confrontés à un certain nombre de questions qui leur viennent des apprenants : la plupart des élèves ne voient pas l'intérêt que suscite la pratique de la lecture méthodique. Ils ne savent pas la raison pour laquelle ils doivent se tordre l'esprit pour décrypter un texte. C'est pour cela qu'ils posent des questions sur le sens de l'exercice qui les amène à réfléchir à une démarche dont les enjeux et la finalité sont difficiles à définir.

Aussi, à la suite du problème lié au sens de cet exercice, il se pose la question des moyens mis en œuvre en vue du respect de ses étapes. Analyser un texte suppose prendre du recul par rapport à ce texte. Cette observation demande le choix pertinent des outils d'analyse favorisé par un bon questionnement de la part de l'enseignant afin de faciliter la construction du sens par l'apprenant de manière autonome. Le questionnement devrait donc reposer sur les points essentiels qui doivent attirer l'attention de l'élève lors de l'étude d'un texte.

Quel est le genre de ce texte ? Le registre ? Quelles sont les sources d'énonciation ? Thème/thèse ? Quel est le but de l'auteur ? Voudrait-il (distraire, émouvoir, instruire). Ces questions permettent aux apprenants de situer le texte. Cette étape s'avère très importante pour que ceux-ci parviennent à construire le sens. Ainsi, l'enjeu ultime de la démarche de l'enseignant consiste à susciter l'intérêt des apprenants pour l'apprentissage de cet exercice.

- **Problème de réaction spontanée à analyser**

Lors de la pratique de la lecture méthodique, les enseignants sont confrontés à toutes sortes de dérives. Chaque apprenant interprète le texte à sa guise ; cette façon de faire ne facilite pas l'étude proprement dite du texte. À cet effet, l'enseignant devrait être un expert pour analyser toutes ces réponses rapidement et permettre à l'apprenant de juger par lui-même ses propres choix. Celui-ci de façon subjective interprète ce qu'il croit voir à tort et à raison sur le texte. En effet, c'est grâce au texte qu'on parvient à valider ou non les ressentis des apprenants, leurs analyses spontanées. Ainsi, l'étude d'un texte doit se faire de façon rigoureuse, objective et précise dans le but d'éviter toutes sortes de confusions. L'écrivain est certes conscient de la valeur esthétique de son œuvre mais ne peut pas faire les mêmes commentaires que le commentateur. Par conséquent, il ne réfléchit pas à l'objet de sa création comme le lecteur. Donc l'enseignant doit prendre en

considération toutes les propositions de l'apprenant qu'il vérifie avant de les rejeter. Car, il n'est pas le seul pourvoyeur du sens d'un texte.

2.6.2. Les difficultés liées à l'apprentissage de la lecture méthodique.

La plupart du temps, les apprenants éprouvent des difficultés à lire un texte méthodiquement. C'est pour cela qu'ils l'assimilent à la paraphrase, aussi éprouvent-ils des difficultés à accéder au métalangage du texte.

- Le problème de la paraphrase

Lors de la pratique enseignante de la lecture méthodique, les apprenants sont très souvent confrontés au problème de la paraphrase. Pour eux, construire le sens d'un texte c'est le reformuler en une autre langue que celle du texte. Cela peut se justifier par le fait qu'ils soient en contact direct avec la langue, où les mots ne sont que le véhicule d'un message. En d'autres termes, le texte n'a qu'une seule fonction, celle de véhiculer un message. C'est pour cela que la langue reste un outil de communication : cela se justifie par leur tentative d'interprétation du texte qui reste toujours au niveau de la paraphrase. La majorité pense que l'interprétation est une reformulation, des redites. Pourtant appréhender le texte de cette façon, le condamne plutôt. Le rôle de l'enseignant à ce niveau est de leur faire découvrir, de les amener à explorer leur langue maternelle, non seulement sous un angle communicationnel mais aussi littéraire. C'est-à-dire esthétique. L'enjeu de la lecture méthodique est de réfléchir sur le style d'un auteur, le genre, le registre, le courant littéraire, etc.

- L'accès au métalangage

Un autre aspect très important est que les apprenants ne parviennent pas à accéder au métalangage du texte. Autrement dit la plupart des élèves n'arrivent pas à déchiffrer les signes du texte, ils ont des difficultés pour décrire son contenu, pour l'analyser. Par conséquent, il leur est difficile de construire le sens d'un texte, qu'ils sont incapables de comprendre. Pour certains le texte est déjà porteur de sens alors il est inutile de l'analyser. En effet, la pratique de la lecture se heurte à des difficultés d'ordre du cognitif et du psychologique. C'est la raison pour laquelle cette pratique s'avère difficile car, ils font face à des mots nouveaux. Ainsi, il leur est impossible d'interpréter les signes du texte parce que chacun a un rapport personnel avec le lexique du texte dont l'analyse dépendra du degré de compréhension de chaque apprenant.

CHAPITRE 3 : APC COMME VECTEUR PRAGMATIQUE DE LA LECTURE MÉTHODIQUE

Le présent chapitre vise à exposer les atouts de l'APC dans l'amélioration des pratiques enseignantes de la lecture méthodique. Toutefois, avant d'y parvenir, il convient de mettre en exergue les différentes conduites qui ont permis de collecter les données et de mener des enquêtes sur le terrain. De ce fait, nous allons mettre en exergue l'objectif de la recherche, les instruments de collectes des données, l'échantillon, la population d'étude choisie et l'enquête proprement dite.

3.1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET PRÉSENTATION DE LA POPULATION D'ÉTUDE

Dans cette partie nous allons présenter l'objectif de la recherche, la méthode utilisée dans le cadre de notre recherche, l'instrument de collecte des données, la population d'étude, l'échantillon et l'analyse des données.

3.1.1. Objectifs de la recherche

Le but visé dans ce travail se présente en deux sections :

La première consiste à présenter les résultats de notre enquête effectués à l'aide d'un questionnaire adressé aux enseignants et un autre adressé aux élèves, tous basés sur l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique au moyen de l'APC.

La deuxième porte sur le constat fait par les enseignants interrogés sur les difficultés liées à l'enseignement de la lecture méthodique en l'appliquant à la nouvelle approche pédagogique et de trouver les moyens qui facilitent la pratique de cet exercice de telle façon que l'apprenant soit au centre de son apprentissage.

3.1.2. Méthode et instruments de collecte de données

Descartes (1637 :7) définit la méthode comme « la voie à utiliser pour se mettre en quête de la vérité des choses ». Dans l'espoir d'atteindre nos objectifs, il nous a paru nécessaire de travailler de façon méthodique, d'inscrire notre étude dans une logique cartésienne et, pour cela, nous avons opté pour une méthode qualitative qui vise à produire et à analyser des données descriptives telles que les comportements observables des

personnes et les paroles qu'elles produisent. Elle permet donc de décrire, d'expliquer, de comprendre un phénomène. De toute évidence la méthode qualitative renvoie à une démarche intéressée par le sens et l'observation des faits en milieu social. De fait, en rapport avec notre étude, nous avons penché pour la méthode qualitative dans le but d'étudier auprès des enseignants de français, le problème de l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique au moyen de l'APC, ainsi que l'attitude des élèves et les représentations qu'ils se font de cette lecture. Dès lors, il s'agit pour nous, à partir de cette méthode, de mener une enquête dans un lycée de la ville de Yaoundé afin de recueillir ou de collecter les données indispensables à la conduite de notre travail.

En fonction de l'objectif à atteindre, nous avons collecté des données nous permettant de montrer que l'APC possède des facteurs inhérents susceptibles d'améliorer l'enseignant-apprentissage de la lecture méthodique et partant, les aptitudes voire les performances des apprenants. Ainsi, la collecte des données qui se fera à partir de l'observation des cours et à travers un questionnaire adressé aux apprenants et aux enseignants qui constituent la population d'étude et l'échantillon, nous permettra de vérifier et de valider nos hypothèses de recherche afin de parvenir à des suggestions.

3.1.2.1. Questionnaire

Le questionnaire est un test de contrôle des connaissances en vue de la validation des hypothèses de recherche. Ainsi, nous distinguons quatre types de questions : les questions ouvertes (celles qui donnent la possibilité au répondant de s'épancher sur la question), questions fermées (celles qui limitent la sphère du répondant puisqu'elles sont accompagnées des mentions « oui », « non », les questions à choix multiples, qui permettent aux répondants d'opérer leurs choix en fonction de la réponse qui leur semble juste), et les questions couplées qui sont une combinaison des questions fermées ou des questions à choix multiples avec des questions ouvertes. Le but étant ici d'obtenir du répondant les motivations de son choix. Sur ce, nous avons proposé un questionnaire aussi bien aux apprenants qu'aux enseignants.

Le questionnaire adressé aux enseignants a été fait sous forme d'entretien suivi de l'observation des cours. En effet, nous avons choisi de mener cette enquête dans les classes de sixième parce que les apprenants sont à leur phase d'initiation dans l'apprentissage de la lecture méthodique. C'est pour cela, qu'il est important pour l'enseignant de leur montrer l'importance de la lecture méthodique, autant que les enjeux de cet exercice. Également,

nous avons choisi les enseignants de ces classes, car ils sont mieux placés pour nous parler des difficultés auxquelles ils sont confrontés dans l'enseignement de la lecture méthodique, aussi il n'est pas très aisé de trouver des enseignants qui exercent dans ces classes.

En outre, cette enquête dite qualitative nous permet de traiter les données recueillies, vérifier les hypothèses, illustrer les idées en mettant un accent particulier sur le rapport entre les variables. Les enquêtes élaborées dans le cadre de ce travail permettent de montrer l'apport de la l'APC dans l'amélioration enseignement-apprentissage de la lecture méthodique mais surtout les difficultés rencontrées lors de sa pratique. Le questionnaire adressé aux apprenants permet de savoir :

- les différentes représentations qu'ils se font de la lecture méthodique
- leurs connaissances sur la notion de cet exercice et ses différentes étapes
- également, l'importance de l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique

Celui des enseignants consiste à :

- savoir s'ils appliquent l'APC lors de l'enseignement de la lecture méthodique
- savoir si cette approche pédagogique facilite la pratique de cet exercice
- relever les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de cet exercice

3.1.2.2. L'observation des cours

L'observation des activités pédagogiques est une collecte de données qui permet de retracer une action, un phénomène. Dans le cadre de cette enquête nous insisterons sur l'attitude des élèves pendant l'enseignant-apprentissage de la lecture, les difficultés auxquelles ils sont confrontés pendant le déroulement de la leçon et les différentes étapes qui permettent de conduire cet exercice selon l'APC.

3.1.3. Population d'étude

Pour Grawitz (1986 :1006), la population d'étude est « un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent une même propriété et qu'ils sont de même nature ». Ainsi, nous pouvons faire une distinction entre la population cible et la population accessible. Pour la première conception, il s'agit des individus qui fournissent des informations importantes pour la recherche. Dans notre cas la population cible est constituée des apprenants et des enseignants de français exerçant dans ces classes. Par contre, la population accessible est celle avec laquelle le chercheur a réellement travaillé.

Dans le cadre de notre étude nous nous sommes limités aux élèves de sixième du lycée bilingue d'Ekounou d'une part et les enseignants exerçant dans cette classe dans ledit établissement d'autre part.

Nous avons choisi cette population parce que les enseignants et les apprenants sont les seuls acteurs du processus de l'enseignement-apprentissage et surtout ces élèves sont à leur phase d'initiation dans la pratique de la lecture méthodique car, c'est le moment pour les enseignants de présenter la nécessité et les enjeux de cet exercice.

3.1.4. L'échantillon

Ghiglione et Matalon (1995 :24) pensent qu' « un échantillon dans la recherche est la proportion des sujets sur laquelle le chercheur, faute de pouvoir couvrir toute la population apparente, axe ses investigations en vue de dégager des règles générales». C'est dire que l'échantillon est une fraction représentative de la population dont les éléments doivent avoir les mêmes caractéristiques afin de permettre la généralisation des résultats. Notre échantillon s'élève à un effectif de 194 élèves et 06 enseignants de français. De ce fait, nous présenterons la distribution par classe dans le tableau suivant :

Tableau n°1 : répartition de l'échantillon d'étude

Établissement	Population		
	Apprenants, échantillon A		Enseignants de français, échantillon B
Lycée bilingue d'Ekounou	Dénomination	Effectifs	Effectifs
	6 ^{ème} 3	96	06
	6 ^{ème} 6	98	
Total	02	194	06

Dans ce tableau, il ressort, que notre échantillon est subdivisé en deux sous-échantillons : le premier est celui des apprenants de 6^{ème} 3 et 6^{ème} 6 dont l'effectif est de 194 élèves. Le deuxième sous-échantillon est celui des enseignants dont l'effectif est de 6.

Face à cet effectif, tout porte à croire que notre échantillon n'est pas représentatif par rapport à la population d'étude. En revanche, étant donné que tous les élèves de la classe de 6^{ème} font le cours de lecture méthodique et que tous les enseignants sont censés appliquer l'APC, alors nous nous sommes attardée sur deux classes en nous intéressant particulièrement sur la manière dont les enseignants mènent leurs leçons de lecture méthodique selon l'APC et les difficultés qu'ils rencontrent d'une part et l'attitude des élèves lors de ces enseignements d'autre part.

3.2. ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Après avoir étudié les différentes procédures ayant permis la collecte des données sur le terrain. Dans cette partie, nous allons analyser des réponses propres aux questionnaires et présenter les cours observés et interpréter les résultats en vue de valider ou d'invalider nos hypothèses de recherche. La lecture minutieuse de 200 enquêtés, nous a permis de procéder à un regroupement des données dont les sens sont semblables. Aussi nous avons noté leur fréquence d'apparition. Pour y parvenir nous avons respecté l'ordre d'apparition des questions et les tableaux présentés correspondent à chacune des questions posées et montrent de façon claire des réponses à ces questions. Pour ce faire, la technique de dépouillement choisie est celle des pourcentages. Ceux-ci s'obtiennent par la formule suivante : $P = nx100/N$.

P : représente ici le pourcentage, (n) : est le nombre de personnes qui partagent la même opinion sur des questions suggérées et (N) est le nombre total de personnes interrogées (enseignants ou apprenants selon les cas).

À ce niveau nous allons analyser les statistiques qui nous permettront de rendre compte du processus de l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique dans les classes de 6^{ème}. Ainsi, les données recueillies grâce aux questionnaires des enseignants et apprenants du lycée bilingue d'Ekounou. Pour ce fait, nous proposons de présenter les différentes informations recueillies sous forme de tableaux avant de les analyser.

3.2.1. Données issues du questionnaire des enseignants

Les tableaux ci-dessous nous présentent les différentes réponses relatives au questionnaire adressé aux enseignants. Ce questionnaire est organisé autour de l'enseignement de la lecture méthodique avec l'APC.

Tableau n°2: approche pédagogique recommandée par les enseignants en classe de 6^{ème}.

Modalités	Effectifs	pourcentages
APC	06	100%
PPO	0	0%
PPO+ APC	0	0%
Total	06	100%

Ce tableau nous montre clairement que tous les enseignants, soit un pourcentage de 100%, reconnaissent que l'APC est l'approche pédagogique en vigueur dans les classes de 6^{ème}. Cela supposerait que tous ces enseignants sont censés enseigner selon cette approche, et par conséquent qu'ils doivent la maîtriser.

Tableau n°3 : le choix des enseignants sur l'approche pédagogique adoptée pendant leurs enseignements.

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	04	66,66%
Souvent	02	33,33%
Non	0	0%
Total	06	100%

Nous nous rendons compte que 04 enseignants, soit 66,66% appliquent l'APC lors de leurs pratiques enseignantes de la lecture méthodique en 6^{ème} tandis que les 33,33% autres n'enseignent pas toujours selon cette approche bien qu'elle soit recommandée par les instructions officielles. Cela sous entend que tous les enseignants ne l'appliquent pas peut-être parce qu'ils ne la maîtriseraient pas (étant donné qu'elle est une approche nouvelle), peut-être parce qu'ils sont sous l'influence de l'ancienne PPO, ou alors à cause des considérations personnelles.

Tableau n°4 : avis des enseignants sur la pratique facile de l'APC dans le processus enseignement-apprentissage.

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Non	04	66,66%
Oui	02	33,33%
Total	06	100%

À travers les résultats de cette analyse, nous constatons que l'APC ne facilite pas le processus enseignement-apprentissage pour certains enseignants soit les 66,66% pensent que sa pratique n'est pas aisée. Mais d'autres sont satisfaits des avantages que leur apportent cette approche soit un pourcentage de 33,33% apprécient les bienfaits de l'approche par des compétences. Ainsi, nous pouvons dire que l'APC a apporté des considérations nouvelles dans le processus de l'enseignement-apprentissage. C'est la raison pour laquelle certains enseignants trouvent des difficultés à la mettre en pratique.

Tableau n°5 : les difficultés éprouvées par les enseignants dans l'applicabilité de l'APC.

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	06	100%
Non	0	0%
Total	06	100%

Ce tableau présente les difficultés liées à la pratique de la lecture méthodique. Nous remarquons que les enseignants éprouvent des difficultés à appliquer l'APC. À la question de savoir pourquoi ils éprouvent ces difficultés, les enseignants ont évoqué plusieurs raisons à savoir : « les séances d'intégrations qui sont difficiles à gérer, l'inadaptation des modules à l'environnement de l'apprenant, l'absence du matériel didactique, le manque de volonté de la part des élèves et la typologie des textes à étudier qui rend la tâche plus compliquée. C'est pour cela qu'ils préféreraient utiliser l'ancienne approche

pédagogique. ». Ces représentations faites par les enseignants ont une incidence sur le processus d'apprentissage. Par conséquent, elles ne sauraient favoriser l'acquisition des compétences par les apprenants. Les difficultés que rencontrent les enseignants dans l'application de l'APC justifient le fait que ceux-ci ne l'ont pas encore maîtrisée.

Tableau n°6 : la démarche adoptée par chaque enseignant dans la pratique de la lecture méthodique.

Modalités	Effectifs	Pourcentages
Observation de l'image, lecture, émission des hypothèses, choix des outils et repérage, analyse et interprétation et validation des hypothèses	03	50%
Lecture, émission hypothèses, choix des outils, validation des hypothèses	02	33,33%
Partir d'une situation de vie pour amener l'apprenant à l'appliquer ailleurs qu'en classe	01	16,66%
Total	06	100%

Les statistiques ci-dessus montrent que les enseignants adoptent des méthodes différentes lors des pratiques enseignantes de la lecture méthodique. Ainsi, 33,33% font fi de l'analyse et de l'interprétation. Ils se focalisent uniquement sur la lecture, l'émission des hypothèses, le choix des outils et la validation des hypothèses de sens. 16,66% semblent ne pas comprendre de quoi il est question dans la mesure où ils estiment que la lecture méthodique consiste à aller d'une situation de vie pour que l'apprenant puisse l'appliquer

ailleurs que dans une salle de classe. En revanche, la moitié des répondants, soit 50% respectent les étapes de la lecture méthodique. On pourrait dire que chaque enseignant adopte une méthode précise selon le type de textes à étudier ou selon les problèmes auxquels il est confronté.

Tableau n°7 : l'application de l'APC dans l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique.

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Non	05	83,33%
Oui	01	16,66%
Total	06	100%

Nous nous rendons compte qu'à travers ce tableau, la majorité des enseignants, soit les 83,33%, rencontrent des difficultés lors de la pratique de la lecture méthodique avec la nouvelle approche pédagogique. Car, ils pensent que cela est dû au temps alloué à cet exercice. Lequel (temps) ne permet pas de bien mener les enseignements. Les enseignants se plaignent de l'hermétisme des textes, du manque de manuels et des effectifs pléthoriques. Ainsi, tout porte à croire que ces obstacles rendent l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique difficile. Toutefois, 16,66% estiment appliquer aisément l'approche par les compétences lors de l'enseignement de la lecture méthodique.

Tableau n°8 : l'attitude des élèves pendant le cours de lecture méthodique.

Attitudes	Effectifs	Pourcentages
Passifs	05	83,33%
Actifs	01	16,66%
Enthousiastes	0	0%
Ennuyeux	0	0%
Total	06	100%

Les pourcentages issus de ce tableau mettent en exergue le caractère passif des élèves lors du cours de lecture méthodique. En effet, cinq enseignants sur les six interrogés attestent que les élèves subissent le cours de lecture méthodique. Autrement dit, ces derniers ne participent pas aux activités d'enseignement-apprentissage de cet exercice, ne s'y impliquent pas sans doute parce qu'ils ne trouvent aucun intérêt ou ne sont pas motivés par les enseignants. Cependant, un seul enseignant affirme que les élèves sont actifs pendant les cours de lecture méthodique en ce sens qu'ils prennent activement part aux activités qui y sont menées. L'attitude des élèves pendant le cours dépendrait de la manière dont les enseignants procèdent voire de la méthode qu'ils utilisent lors de leurs pratiques de classe.

Tableau n°9 : les enjeux de la lecture méthodique.

Les enjeux de la lecture méthodique	Effectifs	Pourcentages
Expression	03	50%
Démonstration	02	33,33%
Communication	01	16,66%
Saisie référentielle	0	0%
Total	06	100%

Ce tableau statistique montre que les enjeux de la lecture méthodique sont beaucoup plus expressifs que démonstratifs et communicationnels. Partant de ces résultats, nous percevons que la lecture méthodique vise plusieurs objectifs. Pour cela, certains enseignants, soit 50%, pensent qu'elle favorise l'amélioration de l'expression ; 33,33% considèrent la lecture méthodique comme une démonstration dans la mesure où elle permet de justifier, d'analyser le fonctionnement d'un outil de la langue aux fins de parvenir à une interprétation significative du texte. 16,66% par contre trouvent que la lecture méthodique vise à communiquer. Il est nécessaire de penser que l'apprentissage de la lecture méthodique vise un certain nombre de compétences qui devraient être maîtrisées par chaque enseignant afin d'amener les apprenants à s'investir davantage dans sa pratique.

Tableau n°10 : l'APC, méthode appropriée dans l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique.

Réponses	Effectifs	pourcentages
Non	04	66,66%
Oui	02	33,33%
Total	06	100%

Les résultats de cette analyse nous montrent que, la plupart des enseignants, soit les 66,66%, estiment que l'approche par les compétences n'est pas adaptée à l'enseignement de la lecture méthodique parce que les textes ne sont pas étudiés en profondeur à cause du temps destiné à cet exercice. Et aussi les effectifs pléthoriques empêchent l'interaction. 33,33% autres pensent qu'elle promeut, approfondit et facilite les capacités d'expression, aussi qu'elle favorise l'acquisition de certaines compétences recherchées en APC. De fait, il semblerait que les difficultés présentées dans la pratique de la lecture méthodique avec l'APC ne permet pas de réaliser l'apport cette approche pédagogie dans l'amélioration du processus enseignement-apprentissages ou son efficacité dans la pratique de cet exercice.

Tableau n°11 : la lecture méthodique avec l'APC permet de développer les compétences des élèves en français

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Non	05	83,33%
Oui	01	16,66%
Total	06	100%

Ce tableau met en exergue les objectifs visés par la lecture méthodique avec l'APC, alors il s'avère que la quasi-totalité soit les 83,33%, dont 05 enseignants sur 06 estiment que la nouvelle approche dans l'enseignement de la lecture méthodique ne développe pas véritablement les compétences de l'apprenant en français. Par contre, les 16,66% trouvent que l'enseignement de cet exercice favorise la maîtrise du fonctionnement des outils de langue, en plus la compétence de lecture n'est pas à négliger si les apprenants y participent ou s'ils sont motivés. Ainsi, nous constatons que tous les enseignants ne semblent pas

maîtriser les enjeux de cet exercice surtout s'ils parviennent à mettre l'apprenant au centre de son apprentissage, c'est à-dire lui apprendre à être autonome.

3.2.2. Données issues du questionnaire des apprenants

Le questionnaire adressé aux élèves de la classe de 6^{ème} se construit également autour de la question de l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique. Mais ledit questionnaire nous aidera à voir des différentes représentations que les apprenants se font de la lecture méthodique à travers des tableaux ci-après.

Tableau n°12 : distribution des apprenants selon qu'ils ont déjà entendu parler de la lecture méthodique.

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	194	100%
Non	0	0%
Total	194	100%

Au regard de ce tableau, il en ressort que sur 194 élèves interrogés, soit 100% ont été unanimes sur le fait qu'ils ont déjà entendu parler de la lecture méthodique. Ainsi, cela sous entend que s'ils ont déjà entendu parler de cet exercice, cela ne peut-être une activité qu'ils ont l'habitude de mener en classe avec leur enseignant. De ce fait, nous pouvons attester que tous les apprenants de la classe de 6^{ème} pratiquent cette leçon dans l'enseignement-apprentissage du français.

Tableau n°13 : approche définitionnelle de la lecture méthodique par les élèves.

Modalités	Effectifs	Pourcentages
Lecture explicative d'un texte	108	55,67%
Lecture de détente	80	41,23%
Lecture approfondie d'un texte	06	3,09%
Lecture simple d'un texte	0	0%
Total	194	100%

Le présent tableau montre que 55,67% d'apprenants pensent que la lecture méthodique est une lecture explicative du texte, les 41,23% estiment que c'est une lecture de détente et pour les 3,09%, elle est une lecture approfondie du texte. Au vu de ces deux premiers pourcentages qui se distinguent du dernier, nous pouvons dire que les apprenants ne savent pas ce qu'est la lecture méthodique ou alors confondent cette activité avec la lecture suivie ou peut-être la lecture expliquée encore pratiquée de nos jours dans les collèges. Peut-être les cours de lecture méthodiques sont faites comme ceux de la lecture expliquée. Cela pourrait se justifier par le fait que les enseignants soient sous l'influence de l'ancienne approche pédagogique, ou qu'ils ont les difficultés à étudier certains textes.

Tableau n°14 : la démarche appliquée pendant le cours de lecture méthodique.

Modalité	Effectifs	pourcentages
Lecture +explication des mots difficiles	106	54,63%
Lecture + analyse du texte	80	41,23%
Lecture + analyse des outils de langue +construction du sens	08	4,12%
Total	194	100%

L'analyse des résultats de ce tableau montre que les apprenants pendant le déroulement du cours suivent effectivement une démarche précise. Ainsi, nous avons constaté que 54,63% après avoir lu le texte, passent immédiatement à l'explication des mots difficiles, les 41,23% l'analyse après la lecture. Toutefois, les 4,12% suivent le cheminement ou la méthode assignée à cet exercice. Ces résultats attestent que la plupart de ces élèves ne maîtrisent réellement pas la démarche de la lecture méthodique. S'ils ne la maîtrisent pas cela voudrait sans doute dire qu'ils ne la connaissent pas ou alors qu'ils la confondent avec la lecture expliquée.

Tableau n°15 : finalité d'un cours de lecture méthodique.

Modalités	Effectifs	Pourcentages
Comprendre le texte	108	55,67%
Interpréter un texte	61	31,44%
Maitriser le fonctionnement des outils de la langue	25	12,88%
Produire un texte	0	0%
Total	194	100%

Après les résultats de ce tableau, nous constatons que les 55,67% pensent que la lecture méthodique permet de comprendre le texte, les 31,44% estiment qu'elle sert à l'interpréter. À la suite de ces pourcentages, nous pouvons dire que ces apprenants savent qu'on étudie un texte dans le but de le comprendre, de l'interpréter. Néanmoins, ils ignorent que la construction du sens doit être le fruit d'une maîtrise parfaite des outils littéraires et linguistiques pour ne citer que ceux là ou alors, que l'analyse des outils littéraires favorise la construction significative du texte. Les 12,88% autres sont du même avis sur le fait que la lecture méthodique permet d'appréhender le fonctionnement des outils de la langue. De ce fait, nous attestons que ces apprenants connaissent l'utilité de la lecture méthodique bien qu'ils ne cernent pas les étapes de cet exercice.

Tableau n°16 : appréciation des apprenants par rapport à l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique.

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Non	108	55,67%
Oui	86	44,32%
Total	194	100%

Ce tableau met en exergue les différentes représentations que les élèves se font de la pratique de la lecture méthodique. Sur 194 enquêtés, 86 soit les 44,32% aiment le cours de lecture méthodique et les 55,67% détestent ce cours. Ceci pour plusieurs raisons. Certains pensent que le cours de lecture méthodique fait dormir, les textes sont difficiles à comprendre et il ya un manque de livres. Par contre les autres estiment que la lecture méthodique permet de bien lire et de comprendre les mots difficiles. Nous constatons donc que, les apprenants n'apprécient pas cet exercice soit parce qu'ils ne le comprennent pas, soit parce qu'il s'apparente un exercice compliqué, ou peut-être ignorent-ils le bien-fondé de la lecture méthodique.

3.2.3. De l'observation des cours à l'interprétation des données

Dans cette rubrique, nous allons d'une part présenter les cours faits par l'enseignant sous forme de fiche de préparation et d'autre part, il sera question de les analyser et de les interpréter tout en définissant le rôle de chaque acteur (enseignant et apprenant) dans le processus enseignement-apprentissage selon l'approche par les compétences.

3.2.3.1. Présentation de la fiche de préparation.

Dans les tableaux ci-dessous figurent les cours observés en classe de 6^{ème}, pendant la période de notre stage académique au lycée bilingue d'Ekounou.

FICHE N°1

Classe : 6° 6

Établissement : Lycée d'Ekounou

Module : bien être et santé

Nature de la leçon : lecture méthodique

Titre de la leçon : étude du texte de la page 133

Durée : 50 min

Période : 10h45- 11h35

CA : compte tenu des situations liées à la prévention de certaines maladies, l'apprenant devra être capable de lire un magazine en vue de se faire une opinion sur les bien faits de quelques récits tropicaux à l'aide du type de phrase, du degré de signification et du champ lexical.

Pré-requis : types de phrases, degré de signification de l'adjectif, champ lexical de la santé.

Étapes	Durée	Contenus	Supports	Activités enseignants / apprentissage	
				Enseignants	Apprentissage
I- Observations				1) Ce texte est- il une œuvre intégrale ou un extrait de journal ? 2) Où l'a-t-on extrait ? 3) Est- il édité au Cameroun ou dans un pays étranger ? 4) Après lecture de l'en tête, proposez un titre à ce texte	Un extrait de journal On l'a extrait de Nyanga Il est édité au Cameroun Les bienfaits du fruit de la passion
II-Lecture				Le professeur lit une partie du texte et désigne quelques apprenants...	Les élèves lisent le texte à haute voix.

III- Hypothèses				<p>1) Comment qualifie t-on le fruit de la passion ?</p> <p>2) Dans quelles régions le trouve t-on ?</p> <p>3) Sous quelles formes le mange t-on ?</p>	<p>C'est un fruit <u>exotique</u></p> <p><u>Exotique</u> : qui est consommé hors de son sol naturel.</p> <p>Dans les régions tropicales</p> <ul style="list-style-type: none"> - En sorbet - En glace - En coulis - En confitures - en forme de gèle - en forme de granite ou de jus de cocktail.
IV- Entrées				<p>1) À travers quel type de phrase le lecteur est-il formé dans ce texte ?</p> <p>2) Quel est le degré de signification de l'adjectif « exotiques »</p> <p>3) Quels sont les mots se rapprochant à la santé ?</p>	<p>La phrase déclarative</p> <p>Le superlatif</p> <p>Stimulant digestif, traitement des maladies gastriques, nettoyer le côlon, améliorer la digestion, prévenir les attaques cardiaques</p>
V- Analyse		Indices	Repérage	Analyse	Interprétation partielle
		la phrase déclarative	P1, P2, P3, P4, P5 ...	La phrase déclarative livre des informations	Le fruit de la passion participe au bien être des personnes.
		Le superlatif	« le fruit de la passion (...) fruits	Le degré d'importance	Le fruit de la passion est important pour la santé.

		tropicaux »		
	Le champ lexical	Stimulant digestif, traitement des maladies gastriques	Vocabulaire relatif à la santé	Le fruit de la passion prévient certaines maladies.
VI- Interprétation finale	L'article sur le fruit de la passion renseigne les lecteurs sur ses bienfaits pour la santé des personnes. Manger le fruit de la passion c'est prévenir certaines maladies.			

FICHE N°2

Classe : 6° 6

Établissement : Lycée d'Ekounou

Effectif : 96

Module : vie économique

Nature de la leçon : lecture méthodique

Titre de la leçon : Chantal, la coiffeuse

Durée : 50 min

Période : 09h40- 10h30

CA : compte tenu des situations liées à la professionnalisation des jeunes scolarisés ou non, l'apprenant devra être capable de justifier le choix d'un métier pourvoyeur de ressources financières à l'aide du passé composé, du champ lexical de la coiffure et l'énonciation.

Pré-requis : temps composés de l'indicatif, champ lexical, énonciation (émetteur / récepteur).

Etapas	Durée	Contenus	Supports	Activités enseignants / apprentissage	
				Enseignants	Apprentissage
Observations	05 min	Description de la situation problème	Texte de la page 117	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le texte est- il un article de journal, un débat ou une œuvre intégrale ? ➤ Quel est son titre ? ➤ De quel journal est- il tiré ? ➤ Précisez l'année de parution, la maison d'édition 	<p>Il s'agit d'un article de journal</p> <p>Chantal, la coiffeuse</p> <p>Le guide des métiers</p> <p>1999</p> <p>Bayard Presse Jeune</p>
Lecture	10 min		Texte de la page 117	Le professeur lit quelques lignes et désigne des apprenants	Les apprenants lisent le texte.

Hypothèses	15 min			<ul style="list-style-type: none"> - Qui parle dans le texte ? - De quoi parle t-elle ? - Était- ce son vœu de départ ? - Pourquoi ? - De quel diplôme est-elle titulaire ? - Quels gens a t- elle besoin pour exercer ce métier ? 	<p>Chantal</p> <p>Du métier de coiffeuse</p> <p>Non</p> <p>Elle n'a pas pu avoir le Baccalauréat pour faire les beaux arts.</p> <p>D'un brevet professionnel</p> <p>Les clientes</p>
Entrées	10 min			<p>Quel est le temps composé utilisé dans le premier paragraphe ?</p> <p>Quels sont les indices de celui qui parle ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • À qui renvoient- ils <p>Précisez à qui elle parle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relevez les mots qui renvoient au domaine de la coiffure. 	<p>Je, j', mon</p> <p>Le passé composé</p> <p>Chantal</p> <p>Au lecteur</p> <p>Coiffure, salon, parfums, produits cosmétiques, clientèle.</p>
Analyse	5 min	Indices	Repérage	Analyse	Interprétation partielle
		<ul style="list-style-type: none"> - Énonciation - Émetteur - Récepteur 	<p>Je, j', mon</p> <p>Vous</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Désignent les marques du locuteur qui renvoie à l'allocutaire le lecteur raconte. 	<p>Chantal parle au lecteur.</p>

		Passé composé	Je me suis trouvée, je suis tombée, j'ai passé.		Chantal raconte son parcours.
		champ lexical de la coiffure	Client, salon, parfums, produits cosmétiques, produits de beauté.	Vocabulaire de la beauté.	La coiffure est un métier qui consiste à rendre beau.
Interprétation finale	05 min			Proposez l'interprétation finale de ce texte.	Chantal raconte son parcours, elle montre que la coiffure est un métier artistique qui rapporte de l'argent.

FICHE N°3

Classe : 6° 6

Établissement : Lycée d'Ekounou

Module : vie économique

Nature de la leçon : lecture méthodique

Titre de la leçon : étude de texte de la page 64

Durée : 50 min

Période : 14h20- 16h

CA : compte tenu des situations liées à l'économie artisanale, l'apprenant devra être capable d'effectuer des opérations d'achat de bijoux et objets précieux en utilisant le champ lexical de la joaillerie et celui de la joie.

Pré-requis : champ lexical.

N°	Étapes	Durée	Supports	Activités enseignants / apprentissage	
				Enseignants	Apprentissage
1	Observations			1) Ce texte est- il un extrait ou une œuvre intégrale ? 2) Quel est son titre 3) De quelle œuvre est- il extrait ? 4) Quel est le nom de son auteur ? 5) Identifiez : <ul style="list-style-type: none">- La maison d'édition- L'année de publication	C'est un extrait Le travail admirable du forgeron- joaillier <u>De l'enfant noire</u> Camara Laye Éditions Plan 1953

2	Lecture				
3	Hypothèses			1) Comment appelle t-on la femme dont on parle dans le texte? 2) Que veut- elle ? 3) Avec quel métal est- il conçu ? 4) Par qui est- il fabriqué 5) Qu'est ce que la joaillerie ?	La commère Un bijou Avec de l'or Un artisan joailler Activité consistant à fabriquer des bijoux et objets précieux.
4	Entrées			1) À partir du texte, construisez : - Le champ lexical d'une activité - Le champ lexical d'un sentiment : joie, rythme, harpe, louanges.	Artisan, fil d'or, grains d'or, métier
5	Analyse	Indices	Repérage	Analyse	Interprétation partielle
		Champ lexical de la joaillerie	fil d'or, grains d'or, bijou, or	Ces mots rendent compte d'un métier : la joaillerie	la joaillerie est un métier qui procure de l'argent.
		Champ lexical de la joie	Joie, rythme, harpe, louange	Expression d'une émotion	La commère est heureuse.
6	Interprétation finale				la joaillerie est un métier qui procure des ressources financières. Elle rend heureux ceux et celles qui se font fabriquer des bijoux.

3.2.3.2. Analyse et interprétation des cours

À l'issue de ces fiches de préparation, nous pouvons dire que les cours en classes de 6^{ème} sont faits en adéquation avec des modules qui siéent à l'environnement de l'apprenant. Chacune de ces leçons porte un en-tête qui indique la classe, la nature, le titre de la leçon, la période, le module et la compétence attendue. Pour ce qui est de la première leçon, nous remarquons que le titre de la leçon n'est pas très bien formulé, il fait penser à l'épreuve d'étude de texte pratiquée au collège et les références dudit texte ne nous renseignent pas exactement sur l'ouvrage dans lequel celui-ci est tiré et il est assez court pour l'étudier méthodiquement. Nous avons uniquement la page, nous pensons qu'il est nécessaire que l'apprenant sache dès le début du cours que le texte étudié en classe provient d'un de ses manuels au programme. Également au niveau de la compétence attendue, trois outils d'analyse sont énoncés pour la pratique de cet exercice ; il nous semble que ces outils linguistiques sont assez pour le quota horaire destiné à la lecture méthodique.

Pour parvenir à une analyse efficace du texte, il serait important de choisir deux outils afin de montrer à l'apprenant son fonctionnement dans le texte en tenant compte du temps alloué à cet exercice ; s'agissant de la compétence attendue, elle est vide de sens en ceci que nous avons une confusion entre « fruit tropicaux et récit ». Dans le contenu du cours proprement dit, la première étape qui concerne l'observation ne nous renseigne pas sur la durée consacrée à chaque étape et le support utilisé pendant le déroulement du cours. C'est plutôt dans le cadre des activités enseignement-apprentissage que nous avons ces indications. Cela peut être une stratégie de l'enseignant pour amener l'apprenant à le situer lui-même ou alors il a omis de mettre ces indications qui sont importantes non seulement pour la bonne gestion du temps mais aussi pour la personne qui le lit.

Pour la deuxième leçon, les mêmes remarques sont à faire mais seulement, l'enseignant a pris soin de mettre le titre du texte à étudier en omettant la page de l'ouvrage dans lequel est tiré le texte. Nous pouvons penser que le titre de la leçon n'est pas important pour lui et ses apprenants ou alors ces indications ne sont pas nécessaires pour le lecteur. Aussi, il nous semble que les outils choisis ne vont pas permettre à l'apprenant de suivre l'enseignant pour voir le fonctionnement de ceux-ci dans le texte. En ce qui concerne les étapes du cours, nous remarquons que l'enseignant a mentionné le support utilisé et le contenu dans la première étape qui est l'observation et le temps mis pour mener cette activité. Nous notons un désordre sur ces fiches et légèreté dans la préparation du cours.

Pour la troisième fiche, en plus des erreurs mentionnées plus haut, nous avons constaté que l'enseignant ne semble pas varier les outils d'analyse ; nous percevons à chaque pratique l'analyse des champs lexicaux. Parfois, la typologie des textes oriente l'enseignant sur le type d'outils à utiliser pour conduire la leçon. En revanche, il est utile que celui-ci varie les outils pour permettre à l'apprenant de voir le fonctionnement des divers outils. C'est de cette manière qu'il sera mieux outillé à aborder les différents exercices littéraires comme la production écrite et au second cycle le commentaire composé. Par ailleurs, nous avons constaté pendant le déroulement du cours que les différents acteurs n'assumaient vraiment pas leurs rôles. C'est la raison pour la quelle nous allons redéfinir les fonctions de l'enseignant et de l'apprenant au sein de la salle de classe selon la nouvelle approche pédagogique.

Dans l'approche dite par les compétences, l'apprenant occupe une place primordiale dans le processus enseignement-apprentissage. Il est au centre de la construction de son propre savoir. Car, c'est à lui que revient la tâche de prendre en charge le développement de l'agir compétent surtout dans la société actuelle où affluent différentes sources d'informations, l'élève doit-être capable de sélectionner les informations nécessaires et de les apprécier pour se construire, en se laissant guider par l'enseignant. Ainsi, dans le cas de cette leçon, c'est à l'élève d'interpréter le sens du texte et non à l'enseignant ; ce dernier lui sert plutôt de guide pour faciliter l'apprentissage. Par contre, pendant le déroulement du cours, nous avons constaté que l'attitude de l'apprenant est plutôt passive, ennuyeuse. Ce comportement pourrait se justifier par le fait qu'il manque de manuel ou alors il ne trouve aucun intérêt à pratiquer cette leçon.

Pourtant, il doit être actif et il doit s'engager dans cet apprentissage en créant les liens avec les cours antérieurs, en interagissant avec les autres élèves. D'où la nécessité de constituer des groupes lors de la pratique de la lecture méthodique pour qu'il se sente impliqué dans l'activité que mène son enseignant. C'est ainsi qu'il parviendra à acquérir les stratégies et les méthodes dans le but d'interpréter un texte différent de ceux étudiés. C'est pour cela qu'il est important de varier les outils d'analyse utilisés en classe. Les notions et les concepts appris lui permettront d'affronter d'autres exercices en français. C'est donc de façon progressive qu'il pourra enrichir ses connaissances littéraires et linguistiques. De ce fait, l'apprenant comprendra que c'est en lisant qu'il apprend à lire, en prenant la parole très souvent qu'il trouve les mots pour s'exprimer aisément et tout seul, il se rendra compte de ses progrès et il mettra à profit ses compétences de lecture, linguistique et communicationnelle

pendant son cursus scolaire. Il est le principal acteur, responsable de son apprentissage dans lequel il devrait s'investir.

Cependant, l'élève ne saurait prendre cette initiative tout seul, il a besoin de l'aide de l'enseignant dans l'accomplissement de ses actions. Dans le programme d'études de français de première langue, classe de 6^{ème} et 5^{ème} (2014:6), l'enseignant est présenté comme un guide, un médiateur, un passeur culturel et un animateur dont il joue un rôle déterminant dans le processus enseignement-apprentissage. Contrairement, à la place qu'il occupait dans l'ancienne approche pédagogique (PPO), l'enseignant ne restitue plus les connaissances, il n'est pas le seul détenteur du sens du texte à étudier mais il aide l'apprenant à construire le sens en mettant à sa disposition les outils et les stratégies nécessaires favorisant cette étude. Autrement dit, l'enseignant doit rendre l'élève autonome en lui attribuant la plus grande tâche au cours des activités d'apprentissage. C'est dire qu'il crée des situations complexes que l'apprenant est censé résoudre.

Ainsi, dans le cadre de ces cours, la situation complexe peut-être l'interprétation du texte à étudier, que l'enseignant va subdiviser en petites tâches (activités) que l'élève devrait solutionner. D'où son rôle de médiateur car il se situe entre le savoir et l'apprenant afin de permettre à celui-ci de comprendre et à traiter les informations provenant de diverses sources, il l'aide à contextualiser ses connaissances. De fait, il convient à l'enseignant de faciliter les apprentissages en aidant l'apprenant à cibler les ressources adéquates pour la construction significative du texte. Donc, il est clair qu'il ne doit en aucun cas suggérer le sens du texte. Le savoir de l'apprenant, les difficultés qu'il rencontre, doivent être pris en considération et passer avant d'autres préoccupations. C'est pour cela que l'enseignant doit susciter l'intérêt de l'apprenant dans la pratique de la lecture méthodique à cause de ses différents enjeux dans l'enseignement du français.

3.3. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Partant de l'analyse et de l'interprétation des résultats de nos enquêtes, nous avons constaté que, les hypothèses émises au début de notre travail se confirment pour la plupart. Au regard des résultats relatifs aux questionnaires et surtout à l'observation pédagogique des cours, notre hypothèse générale qui stipule qu'il existe des facteurs inhérents à l'APC susceptibles d'améliorer l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique, se confirme. Il en ressort que les différentes considérations faites par les enseignants et les représentations des apprenants sont dues au fait qu'ils ignorent le bien-fondé de cette approche dans

l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique. De plus, ce rejet de l'APC influe considérablement sur la qualité des cours. C'est la raison pour laquelle elle est perçue comme une approche pédagogique difficile.

La première des hypothèses secondaires qui présente l'APC comme une approche permettant de rendre les apprentissages significatifs et plus efficaces à partir des situations de vie, est validée. Car, nos enquêtes nous ont confirmé que les enseignements pratiqués sur le modèle APC porte essentiellement sur des modules en rapport avec le quotidien des apprenants. À partir de ces modules, l'élève est mis en interaction avec les savoirs et devient acteur principal de la relation pédagogique.

La deuxième des hypothèses secondaires, qui porte sur la lecture méthodique en tant que lecture approfondie d'un texte moyennant les outils d'analyse se confirme aussi. En ce sens, l'objectif de la lecture méthodique n'est pas de construire le sens d'un texte, mais plutôt de voir ou de montrer le fonctionnement d'un outil d'analyse dans l'interprétation significative d'un texte.

La dernière des hypothèses secondaires qui présente l'APC comme un vecteur pragmatique de la lecture méthodique se voit validée également. Car, les différents résultats auxquels nous sommes parvenus montrent que les diverses représentations des élèves auraient été meilleures si les enseignants maîtrisaient les enjeux de l'APC ou s'ils respectaient les principes de cette approche dite par les compétences. En plus, il est nécessaire de rappeler que quelle que soit la bonne préparation de la leçon, si elle est mal conduite, les apprenants seront démotivés. De ce fait, il convient de dire que la prise en considération des facteurs de l'APC et sa maîtrise sont susceptibles d'améliorer cette pratique.

L'analyse et l'interprétation des résultats de nos enquêtes, nous ont facilité la vérification de nos hypothèses de recherche. De même, les résultats issus de cette enquête nous permettent de voir les difficultés que rencontrent les enseignants dans l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique en classe de 6^{ème}. De ce fait, il convient de proposer des solutions pour une pratique efficiente de cet exercice selon l'APC.

3.4. PROBLÈMES LIÉS À LA PRATIQUE DE LA LECTURE MÉTHODIQUE AVEC L'APC ET SUGGESTIONS

Au vue des résultats de l'enquête effectuée dans le chapitre précédent, nous avons relevé un certain nombre de problèmes auxquels nous devons apporter des solutions.

3.4.1. PROBLÈMES LIÉS À LA PRATIQUE DE LA LECTURE MÉTHODIQUE AVEC L'APC

Le processus enseignement-apprentissage de la lecture méthodique est confronté à un certain nombre de difficultés qui influencent sa pratique sur le terrain. Ainsi, nous présentons dans cette partie le problème des effectifs pléthoriques et celui du temps consacré à l'exercice de la lecture méthodique.

3.4.1.1. Les effectifs pléthoriques

Les grands groupes sont un problème majeur dans l'application de l'approche par les compétences des cours. En effet, avec cette approche pédagogique, l'enseignant change de rôle, il devient un guide, un facilitateur et un médiateur. Dans le cas des cours observés au lycée bilingue d'Ekounou, nous avons constaté que l'enseignant a d'énormes difficultés à jouer son rôle dans les pratiques quotidiennes. Il est difficile pour lui de mener les activités au sein d'une classe à grand effectif. Car, comme l'exige la nouvelle approche, l'apprenant doit être au centre de son apprentissage. C'est pour cela qu'il doit s'investir pendant le cours en entrant en interaction avec les autres élèves. Ainsi, l'enseignant doit suivre chacun individuellement pour s'assurer de leur participation effective durant l'apprentissage et même vérifier leurs compétences. Cependant, il s'avère impossible de les suivre ou de les regrouper pour mener des activités. L'enseignant se sent obligé de restituer les connaissances aux apprenants qui n'y trouvent pas d'intérêt. De ce fait, la chaîne éducative doit dès lors envisager dans quelle mesure on peut adapter l'APC dans un environnement à grands effectifs dans nos établissements scolaires.

3.4.1.2. Insuffisance du quota horaire

Le problème d'effectifs provoque à son tour celui du temps consacré à l'enseignement-apprentissage de lecture méthodique. En effet, la pratique de cet exercice demande du temps pour étudier un texte en profondeur, mais le suivi de chaque apprenant nécessite encore plus de temps. Il s'agit de les regrouper pour qu'ils échangent entre eux, le cours prendra donc l'allure d'un débat que l'enseignant risque de ne pas achever. C'est pour cette raison que, lors de la pratique de ce cours l'enseignant peut biaiser certaines étapes pour atteindre le quota horaire et par conséquent terminer son programme sans tenir compte des lacunes des élèves et des représentations qu'ils se font du cours. Il devient impossible de gérer les cinquante cinq minutes destinées à cet exercice. Ainsi, il est nécessaire de souligner que les programmes ne doivent pas être privilégiés par rapport aux difficultés que rencontrent

les élèves lors de l'apprentissage. Donc ce problème de temps pourrait constituer un obstacle aussi bien sur les enseignements que sur les rendements scolaires.

4.2. SUGGESTIONS POUR UNE AMELIORATION EFFICACE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE METHODIQUE AVEC L'APC.

Après avoir relevé les difficultés liées à la pratique de la lecture méthodique, il convient d'envisager quelques solutions relatives à son amélioration au moyen de l'APC.

4.2.1. L'apport de l'APC dans les apprentissages

L'APC présente plusieurs facteurs pouvant faciliter la pratique de la lecture méthodique. Il s'agit entre autres de rendre les apprentissages efficaces, de les fonder ou leur donner du sens. Ces facteurs permettent de donner une nouvelle orientation à l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique.

4.2.1.1. La nécessité de donner sens aux apprentissages

Le mot sens prend en considération tout ce qui pousse l'apprenant à se poser la question de savoir dans quel but l'on fait tout ce qu'on fait. Il s'agit de montrer particulièrement à quoi sert tout ce que nous apprenons à l'école. C'est l'APC qui vient en fait nous garantir ou nous édifier sur le but des apprentissages. Elle vient également poser un regard critique sur les raisons pour lesquels nous apprenons. L'approche dite par les compétences interpelle l'école sur son origine, son fondement et son mode de fonctionnement. La question du sens est la manière dont l'école outille ses apprenants à faire face à des situations nouvelles qui leur permettent de s'imposer au sein de la société. De ce fait, l'élève devrait pouvoir réinvestir ce qu'il a appris à l'école dans la vie quotidienne en vue de résoudre les problèmes auxquels il est confronté. C'est de cette manière qu'il donne sens à ses apprentissages. Parfois un écart peut se percevoir entre l'école qui donne les savoirs ponctuels qui n'ont rien à voir avec les situations que l'apprenant rencontre dans la vie de tous les jours. C'est la raison pour laquelle certains élèves au sortir de l'école ne peuvent pas utiliser leurs savoirs pour solutionner un problème quelconque. C'est dans cette logique que Roegiers (2016 :16) citant Carraher et alii parle d' « analphabètes fonctionnels » qui sont des individus ayant acquis des connaissances à l'école et qui sont incapables de les utiliser pour résoudre une situation de la vie.

En effet, l'APC veut contextualiser les apprentissages au niveau réel de l'apprenant, les situer dans une situation qui a du sens pour eux. Pour ce faire, le choix des textes en lecture méthodique doit prendre en considération des pré-acquis que l'élève dispose pour l'aider à appréhender l'exercice. C'est-à-dire qu'il s'agit de proposer à ceux-ci des textes qui relèvent de leurs compétences et qui ont du sens à leurs yeux. L'apprenant doit savoir que cet exercice lui permet de construire le sens d'un texte voire l'étudier de façon autonome lors de l'évaluation de l'étude de texte. Autrement dit, cet exercice outille l'apprenant à affronter des exercices comme la rédaction au premier cycle et plus tard le commentaire composé.

Cette approche pédagogique ne rend pas les apprentissages seulement théoriques mais aussi pratiques, elle aide à finaliser l'apprentissage de la lecture méthodique grâce aux outils d'analyse, aux différents types de textes. Ces derniers sont des acquis aussi bien théoriques que pratiques dont l'apprenant peut s'en servir au quotidien. Avec l'APC, l'on s'intéresse au centre d'intérêt de l'apprenant, à ce qu'il vit tous les jours, de son évolution d'une situation simple à celle complexe afin de bannir le problème d'écart entre la théorie et la pratique.

4.2.1.2. L'APC rend les apprentissages efficaces

Les enjeux de l'APC, sont d'une valeur incontestable en termes d'efficacité et de gain grâce aux facteurs suivants :

- les acquis sont mieux fixés, en ce sens qu'un savoir est acquis lorsqu'il fait suite à la résolution d'une situation problème. C'est dire que cette résolution de la situation problème permet à l'apprenant de se construire progressivement. En effet, nous nous rendons compte que la construction du savoir par l'apprenant demande qu'il soit confronté à des situations complexes variées pour que celui-ci puisse développer ses capacités voire ses compétences. La résolution des situations cibles est donc essentielle d'un apprentissage à un autre pour favoriser la fixation des connaissances. De fait, la situation problème peut être la construction du sens d'un texte quelconque. Pour parvenir à cela, l'enseignant va subdiviser cette activité en micro-tâches (émission des hypothèses de sens, analyse et interprétation des outils en vue d'une construction significative du texte) que l'apprenant devrait résoudre en vue qu'il soit déclaré compétent. Cela est possible grâce à une succession de pratique du cours de lecture méthodique.
- avec l'approche dite par les compétences, l'accent est mis sur l'essentiel, car tous les apprentissages ne se valent pas, ils ne peuvent être mis sur le même pied d'égalité

puisque certains sont utiles au quotidien de l'élève ou alors constituent le fondement des autres apprentissages. Ainsi, l'APC permet à l'apprenant de faire cette sélection lors des apprentissages et elle favorise aussi la compréhension des acquis importants. Cette maîtrise suppose établir les liens avec autres apprentissages, à savoir établir des passerelles entre diverses notions issues de la même discipline. C'est de cette manière que les compétences se fixent solidement. Dans le cadre d'une discipline comme le français, la pratique de la lecture méthodique va permettre de convoquer différentes notions comme la conjugaison, la grammaire, l'orthographe par le truchement des outils d'analyse contenus dans un texte qui permettra de l'interpréter. C'est ainsi, que l'approche par les compétences rend les apprentissages efficaces.

4.2.1.3. L'APC fonde les apprentissages

La mise en lien des acquis des apprenants et la mobilisation de ceux-ci dans les situations complexes se poursuivent hors de la classe et d'une année scolaire. Elle permet de construire un système global dans lequel, d'un trimestre à un autre ou d'une année à une autre les acquis sont progressivement réinvestis dans le cadre d'une situation complexe. En effet, il s'agit de la situation d'intégration qui est une séance pratique au cours de laquelle il est demandé à l'apprenant de mobiliser des ressources, les stratégies nécessaires pour résoudre une situation problème en vue d'atteindre une compétence donnée. Cette situation peut avoir lieu chaque trimestre, c'est aussi l'occasion pour l'apprenant d'exercer sa compétence. Elle doit donc déboucher sur une production écrite ou orale clairement identifiable. Ainsi, elle se déroule en trois séances : d'abord il faut apprendre aux apprenants à analyser une tâche, ensuite les aider à mobiliser les ressources afin de réaliser ladite tâche et enfin on leur montre comment s'impliquer dans l'activité de confrontation en vue de la construction des savoirs et savoir-faire.

Ce facteur est d'un grand apport dans la pratique de la lecture méthodique, en ce sens que l'analyse des outils pendant ces pratiques permet à l'apprenant de mobiliser toutes les ressources acquises pour résoudre une situation d'intégration. Dans le cas d'une situation cible portant sur la production écrite relative à la protection de l'environnement, l'enseignant doit préparer une leçon d'intégration répartie de manière suivante ; la première séance consiste à présenter l'activité, amener l'élève à découvrir la structure de la tâche, la deuxième séance, l'enseignant doit l'aider à convoquer les ressources appropriées (le vocabulaire de l'environnement, les temps verbaux, l'énonciation, les types de phrase etc.) pour réaliser une

production écrite. Et à la troisième séance, il doit produire un texte cohérent en respectant les consignes de l'enseignant.

4.2.2. Propositions liées à la communauté éducative

Pour une approche pédagogique efficiente de l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique, les différents acteurs de la chaîne éducative tels que les décideurs de la politique éducative, les enseignants de français doivent trouver des solutions pour l'amélioration de la pratique de cet exercice.

4.2.2.1. À l'endroit des décideurs de la politique éducative

Le quota horaire consacré à l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique est assez réduit pour que les enseignants étudient les textes en profondeur. Ce que nous proposons aux décideurs de la politique éducative est qu'ils puissent revoir le temps alloué à cet exercice notamment en accordant deux heures de temps pour sa pratique, afin de pouvoir enseigner une lecture méthodique efficace et rentable pour les élèves. En plus, la pratique de la lecture méthodique avec l'APC demande du temps pour mener les activités avec les apprenants. Car comme l'exige cette approche pédagogique, l'apprenant doit être au centre de son apprentissage. Il faut du temps pour le suivre afin qu'il puisse développer ses compétences et parvenir de façon autonome à la construction significative du texte. C'est ainsi il va acquérir progressivement les outils d'analyse qui sont des clés pour déceler le sens des textes littéraires.

4.2.2.2. À l'endroit des enseignants

Les enseignants de français doivent suivre une formation en APC, parce qu'ils sont appelés à appliquer cette approche pédagogique sur le terrain. Au cours de l'enquête, certains enseignants appliquent encore la PPO, d'autres utilisent les deux approches, cela montre qu'ils ne la comprennent pas et même ne la maîtrisent pas. Cette façon de faire influence considérablement non seulement les enseignements mais aussi les apprentissages. Pour une bonne maîtrise de cette approche par les compétences, les enseignants sur le terrain doivent être recyclés aux fins de se débarrasser de l'ancienne approche pédagogique. Pour ce faire, les séminaires doivent être organisés par les experts du MINESEC en vue de les sensibiliser et de les former. Cette préparation peut se faire une fois par trimestre dont le but ultime est de leur expliquer les enjeux et l'apport de celle-ci dans l'enseignement-apprentissage du français.

Pour une appropriation parfaite de cette approche pédagogique, les écoles normales supérieures en charge de former les futurs enseignants, doivent être le lieu par excellence où l'imprégnation de l'APC est obligatoire. C'est dans ces écoles qu'elle peut être mieux appliquée afin de former les élèves-professeurs à se familiariser avec ladite approche pendant leur formation. De ce fait, il revient aux experts de voir dans quelle mesure, ils peuvent introduire l'APC dans toutes les écoles normales du Cameroun. Ainsi, le changement de méthodes d'enseignement dans ces divers établissements contraint ceux-ci à mieux former davantage les futurs enseignants. En s'appropriant les méthodes d'enseignement, les écoles normales doivent tenir compte de la décision prise par l'État à travers le MINESEC. À cet effet, les séminaires doivent être organisés, en vue d'une concertation entre les responsables des écoles normales supérieures et ceux du ministère en charge de l'enseignement secondaire pour une meilleure appropriation et application de l'APC par les futurs enseignants avant leur descente sur le terrain.

Par ailleurs, pour une meilleure pratique de la lecture méthodique, nous suggérons aux enseignants qui sont sur le terrain de mener cette leçon comme un jeu. En effet, c'est l'interaction qui développe les capacités de l'apprenant et l'amène à se sentir impliqué dans la construction des savoirs. C'est pour dire que, l'enseignant doit rendre le cours de lecture ludique dans le but de le rendre attrayant et dès lors susciter son intérêt. Ainsi, pour éviter certaines difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de lecture méthodique selon l'APC, les acteurs de la chaîne éducative que sont les décideurs politiques et les enseignants doivent trouver les résolutions pour améliorer les enseignements faits sur le terrain et remédier par là aux problèmes liés à l'apprentissage de la lecture méthodique.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenu au terme de ce travail, il convient de présenter les principales articulations qui l'ont constitué. Ainsi, notre sujet de recherche a porté sur l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique au moyen de l'APC : d'où le sujet suivant : APC et amélioration de l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique en classe de 6^{ème}. Ce sujet fait suite à un constat que nous avons fait pendant notre stage académique au lycée bilingue d'Ékounou. En effet, nous avons observé que la lecture méthodique telle que pratiquée sur le terrain se conforme encore à l'esprit de la PPO où l'apprenant subissait les enseignements ; Contrairement à l'APC où il doit être au centre de son apprentissage, c'est à lui de construire son propre savoir. C'est pour cela que la lecture méthodique ne parvient pas à développer véritablement les compétences voire les performances des apprenants puisque ceux-ci adoptent toujours une posture passive lors des apprentissages, il attend tout de l'enseignant. Dès lors, il convient pour nous dans ce travail de proposer des solutions pour que les enseignants appliquent réellement la NAP pour améliorer l'enseignement de cet exercice. Il s'agit en effet pour les acteurs de la relation pédagogique de se conformer aux instructions officielles qui recommandent cette approche dans les enseignements. C'est dans le souci, d'apporter des suggestions dans la pratique de cet exercice que nous avons élaboré ce travail. Ce dernier est structuré en trois chapitres :

Le premier chapitre concerne la définition de certains concepts en rapport avec le sujet, aussi avons-nous présenté la notion d'approche par les compétences. Pour y parvenir, il a été judicieux d'évoquer la genèse de ladite approche, de la définir, de ressortir ses principes, ses objectifs et ses fondements théoriques qui sont d'une importance capitale dans les enseignements.

Dans le deuxième chapitre qui porte sur l'approche conceptuelle de la lecture méthodique, il a été question de montrer son origine, son importance, sa démarche et les principes auxquels elle obéit. Par la suite, il a été présenté les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique.

Le troisième chapitre a été le lieu de présentation de l'enquête, des cours observés et de l'interprétation des résultats. Laquelle a permis de valider les hypothèses de recherche. Le

but de cette investigation à été de montrer comment l'APC pouvait améliorer la pratique de la lecture méthodique mais aussi de relever les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de cet exercice. Il en ressort de ces enquêtes que la plupart des enseignants ne maîtrisent pas encore véritablement la NAP. Ceci est dû à l'absence de recyclage, aux effectifs pléthoriques ainsi qu'au quota horaire. L'état de la question ou mieux le constat fait par rapport à la difficulté de la pratique de la lecture méthodique par les enseignants, a permis d'aboutir aux suggestions pour une bonne pratique de cet exercice en classe de 6^{ème}. Ainsi, l'enseignant doit maîtriser les facteurs inhérents à l'APC capables de rendre la pratique de la lecture méthodique efficiente en donnant sens aux apprentissages, en les rendant efficaces et en les fondant sur des situations de vie en rapport avec l'environnement des apprenants. Aussi les enseignants qui sont sur le terrain, doivent se faire recycler en participant aux séminaires organisés par les experts du MINESEC, ils doivent être sensibilisés sur les enjeux de l'approche par les compétences. C'est la raison pour laquelle les responsables des écoles normales supérieures doivent former les futurs enseignants de telle sorte qu'ils s'imprègnent et s'approprient davantage les méthodes de cette NAP. Pour ce, une concertation doit être faite entre les responsables desdites écoles et les experts du ministère en charge de l'enseignement secondaire dans le but de former les futurs enseignants conséquemment à l'approche pédagogique en vigueur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Textes officiels :

- MINESEC. Les Programmes de français premier et second cycle, Yaoundé 1994.
- MINEDUC. Les États généraux de l'éducation, Yaoundé, 1995.
- MINEDUC Commentaire du programme de langue française et de littérature, janvier 1995.
- Instructions officielles de classe de première, in supplément au BO du 09 juin 1998.
- MINEDUC. La loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. Yaoundé 1998.
- MINESEC. Curriculum de sous- cycle d'observation 6^{ème} et 5^{ème}, Yaoundé, août 2012.
- MINESEC. Les programmes de français premier et second cycle, Yaoundé 1994.

Ouvrages méthodiques

- Aktouf. Omar , Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Québec : PV, 1987.
- Beaud. Michel, L'art de la thèse. Paris : la découverte, 1997.
- Lansdheere. Gilbert De, Introduction à la recherche en éducation Paris, Armand collin-Bourrelier, 1970.
- Grawitz. Madelaine , Méthodes des sciences sociales, Paris Dalloz, 8^e édition, 1990.
- Mace. Gordon, Guide de l'élaboration d'un projet de recherche, Québec, Presses universitaires de Laval, 1988.
- Ndie, Rédigé un mémoire de fin de formation. Yaoundé : collection méthodologique de la recherche, 2006.
- Quellet. Andre, Processus de recherche : une approche systématique. Québec , P.U.Q 1987.

Ouvrages généraux

- Andela. Christine, Bikoï. Felix, Connaissance et pratique du français second cycle des lycées, Paris, Larousse/ Nathan International, 1990.

- Boissinot. Alain et Mouguenot. Michel, Technique du français 2, Paris, langages littéraires, Bertrand- la coste, Paris, Juin 1994
- Gauthier. Clermont, Du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage ou les dangers d'une dérive, formation et profession, 2001, volume 7, n°2.
- Langlade. Gérard, L'œuvre intégrale tome1, Mafpen, Toulouse, CRDP, collection « savoir- faire », 1993.
- Tardif. Jacques, On va à l'école pour acquérir un savoir de compréhension et d'action, vie pédagogique, n°11 avril- mai 1999.
- Vigner. Gérard. Lire du texte au sens, Paris, Éditions clé, 1979, p8.

Ouvrages théoriques :

- Carre'e. André, Vers la lecture méthodique des textes (première partie) français secondaire, n° 13, juin 1996.
- Depover. Christian et Noel, Bernadette, Le curriculum et ses logiques, Paris : Harmattan, 2005.
- Descotes. Michel, Lecture méthodique, Toulouse, CRDP, 1999.
- Dewey. John, Expérience et éducation, Paris : Armand Colin, 1968.
- Gérard, François-Marie, Évaluer les compétences guide pratique. Bruxelles : De Boeck, (2008. 2è éd 2009).
- Gérard. François-Marie et Roegiers. Xavier, Curriculum et évaluation des liens qui ne seront jamais assez fort. Bruxelles. De Boeck, 2007.
- Hirtt. Nico, La marchandisation de l'enseignement. Lyon : inédit, 2012.
- Jonnaert, Philippe, Compétence et constructivisme : un cadre théorique. Bruxelles, 2002.
- Ketele, Jean Marie De et al Guide du formateur. Bruxelles : De Boeck, 1989.
- Lasnier, François, Réussir la formation par compétences. Québec : édition Guéri, 2002.
- Lesot. Adeline, La lecture méthodique (1) initiation, Paris, Hatier, 1993, p12.
- Perrenoud. Philippe, Construire des écoles : ESF éditeur, 1997.
- Perrenoud. Philippe, Dix nouvelles pour enseigner : invitation au voyage. Paris. ESF, 1998.
- Perrenoud. Philippe, Construire des compétences des écoles. Paris , ESF, Editeur, 2000.
- Perrenoud. Philippe, Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. Paris. Nathan.1995.

- Perrenoud. Philippe, Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris, ESF, 1996.
- Roegiers. Xavier, Curricula et apprentissage au primaire et au secondaire : combiner le complexe et le concret. Bruxelles. De Boeck, 2001.
- Roegiers. Xavier, L'APC qu'est ce que c'est ? Paris, Édicef, 2006.
- Roegiers. Xavier, La pédagogie d'intégration en bref. Rabat, 2006.
- Roegiers. Xavier, Liberté pour apprendre, Paris, Dunod, 1972.
- Roegiers. Xavier, Une pédagogie d'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, de BOECK, 2000, réédité en 2004.
- SABBAH. Hélène, Le français méthodique au lycée, Paris 1980.
- Zanga. A.Ouoedraogo, L'approche par les compétences dans l'enseignement technique et la formation professionnelle au Burkina Faso. Ouagadougou. MEN, 2006.

Mémoires

- Belibi. Bienvenu. Alexis, Analyse des obstacles à l'enseignement, apprentissage au Cameroun et en particulier le cas du SLIPEC, Mémoire de DEA, université de Stendhal, Grenoble 3, inédit, 1995.

Dictionnaires

- Girodet. Jean, Dictionnaire Bordas des pièges et difficultés de langue française. « les référents », Paris, (1997-1997).
- Keumegni, Représentations et usages des langues officielles et locales au Cameroun : le cas de la ville de Bafoussam. Mémoire présenté en vue de l'obtention du DEA en lettres modernes française, option langue française, université de Yaoundé (inédit) 2009.
- Ngue. Samuel, la didactique de la lecture méthodique dans une classe sans manuels. ENS, Yaoundé, DiPES, 2000.
- Raynal. François, Rieunier. Alain, Dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation et psycho cognitive, préface de Marcel. POSTIC 1997.

Articles spécialisés

- Roegier. xavier, wouters. P et Gérard. F.M « Du concept d'analyse des besoins en formation à la mise en œuvre ». formation et technologie, revue européenne des professionnels. De la formation, vol 1 N°2-3, 32-34, 1992.

- Banque mondiale/ UNESCO, « Amélioration de la qualité de l'apprentissage dans les écoles rurales africaines », séminaire organisé à Lusaka. Zambie, (du 06-11 décembre 1998).
- Gérard. Francois-Marie, « L'évaluation de la qualité des systèmes de formation, 2001.
- Letor. Caroline, « L'évaluation des compétences depuis la diversité des définitions et des procédures d'évaluation centralisée et ses implications », 3^e congrès des recherches en éducation. Bruxelles, (16 et 17 mars 2004), P34.
- Romainville, Marc, « L'approche par les compétences en Belgique francophone ; où est-on ? » les cahiers pédagogiques quel socle commun, N° 24-25, 2006.
- Gérard. Francois-Marie, « Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie ». Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système, 2007.
- Hirtt. Nico, « L'approche par les compétences : une mystification à l'école démographique. N°39-1-34, 2008.
- Roegiers. Xavier, « Le nouveau défi des curricula de l'enseignement » le français dans le monde, recherches et applications n°49, 36-48, 2011.
- Gérard. Francois-Marie, « Changement dans les manuels des situations-problèmes aux compétences et aux concepts ». N°23-40, 2012.

Usuels

- Girodet. Jean, Dictionnaire Bordas des pièges et difficultés de langue française. « les référents », Paris, (1981-1997)
- Grawitz, Madeleine, Lexique des sciences sociales. Paris : Dalloz, 7^{ème} édition, 1986.
- Légendre, Renald, Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal édition Guérin/ Eska, 1993.
- Raynal, François, Rieunier Alain, Dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation et psycho cognitive, préface de Marcel. POSTIC 1997.

Webographie :

- Encyclopédie encarta, Microsoft études 2008, Microsoft corporation 2008.

ANNEXE

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES

I-1 Description du questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre de notre travail de recherche dont la thématique tourne autour de *l'enseignement de la lecture méthodique selon l'APC en classe de 6^{ème}*. Nous vous prions de répondre le plus sincèrement possible aux questions.

Identification des enquêtés

Établissement

Classe

Sexe ; Masculin Féminin

Statut : Nouveau Redoublant

Q1 : Avez-vous déjà entendu parler de la lecture méthodique ?

Oui Non

Q2 : Qu'est-ce que la lecture méthodique ?

Lecture simple d'un texte lecture approfondie d'un texte
lecture explicative d'un texte lecture de détente

Q3 : que faites-vous lors des cours de lecture méthodique ?

.....
.....
.....
.....

Q4 : À quoi vous sert un cours de lecture méthodique ?

Comprendre le texte interpréter un texte
maîtriser le fonctionnement des outils de la langue produire un texte

Q5 : Aimez-vous la lecture méthodique ?

Oui Non

Pourquoi.....
.....
.....
.....

Questionnaire adressé aux enseignants

I-1 Description du questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre de notre travail de recherche dont la thématique tourne autour de *l'enseignement de la lecture méthodique selon l'APC en classe de 6^{ème}*. Nous vous prions de répondre le plus sincèrement possible aux questions.

I-2 Identification (veuillez cocher la ou les case(s) correspondante(s))

Établissement.....

Sexe : Masculin

Féminin

Grade : P.L.E.G

P.C.E.G

Vacataire

Q1 : Quelle approche pédagogique est recommandée dans les pratiques enseignantes en 6^{ème}?

PPO

APC

APC+PPO

AUTRES

Q2 : Enseignez-vous selon cette approche ?

Oui

Non

souvent

le plus souvent

Q3 : l'APC facilite-t-elle l'enseignement/apprentissage ?

Oui

Non

Q4 : Éprouvez-vous des difficultés à l'appliquer ?

Oui

Non

Si oui lesquelles

.....
.....
.....
.....

Q5 : Comment enseignez-vous la lecture méthodique avec l'APC ?

.....
.....
.....
.....

Q6 : Appliquez-vous aisément cette approche lors de l'enseignement de la lecture méthodique ?

Oui

Non

Pourquoi.....
.....
.....
.....

Q7 : Quelle est l'attitude de vos élèves pendant le cours de lecture méthodique ?

Ennuyeux

passifs

enthousiastes

actifs

Pourquoi.....
.....
.....
.....

Q8 : Quels sont les enjeux de la lecture méthodique ?

Démonstration

Expression

Saisie référentielle

Communication

Q9 : l'APC est-elle une méthode appropriée pour l'enseignement de la lecture méthodique ?

Oui

Non

Pourquoi.....
.....
.....
.....

Q10 : La lecture méthodique avec l'APC permet-elle de développer véritablement les compétences des élèves en français ?

Oui

Non

Pourquoi.....
.....
.....
.....

ANNEXE 2 : AUTORISATION DE RECHERCHE

ANNEXE 2 : AUTORISATION DE RECHERCHE

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° _____

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

M/Mme/Mlle BERKANO MBINA ADELINÉ FLORE
Matricule 09108454 est élève de 5^e année de la
série Lettres Modernes Françaises (L.M.F.)

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 12 OCT 2015.

Le Chef de Département

Abibata de Barnabé
Professeur



Texte 1

UNITE 17

I - Lecture

Découvrons et analysons le texte

Une bonne alimentation est source de bien-être et de santé. Aussi est-il nécessaire d'apprendre à manger, surtout à consommer des fruits qui ont un effet déterminant sur la santé des personnes. C'est dans ce cadre que ce texte extrait de « Nyanga » présente les bienfaits du fruit de la passion.

Le fruit de la passion est l'un des plus exotiques de tous les fruits tropicaux. Grâce à son arôme et à son goût, le jus de fruit de la passion, constitue un excellent stimulant digestif, et aide dans le traitement de plusieurs maladies gastriques¹. Ses graines contiennent une quantité élevée de fibres dont le corps a besoin, pour nettoyer le côlon, améliorer la digestion et aider à prévenir les attaques cardiaques² et cérébrales. Il contribue également à améliorer notre vision. Les antioxydants³ présents dans les fruits de la passion, inhiberaient la croissance des cellules cancéreuses. Le fruit de la passion se mange naturellement seul et coupé en deux afin de déguster la chair et les graines que l'on retrouve à l'intérieur. Il se mange aussi en sorbet⁴, glace, coulis, confitures, gelée ou granité⁵. On en fait également du jus et des cocktails. Enfin, le fruit de la passion s'utilise aussi en cuisine, pour les marinades⁶ de viandes ou certaines sauces servies avec du poisson. De quoi faire des plats très exotiques.

1- **gastriques** : qui a rapport avec l'estomac ; 2- **les attaques cardiaques** : attaques dues au cœur ; 3- **Les antioxydants** : produits qui luttent contre la fixation de l'oxygène ; 4- **sorbet** : glace de jus de fruits ; 5- **granité** : qui a des grains. 6- **marinades** : mélange de vin ou de vinaigre épicé pour la préparation des viandes et des poissons.

1. De quoi parle ce texte ? Trouvez un titre et justifiez-le.
2. Dans quelles régions trouve-t-on le fruit de la passion ?
3. Comment se mange le fruit de la passion ?
4. Quels avantages trouve-t-on dans la consommation du fruit de la passion ?
5. Quel est l'objectif de l'auteur de ce texte ? Décrit-il ou informe-t-il sur le fruit de la passion ?

Au-delà du texte

1. Faut-il manger exclusivement le fruit de la passion pour mieux se porter ? Citez d'autres fruits que vous connaissez en précisant leurs vertus.
2. Quels autres aliments faut-il consommer pour préserver notre santé ?
3. Citez un fruit et dites sous quelles formes il peut être consommé.

II - Orthographe

Le pluriel des noms en eu et en au.

Découvrons et analysons

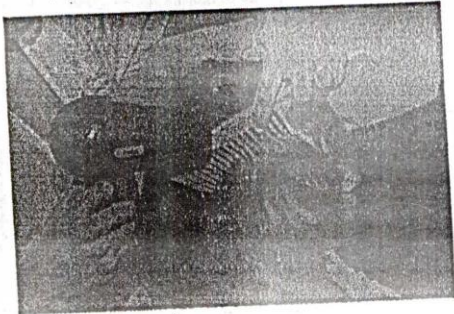
[...] Elle a, par exemple, la barbe grise, un bouquet de poils ici, une petite mèche de cheveux qui frisstote par là, et de tous côtés des poireaux comme des groseilles, qui ont l'air de bouillir sur sa figure.

UNITE 15

I- Lecture

Chantal, la coiffeuse.

Découvrons et analysons le texte



Depuis les indépendances, les Etats africains se sont constitués en principaux pourvoyeurs d'emplois pour les jeunes scolarisés. Mais, avec la conjoncture économique actuelle, cela est désormais impossible. D'où la nécessité de promouvoir la professionnalisation des enseignements, d'encourager l'auto-emploi des jeunes scolarisés ou non et le développement des vocations.

Etant gosse, je voulais faire les Beaux-Arts¹. Hélas, je ne me sentais pas le courage de faire des études jusqu'au baccalauréat. J'ai donc recherché un métier qui se rapprochait de l'art et qui ne nécessitait pas le bac. Et je me suis retrouvée dans la coiffure.

Après un CAP puis un brevet professionnel, j'ai passé deux ans dans un premier salon. J'ai eu de la chance car je suis tombée chez des patrons attentifs et sympathiques qui ne m'ont jamais abandonnée au bac² à champoing. Aujourd'hui, j'essaie de mettre en confiance les apprentis que je prends dans mon salon.

[...] Je crois qu'il faut quatre ou cinq ans pour être à l'aise professionnellement. Pour aider les clients à choisir la coupe qu'ils souhaitent, il y a eu une période où je montrais beaucoup de magazines. J'ai arrêté car ces revues frustrent³ les clients et ne me facilitent pas le travail. Je préfère les écouter et comprendre ce qui leur plaît plutôt que de leur montrer des coupes impossibles à faire sur eux. Idem⁴ pour les colorations. D'autant qu'on m'en demande de plus en plus.

Ce dialogue est primordial pour moi. Rien à voir avec les salons franchisés⁵ qui enchaînent les clients toutes les dix minutes, pour casser les prix. Moi, je vois mon métier autrement. Pour l'exercer, il faut vraiment aimer les gens. Je veux prendre mon temps avec les clients, les recevoir dans des conditions convenables. Dans mon salon, j'expose des parfums, des produits cosmétiques⁶. Je passe aussi beaucoup de temps à recevoir les représentants de produits de beauté pour me tenir au courant des tendances. Je peux ainsi conseiller ma clientèle.

Vous voyez, la coiffure exige bien d'autres qualités que la technique.
Savoir couper les cheveux ne représente que 50% du succès d'un salon.

Les Guides Phosphore, H.S. *Le Guide des métiers*, Bayard Presse Jeune, 1999.

1. Beaux-Arts : école où l'on enseigne les arts (dessin, peinture, sculpture...). 2-bac : récipient, bassin. 3-frustrer : déçoivent, privent de la satisfaction espérée. 4-Idem : de même. 5-franchisés : liés par un contrat à une entreprise. 6- produits cosmétiques : produits pour le soin du corps.

Lecture : la description

➤ Introduire la notion d'impression générale dominante

Textes

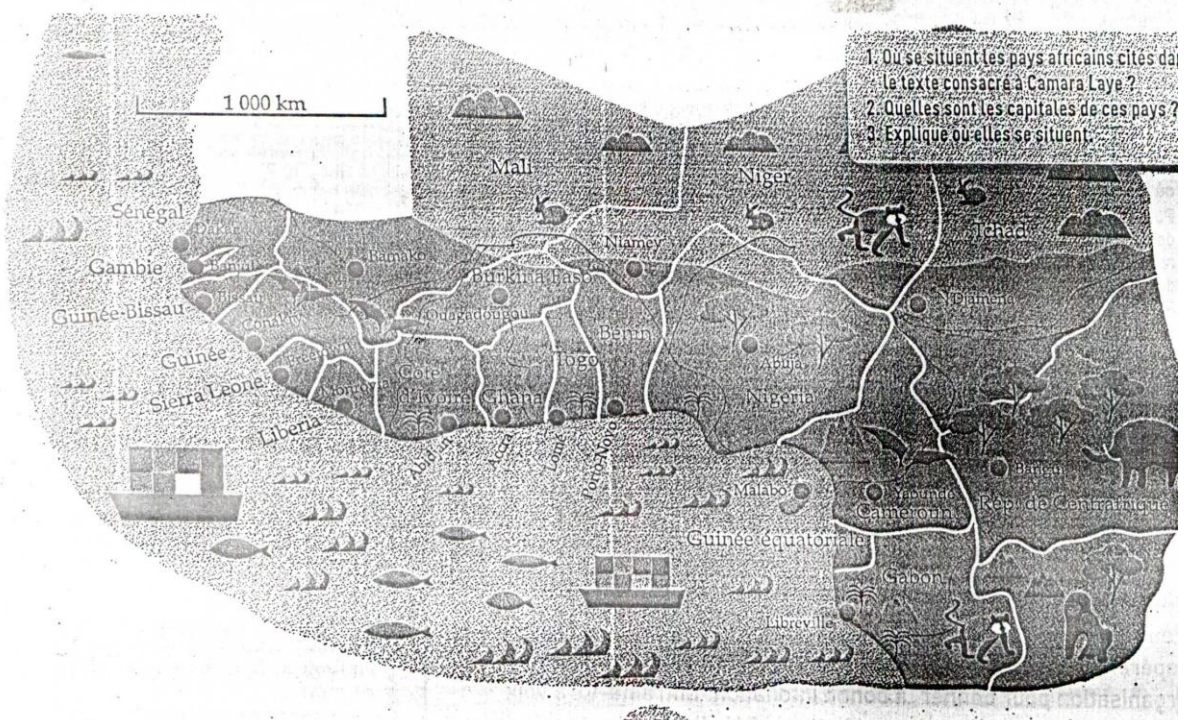
Le travail admirable du forgeron-joaillier

La commère¹ à laquelle le bijou était destiné et qui, à plusieurs reprises déjà, était venue voir où le travail en était, cette fois revenant pour de bon, ne voulait rien perdre de ce spectacle, merveilleux pour elle, merveilleux aussi pour nous, où le fil, que mon père finissait d'étirer, se muait² en bijou. Elle était là à présent qui dévorait des yeux le fragile fil d'or, le suivait dans sa spirale tranquille et infaillible³ autour de la petite plaque qui lui servait de support. Mon père l'observait du coin de l'œil, et je voyais par intervalles un sourire courir sur ses lèvres ; l'attente avide⁴ de la commère le réjouissait.

- Tu trembles ? disait-il.

- Est-ce que je tremble ? disait-elle.

Et nous riions de sa mine⁵. Car elle tremblait ! Elle tremblait d'envie devant l'enroulement en pyramide où mon père insérait, entre les méandres, de minuscules grains d'or. Quand enfin il terminait l'œuvre en sommant le tout d'un grain plus gros, la femme bondissait sur ses pieds.



1. Où se situent les pays africains cités dans le texte consacré à Camara Laye ?
2. Quelles sont les capitales de ces pays ?
3. Explique où elles se situent.

Non, personne alors, tandis que mon père faisait lentement virer le bijou entre ses doigts pour en étaler la régularité, personne n'aurait pu témoigner plus ample ravissement que la commère, même pas le griot dont c'est le métier, et qui, durant toutes les métamorphoses, n'avait cessé d'accélérer son débit, précipitant le rythme, précipitant les louanges et les flatteries à mesure que le bijou prenait forme, portant aux nues le talent de mon père.

Au vrai, le griot participait curieusement – mais j'allais dire : **directement, effectivement** – au travail. Lui aussi s'enivrait du bonheur de créer ; il criait sa joie. Il pinçait sa harpe en homme inspiré ; il s'échauffait comme s'il eût été l'artisan même, mon père même, comme si le bijou fût né de ses propres mains. Il n'était plus le thuriféraire à gages⁶ ; il n'était plus cet homme dont chacun et quiconque peut louer les services : il était un homme qui crée son chant sous l'empire d'une nécessité tout intérieure. Et quand mon père, après avoir soudé le gros grain qui achevait la pyramide, faisait admirer son œuvre, le griot n'aurait pu se retenir plus longtemps d'énoncer la « douga », ce grand chant qui n'est chanté que pour les hommes célèbres, qui n'est dansé que par ces hommes.

Camara Laye, *L'Enfant noir*, éditions Plon, éd. 18.

L'auteur

Camara Laye (1928-1980), écrivain guinéen d'expression française. Il est né à Kouroussa, un village de Haute-Guinée où son père était forgeron-joaillier. Il est allé à l'école française puis à Conakry, capitale de la Guinée où il a obtenu un CAP de mécanicien. Poursuivant des études en France, il devient ingénieur. Il publie son premier roman, *L'Enfant noir*, en 1953, puis un deuxième roman, *Le Regard du Roi*. Rentré en Afrique, il sera ambassadeur au Ghana, puis il travaillera au ministère de l'Information jusqu'en 1963. Il s'exilera au Sénégal où il publiera son dernier livre, *Le Maître de la Parole*.

1. Commère (n, f.) : femme bavarde et curieuse. Ici, une façon traditionnelle de désigner une villageoise, la cliente.
2. Se muerait (v. se muer) : se transformerait. Voir plus loin « les métamorphoses », les changements de forme.
3. Infaillible (adj.) : certain, assuré.
4. Attente avide : impatiente de posséder.
5. Mine (n. f.) : expression de son visage.
6. Thuriféraire à gages : flatteur rétribué pour ses flatteries.

Entraîne-toi à une lecture expressive

Pour lire de manière expressive une longue phrase, il faut bien repérer les pauses pour la reprise du souffle et comprendre son organisation pour donner la bonne intonation. Entraîne-toi à voix basse avec la première phrase du texte. Puis lis-la à haute voix.

Comprendre

1. Qui est le narrateur ? Quels sentiments éprouve-t-il pour cet artisan ?
2. Que savons-nous du bijou ? À qui est-il destiné ?
3. Pourquoi la commère, une cliente, est-elle dans l'atelier ? Que fait-elle ? Quel est son état d'esprit ?
4. Quel est ici le rôle du griot ? Est-il sincère dans ses louanges ?
5. Quel sentiment éprouvent tous ceux qui regardent travailler l'artisan ?
6. Vers quelle impression dominante concourent-ils ?

Approfondir

7. Explique les 3 adverbes utilisés pour décrire le comportement du griot : « Le griot participait **curieusement** – mais j'allais dire **directement, effectivement** – au travail. »
8. Est-ce le griot qui crée le bijou ? Que crée-t-il ? Par quoi est-il inspiré ?



Je retiens

- Souvent, une impression générale se dégage d'un texte.
Ex. *L'extrême admiration que le narrateur, la cliente et le griot éprouvent pour le talent du forgeron.*

À voir sur écran

L'Enfant noir a été adapté au cinéma dans les années 1990 par Laurent Chevallier, un réalisateur français.

À voir sur le Net

Cherche d'autres renseignements sur l'auteur, Camara Laye, et sur son œuvre.

Camara Laye - œuvre

TABLE DES MATIÈRES

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
RÉSUMÉ.....	v
ABSTRACT	vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
1- LA REVUE DE LA LITTÉRATURE	2
1.1. La revue de la littérature relativement à la lecture méthodique	3
1.2. Revue de la littérature relative à l'approche par les compétences	6
2- MOTIVATION ET PRÉSENTATION DU PROBLÈME	8
3- DE LA PROBLÉMATIQUE À L'ÉTUDE DES VARIANTES	9
4- LES OBJECTIFS DU SUJET.....	11
5- L'INTÉRÊT DU SUJET.....	12
6- LA MÉTHODOLOGIE	12
7- LES AXES DU SUJET.....	13
CHAPITRE 1 : L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES ET SES CONCEPTIONS.	14
1.1. DÉFINITION DES CONCEPTS	14
1.1.1. La lecture	14
1.1.2. Lecture méthodique.....	14
1.1.3. La compétence	15
1.1.4. L'approche par les compétences	15
1.1.5. L'apprentissage	15
1.1.6. Enseignement-apprentissage.....	16
1.2. LES GÉNÉRALITÉS SUR LA NOTION DE L'APC	16
1.2.1. Origine de l'APC	16
1.2.2. Définition et importance de l'APC	16
1.3. LES NOTIONS RELATIVES À L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES	17

1.3.1. La notion de compétence	17
1.3.2. La notion de ressources.....	18
1.3.3. La notion de situation.....	18
1.3.4. La notion de famille de situations	19
1.3.5. La notion de curriculum.....	20
1.4. LES VARIANTES DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES	20
1.4.1. La pédagogie de l'intégration	21
1.4.1.1. Origine et définition de la pédagogie de l'intégration.....	21
1.4.1.2. Les principes de la pédagogie de l'intégration ou l'approche par les compétences de base	22
1.4.1.3. Les objectifs de la pédagogie de l'intégration.....	22
1.4.1.4. L'objectif terminal d'intégration	24
1.5. LES FONDEMENTS THÉORIQUES DE L'APC	24
1.5.1. La théorie béhavioriste.....	24
1.5.1.1 Apport de la théorie béhavioriste	25
1.5.1.2. Les limites de la théorie béhavioriste	26
1.5.2. La théorie constructiviste	26
1.5.2.1. L'apport de la théorie constructiviste.....	26
1.5.2.2. Limites de la théorie constructiviste.....	27
1.5.3. Le socioconstructivisme.....	27
1.5.4. Le cognitivisme.....	28
1.6. L'APPORT DES THÉORIES D'APPRENTISSAGE	29
CHAPITRE 2 : APPROCHE CONCEPTUELLE DE LA LECTURE MÉTHODIQUE	31
2.1. HISTORIQUE DE LA LECTURE MÉTHODIQUE.....	31
2.1.1. L'origine	31
2.1.2. Définition et importance de la lecture méthodique.....	32
2.2. LA COMPLEXITÉ DE LA LECTURE MÉTHODIQUE.....	33
2.2.1. Ce que la lecture méthodique n'est pas.....	33
2.2.1.1. La paraphrase.....	33
2.2.1.2. Elle n'est pas une étude linéaire (explication linéaire).....	33
2.2.1.3. La dissociation du fond de la forme.	34
2.2.1.4. La non attribution du sens <i>a priori</i>	34
2.2.1.5. Le non usage des données extérieures.....	34
2.2.2. Ce qu'est la lecture méthodique.	35

2.3. LES PRINCIPES DE LA LECTURE MÉTHODIQUE	35
2.4. LES OBJECTIFS DE LA LECTURE MÉTHODIQUE.....	36
2.5. DÉMARCHE DE LA LECTURE MÉTHODIQUE.....	37
2.5.1. Situation du texte.....	37
2.5.2. La lecture du texte	38
2.5.3. L'observation du texte.....	38
2.5.4. Choix des axes de lecture	39
2.5.5. L'analyse du texte	39
2.5.6. Confrontation des résultats.....	39
2.5.7. La synthèse.....	40
2.6. DIFFICULTÉS LIÉES DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE MÉTHODIQUE	40
2.6.1. Les difficultés liées à l'enseignement de la lecture méthodique.....	40
2.6.2. Les difficultés liées à l'apprentissage de la lecture méthodique.	42
CHAPITRE 3 : APC COMME VECTEUR PRAGMATIQUE DE LA LECTURE MÉTHODIQUE	43
3.1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET PRÉSENTATION DE LA POPULATION D'ÉTUDE.....	43
3.1.1. Objectifs de la recherche.....	43
3.1.2. Méthode et instruments de collecte de données.....	43
3.1.2.1. Questionnaire	44
3.1.2.2. L'observation des cours	45
3.1.3. Population d'étude	45
3.1.4. L'échantillon	46
3.2. ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	47
3.2.1. Données issues du questionnaire des enseignants	47
3.2.2. Données issues du questionnaire des apprenants.....	54
3.2.3. De l'observation des cours à l'interprétation des données.....	57
3.2.3.1. Présentation de la fiche de préparation.	57
3.2.3.2. Analyse et interprétation des cours	66
3.3. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	68
3.4.1. PROBLÈMES LIÉS À LA PRATIQUE DE LA LECTURE MÉTHODIQUE AVEC L'APC	70
3.4.1.1. Les effectifs pléthoriques	70

3.4.1.2. Insuffisance du quota horaire	70
4.2. SUGGESTIONS POUR UNE AMELIORATION EFFICACE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE METHODIQUE AVEC L'APC.	71
4.2.1. L'apport de l'APC dans les apprentissages	71
4.2.1.1. La nécessité de donner sens aux apprentissages	71
4.2.1.2. L'APC rend les apprentissages efficaces	72
4.2.1.3. L'APC fonde les apprentissages	73
4.2.2. Propositions liées à la communauté éducative.....	74
4.2.2.1. À l' endroit des décideurs de la politique éducative	74
4.2.2.2. À l' endroit des enseignants	74
CONCLUSION GÉNÉRALE	76
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	78
ANNEXE	82
TABLE DES MATIÈRES	91