

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

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

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



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCES OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

**DÉCLOISONNEMENT INTERNE DES APPRENTISSAGES ET
DÉCONSTRUCTION DU DÉSINTÉRÊT POUR LA LECTURE ET
LE COMMENTAIRE COMPOSÉ CHEZ LES APPRENANTS DU
SECOND CYCLE EN CONTEXTE CAMEROUNAIS**

Thèse en Sciences de l'éducation soutenue publiquement le 04 février 2026 en vue de
l'obtention du Diplôme de Doctorat/Ph.D

Filière : Didactique des disciplines
Spécialité : Didactique du français



Par

Léonelle Martial TSAGUE FOUEGO

Master en didactique des disciplines

Devant le jury composé de

Président
Rapporteurs

Membres

- : **Pr Edmond BILOA** (*Université de Yaoundé I*)
- : **Pr Simon BELINGA BESSALA** (*Université de Yaoundé I*)
Pr Alexi-Bienvenu BELIBI (*Université de Yaoundé I*)
- : - **Pr Christine ONGUENE ESSONO** (*Université de Yaoundé I*)
- **Pr Pierre Martial ABESSOLO** (*Université d'Ebolawa*)
- **Pr Jean Désiré BANGA** (*Université de Yaoundé I*)

FEVRIER 2026

AVERTISSEMENT

Le contenu de ce travail de Doctorat relève de la seule responsabilité de son auteur. Toute utilisation, reproduction et citation de données, analyses et résultats présentés dans cette thèse doit obligatoirement mentionner la source complète conformément aux usages académiques et aux dispositions du code de la propriété intellectuelle.

SOMMAIRE

AVERTISSEMENT	i
SOMMAIRE	ii
DÉDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES PHOTOS.....	xi
LISTE DES ANNEXES.....	xii
RÉSUMÉ.....	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	6
CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE	44
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	94
CHAPITRE IV : EXPÉRIMENTATION	160
CHAPITRE V : PRESENTATION ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	222
CONCLUSION GENERALE	328
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	334
ANNEXES	I
TABLE DES MATIÈRES	LXIV

**À
MA FAMILLE**

REMERCIEMENTS

Notre gratitude va à l'endroit de tous ceux qui, de près ou de loin, ont apporté une contribution à la réalisation de ce travail de recherche. Nous pensons à :

- Messieurs Simon Belinga Bessala et Alexi-Bienvenu BELIBI, qui ont bien voulu se prêter à la direction de ce travail. Qu'ils trouvent ici le témoignage de notre reconnaissance pour leur disponibilité, leurs conseils, leurs remarques et leurs contributions à notre documentation et à notre formation en tant qu'enseignante et chercheure ;
- Tous les enseignants du Département de didactique des disciplines de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I pour leurs enseignements ;
- Tous les membres du laboratoire des sciences du langage (LABSCILA) et ceux du Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire en didactique (LARIDI) pour leurs multiples conseils lors de nos rendez-vous scientifiques ;
- Nos enseignants de l'ENS de Yaoundé Présidents de juré Baccalauréat session de 2019 pour la facilitation d'accès aux données de l'examen baccalauréat dans les dix (10) régions du Cameroun ;
- Nos collègues du lycée de Yaoundé Ngoa-Ekelle et du lycée classique de Nanga-Eboko pour tous les sacrifices consentis pour la mise sur pied en ateliers de notre dispositif de remédiation et de sa mise en marche dans les deux sites ;
- Mesdames Jeanne Abilogo, Nadège Zamo'o pour nous avoir facilité l'accès aux copies de français respectivement pendant les corrections du probatoire au lycée général Leclerc et lors des séquences au lycée de Pongsolo ;
- Monsieur Joseph Nanfah, chef de secrétariat probatoire session de 2019, qui nous aura permis d'avoir accès aux copies et aux correcteurs ;
- Nos parents Monsieur Alphonse Tsague et Madame Joséphine Djiogo, pour leur soutien inconditionnel ;
- Monsieur Adolf Mbeh Tanyi pour avoir accepté de discuter avec nous chaque fois que le besoin était ;
- Monsieur Ayina Bouni pour son soutien inconditionnel, sa patience, ses attentions soutenues pendant toutes ces années de recherche ;
- Nos frères et sœurs pour leur soutien multiforme, particulièrement Rodrigue Tsague qui a toujours répondu présent quand besoin se faisait sentir, qu'il en soit ici remercié ;
- Nos enfants pour avoir supporté nos absences et nos manquements dans notre rôle de mère pendant ces années de recherche.

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES

1^{ère} Esp	: Première espagnol
1^{ère} All	: Première allemand
2^{nde} ALL	: Seconde allemand
2^{nde} ESP	: Seconde espagnol
2^{nde}	: Seconde
Apc	: Approche par les compétences
CC	: Commentaire composé
CT	: Contraction de texte
DID	: Didactique des disciplines
DISS	: Dissertation
DSCE	: Document de stratégie pour la croissance économique
ENS	: Ecole normale supérieure
Eoi	: Etude de l'œuvre intégrale
ESG	: Enseignement secondaire général
FSE	: Faculté des sciences de l'éducation
Gexp	: Groupe expérimental
GT	: Groupe Témoin
IGE	: Inspection générale des enseignements
LM	: Lecture méthodique
LNE	: Lycée de Ngoa-ékelle
LYCLANE	: Lycée classique de Nanga-Eboko
MINESEC	: Ministère des enseignements secondaires
OBC	: Office du baccalauréat du Cameroun
Oi	: Œuvre intégrale
Ppo	: Pédagogie par objectifs
Tle Bil	: Terminale bilingue
Tle CH	: Terminale chinois
Vd	: Variable dépendante
Vi	: Variable indépendante
ZPD	: Zone Proximale de développement

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Récapitulatif des choix du type de sujet par les apprenants au cours de la séquence 6 en zones urbaine et rurale.....	23
Tableau 2: Centres enquêtés examen OBC	24
Tableau 3: Récapitulatif des choix du type de sujet par les apprenants (examen probatoire) .	25
Tableau 4: Récapitulatif des choix du type de sujet par les apprenants au cours de l'examen Baccalauréat	27
Tableau 5: Répartition des enquêtés par types de sujets examen probatoire 2022	28
Tableau 6: Répartition des enquêtés par types de sujets examen probatoire 2022	28
Tableau 7: Établissements enquêtés en zone urbaine pour le compte de la séquence 6	41
Tableau 8: Établissements enquêtés en zone rurale pour le compte de la séquence 6	41
Tableau 9: Répartition des centres de corrections enquêtés aux examens OBC.....	42
Tableau 10: Tableau récapitulatif de la population d'étude	99
Tableau 11: Établissements enquêtés pour le compte de la 6ème séquence année scolaire 2019-2020.....	100
Tableau 12: Tableau des établissements enquêtés pour les données OBC session de 2019..	100
Tableau 13: Effectif du personnel en service au lycée de Nanga-Eboko	104
Tableau 14: Effectif des salles de classe au LYCLANE.....	104
Tableau 15: répartition des élèves par cycles au Lyclane	105
Tableau 16: Effectif du personnel en service au lycée de Ngoa-Ekelle	109
Tableau 17: Effectif des salles de classe au LNE.....	109
Tableau 18: Effectif des élèves par cycles au LNE.....	109
Tableau 19: Analyse et aménagement du projet de secondes littéraires	122
Tableau 20: Analyse et aménagement du projet des premières littéraires	130
Tableau 21: Analyse et aménagement du projet des terminales littéraires	137
Tableau 22: Analyse projet 6 ^e	144
Tableau 23: Analyse projet 5 ^e	145
Tableau 24 : Analyse projet 4 ^e	147
Tableau 25 : Analyse projet 3 ^e	150
Tableau 26 : Analyse projet 2 nd e	152
Tableau 27 : Analyse projet 1 ^{ère} scientifique.....	154

Tableau 28 : Analyse projet 1 ^{ère} littéraire.....	155
Tableau 29 : Analyse projet Tle littéraire.....	156
Tableau 30 : Analyse projet Tle scientifique	158
Tableau 31 : Séquence didactique N°1 2 ^{nde}	165
Tableau 32 : Séquence didactique N°2 2 ^{nde}	166
Tableau 33 : Séquence didactique N°3 2 ^{nde}	167
Tableau 34 : Séquence didactique N°4 2 ^{nde}	168
Tableau 35 : Séquence didactique N°6 2 ^{nde}	169
Tableau 36 : Séquence didactique N°1 1 ^{ère}	171
Tableau 37 : Séquence didactique N°2 1 ^{ère}	172
Tableau 38 : Séquence didactique N°3 1 ^{ère}	173
Tableau 39 : Séquence didactique N°4 1 ^{ère}	174
Tableau 40 : Séquence didactique N°5 1 ^{ère}	175
Tableau 41 : Séquence didactique N°6 1 ^{ère}	176
Tableau 42 : Séquence didactique N°1 Tle	178
Tableau 43 : Séquence didactique N°2 Tle	179
Tableau 44 : Séquence didactique N°3 Tle	180
Tableau 45 : Séquence didactique N°4 Tle	181
Tableau 46 : Séquence didactique N°5 Tle	182
Tableau 47 : Séquence didactique N°6 Tle	183
Tableau 48 : Grille d'analyse méthodique 1	190
Tableau 49: Grille d'analyse méthodique 2	196
Tableau 50: Grille d'analyse méthodique N°3	206
Tableau 51: Grille d'analyse méthodique N°3	211
Tableau 52: Effectifs et distribution des choix du type de sujet par les apprenants au cours de la séquence 6	224
Tableau 53 : Effectifs et distribution des centres de correction enquêtés examen OBC.....	225
Tableau 54: Récapitulatif des choix du type de sujet par les apprenants à l'examen probatoire.	225
Tableau 55: Récapitulatif des choix du type de sujet par les apprenants au cours de l'examen Baccalauréat	227
Tableau 56: Etablissements pilotes de l'enquête en pré-test.....	230
Tableau 57: Classe pilotes de l'enquête en pré-test	230

Tableau 58: Distribution des enquêtés selon la tranche d'âge	231
Tableau 59: Répartition des enquêtés selon le sexe	231
Tableau 60: Méthode de sauvegarde	237
Tableau 61: Rapport à la lecture méthodique.....	239
Tableau 62: Méthodes de lecture	240
Tableau 63: Rapport lecture méthodique et types d'exercices.....	241
Tableau 64: Rapport de l'apprenant aux exercices littéraires	243
Tableau 65 : Exercice littéraire de préférence chez les apprenants.....	243
Tableau 66 : Raison du choix du type d'exercice	245
Tableau 67 : Exercices littéraires et difficultés	246
Tableau 68 : Pistes de remédiations envisageables face aux difficultés	248
Tableau 69 : Répartition des effectifs sur les sites de l'enquête	250
Tableau 70 : Répartition générale des groupes toutes caractéristiques confondues.....	250
Tableau 71 : Répartition des enquêtés par classe et séries	251
Tableau 72 : Répartition des enquêtés selon le sexe	251
Tableau 73 : Rapport à la lecture	251
Tableau 74 : Rapport aux autres œuvres inscrites au programme.....	255
Tableau 75 : Rapport aux œuvres inscrites au programme	259
Tableau 76 : Méthode de lecture	262
Tableau 77 : Méthode de lecture chez les apprenants	266
Tableau 78 : Méthode de sauvegarde chez les apprenants	271
Tableau 79 : Stratégies dominantes dans chaque groupe	275
Tableau 80 : Rapport a la lecture de l'apprenant	276
Tableau 81 : Rapport de l'apprenant à la lecture méthodique et au commentaire composé..	278
Tableau 82 : Connaissances sur la lecture méthodique.....	279
Tableau 83 : Préalables à la lecture méthodique	281
Tableau 84 : Rapport de la lecture méthodique face aux exercices littéraires	285
Tableau 85 : Rapport aux exercices littéraires	288
Tableau 86 : Exercices littéraires et difficultés chez les apprenants	292
Tableau 87 : Récapitulatif des choix du type de sujet par les apprenants	297
Tableau 88 : Récapitulatif des choix du type de sujet par les apprenants (examen probatoire).	299

Tableau 89 : Récapitulatif des choix du type de sujet par les apprenants au cours de l'examen Baccalauréat	301
Tableau 90 : Répartition des enquêtés par classe et séries	307
Tableau 91 : Rapport entre les difficultés et le type d'exercice	311
Tableau 92 : Statistiques Descriptives Groupe Contrôle et Groupe Expérimental (Prétest 1 Post Test).....	317

LISTE DES FIGURES

Figure 1: ZPD chez Vygotsky.....	76
Figure 2: Distribution des effectifs en prétest par classes	230
Figure 3: Distribution des enquêtés selon la tranche d'âge.....	231
Figure 4: Répartition des enquêtés selon le sexe.....	232
Figure 5: Rapport à la lecture en prétest.....	232
Figure 6: Rapport aux œuvres non inscrites au programme.....	233
Figure 7: Possession des œuvres inscrites au programme.....	234
Figure 8: Méthode de lecture alternative.....	234
Figure 9: Méthode de lecture.....	235
Figure 10 : Rapport à la lecture	302
Figure 11 : Rapport aux autres œuvres inscrites au programme	302
Figure 12 : Possession des œuvres inscrites au programme.....	303
Figure 13 : Attitude des apprenants pendant l'étude de l'œuvre intégrale.....	304
Figure 14 : Méthodes de lecture des œuvres au programme.....	305
Figure 15 : Rapport à la lecture	307
Figure 16 : Rapport aux autres œuvres inscrites au programme	308
Figure 17 : Possession des œuvres inscrites au programme.....	309
Figure 18 : Connaissance sur la lecture méthodique.....	310

LISTE DES PHOTOS

Photo 1: Entrée principale du lycée classique de Nanga-Eboko	102
Photo 2 : Enceinte du LYCLANE (bloc administratif).....	103
Photo 3 : Enceinte du LYCLANE (bâtiments classes 4èmes, 3èmes et secondes).....	103
Photo 4 : Cour principale du LYCLANE	103
Photo 5 : Entrée principale du lycée de Ngoa-Ekelle.....	106
Photo 6 : Salle des professeurs	107
Photo 7 : Premier site du lycée de Ngoa-Ekelle (bloc administratif).....	107
Photo 8 : Second site du lycée de Ngoa-Ekelle.....	108
Photo 9 : Atelier de formulation des hypothèses de lecture par les apprenants	185
Photo 10 : Atelier de vérification des hypothèses de lecture par les apprenants	186
Photo 11 : Atelier de rédaction d'un paragraphe du commentaire composé	187
Photo 12 : Atelier de formulation des hypothèses de sens	188
Photo 13: Atelier de construction du plan détaillé d'un devoir de commentaire composé....	195

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1: Grille d'observation séquentielle des copies par types de sujets	II
Annexe 2 : Grille d'observation examens OBC	III
Annexe 3: Questionnaire pour apprenants	XIV
Annexe 4: Guide d'entretien	XXVI
Annexe 5 : Tableau verbatim enseignants en zone rurale	XXVIII
Annexe 6: Tableau verbatim enseignants zone urbaine	XXXV
Annexe 7 :Activités de lecture autonome à la médiathèque de l'Institut Française de Yaoundé	XLIII
Annexe 8 : Projets pédagogiques des classes de Secondes en Terminales	XLIV

RÉSUMÉ

La recherche en didactique est un domaine en constante évolution car elle voit émerger de nouvelles questions et de nouvelles méthodologies dans le processus de structuration des contenus d'enseignement. Dans sa structure pluridisciplinaire la didactique englobe l'étude de tous les aspects de l'apprentissage et de l'enseignement conduisant ainsi à la compréhension, l'amélioration et la transformation des pratiques d'enseignement. C'est fort du besoin d'amélioration des pratiques qui encadrent l'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale et du commentaire composé que nous nous intéressons au « Décloisonnement interne des apprentissages et déconstruction du désintérêt pour la lecture et le commentaire composé chez les apprenants du second cycle en contexte camerounais ». En effet, cette thèse explore les rapports étroits entre les différentes composantes de l'enseignement du français que sont la lecture et l'écriture, mais aussi et surtout leur impact sur l'intérêt que les élèves portent à la lecture et au commentaire composé. Ayant constaté dans nos pratiques en tant qu'enseignante de français au secondaire un désintérêt manifeste des élèves pour la lecture et le commentaire composé, nous envisageons une approche pédagogique innovante basée sur le decloisonnement interne des apprentissages. L'objectif principal de cette recherche étant de démontrer que les pratiques de la lecture et du commentaire composé par le truchement des activités decloisonnées favorisent les interactions entre les différentes compétences de lecture et d'écriture chez les apprenants du second cycle. Il s'agit en effet de déconstruire les conceptions erronées des apprenants afin de redonner du sens à la lecture et au commentaire composé en les intégrant dans des projets plus larges et motivants. Cette thèse s'appuie sur une méthodologie mixte combinant une analyse des pratiques pédagogiques existantes et des représentations aussi bien des élèves que des enseignants sur la question. Elle procède également à la mise en exergue de ces conceptions au moyen d'un questionnaire et la mise en œuvre des séquences didactiques decloisonnées dans les classes du second cycle. L'évaluation des incidences de ces séquences sur les rapports à la lecture et au commentaire composé des apprenants ainsi que sur leurs compétences en français permet de poser sans ambages que les conceptions erronées des apprenants sur le commentaire composé sont adossées à la fois sur la structure de l'objet d'apprentissage et sur les pratiques de classe. Les résultats de cette recherche nous permettent d'envisager des recommandations à l'endroit des enseignants de français, afin qu'ils puissent mettre en place des pratiques innovantes et motivantes facteurs déterminants pouvant favoriser la réussite des élèves, l'assurance qualité en éducation et l'excellence scolaire en contexte camerounais.

Mots-clés : commentaire composé, decloisonnement interne, déconstruction, désintérêt, lecture.

ABSTRACT

Didactics research is a constantly evolving field as it sees the emergence of new questions and new methodologies in the process of structuring teaching content. In its multidisciplinary structure, didactics encompasses the study of all aspects of learning and teaching, thus leading to the understanding, improvement and transformation of teaching practices. It is in light of the need to improve the practices that frame the teaching-learning of the complete work and the composed commentary that we are interested in the "Internal decompartmentalization of learning in French and deconstruction of the disinterest in reading and the composed commentary among second cycle learners". Indeed, this thesis explores the close relationships between the different components of French teaching that are reading and writing, but also and above all their impact on the interest that students have in reading and written commentary. Having noted in our practices as a secondary school French teacher a clear lack of interest among students in reading and written commentary, we are considering an innovative pedagogical approach based on the internal decompartmentalization of learning. The main objective of this research is to demonstrate that the practices of reading and written commentary through decompartmentalized activities promote interactions between the different reading and writing skills among second cycle learners. It is indeed a question of deconstructing the erroneous conceptions of learners in order to restore meaning to reading and written commentary by integrating them into broader and more motivating projects. This thesis is based on a mixed methodology combining an analysis of existing pedagogical practices and the representations of both students and teachers on the issue. It also highlights these concepts by means of a questionnaire and the implementation of open-ended teaching sequences in second-cycle classes. It is indeed a question of deconstructing learners' misconceptions in order to restore meaning to reading and composed commentary by integrating them into broader and motivating projects. This thesis is based on a mixed methodology combining an analysis of existing teaching practices and the representations of both students and teachers on the issue. It also proceeds to highlight these conceptions by means of a questionnaire and the implementation of decompartmentalized didactic sequences in second-cycle classes. The evaluation of the impact of these sequences on learners' relationships with reading and composed commentary as well as on their skills in French makes it possible to state unequivocally that learners' misconceptions about composed commentary are based on both the structure of the learning object and on classroom practices. The results of this research allow us to consider recommendations for French teachers, so that they can implement innovative and motivating practices, determining factors that can promote student success. quality assurance in education and academic excellence in the Cameroonian context.

Keywords: composed commentary, internal decompartmentalization, deconstruction, disinterest, reading

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La recherche en éducation est un domaine d'étude vaste et englobant qui s'intéresse à tous les aspects de l'apprentissage et de l'enseignement. Elle vise à comprendre, améliorer et transformer le système éducatif dans son ensemble et plus particulièrement les aspects qui encadrent le processus de structuration des contenus disciplinaires. La didactique du français dans cette mouvance révolutionnaire par les résultats issus des recherches outille à souhait la discipline pour la mettre au service des objectifs poursuivis par l'enseignement de manière globale. La didactique des textes invite de façon claire à s'intéresser à la lecture littéraire. Pour Jean-Louis Dufays la lecture littéraire revêt un statut qui peut être appréhendé sous un double regard : d'une part les modèles théoriques d'autre part les pratiques effectives.

Le présent travail de recherche s'intéresse à la didactique des textes sous le prisme d'une autonomisation de l'apprenant dans la réception et d'un renforcement de capacité dans les pratiques enseignantes. En effet, le français est une discipline composite dont l'ensemble des unités est constitué de deux (02) structures macro céphaliques que sont la langue et la littérature. Malgré la stabilité de la base du noyau dur du français, les missions de son enseignement se voient diversifiées. D'ailleurs, d'après la banque de données de la Daftel plus de 4000 ouvrages et articles sont produits depuis la seconde moitié du XXe siècle pour créer de nouveaux domaines de référence pour le compte de son enseignement.

La didactique de la littérature en tant sous composante de la didactique du français se pose dès lors comme un terrain d'investigation à ne point laisser pour léser. En effet, la notion de littérature dès les dernières années du XVIII^e siècle est appréhendée comme un discours social. En effet, ces rapports de Littérature à Société datent de bien longtemps, avec Mme de Staël puis le Vicomte Louis De Bonald. Ce dernier va formuler l'idée selon laquelle « la littérature est l'expression de la société comme la parole est l'expression de l'homme ». Ce rapport ne se pose guère de manière consciente ; il y a comme un indissociable rapport entre ces deux entités. Toutefois, ces vues très diversifiées n'étaient pas encore scientifiques et systématiques. De Lanson jusqu'à l'époque de Febvre, l'on a mis sur la table des questions liées au dialogue littéraire qui renvoie à la signification des textes ; ladite signification reposant essentiellement sur la trilogie interrogative (Qui écrit ? Pourquoi ? Qui lit ?). L'on insiste sur la question du sens que l'œuvre peut prendre en fonction de l'énonciation littéraire. Cette analyse permet donc d'identifier deux axes majeurs : le premier, l'axe du sens, renvoyant au rapport du social au littéraire et le second axe étant celui de la signification qui insiste sur l'insertion dans la société des œuvres littéraires.

Ce n'est finalement qu'au XX^e siècle, avec la création des institutions universitaires modernes et des disciplines d'étude, que ce dialogue social/littéraire s'est bien structuré, notamment avec Gustave Lanson et Émile Durkheim. En effet, c'est dans les années 50, que la sociologie de la littérature est devenue systématique et surtout bien structurée avec la multiplication des ouvrages scientifiques. Jusque-là, c'était encore des thèses de doctorat d'État. Ces travaux reposent essentiellement sur l'œuvre et l'auteur qui constituent pour ces circonstances des objets d'étude. Parmi ces ouvrages, on peut citer *Le Dieu caché* de Goldmann, *La carrière de racine* de Picard. Les pionniers de cette époque orientent leurs travaux en psychocritique, critique structurale, et sociocritique. Dans la pratique enseignante le pôle livres-lecteurs est celui le plus en vue. L'enseignement de la littérature va de ce fait s'articuler autour des rapports qui s'établissent entre l'œuvre d'art littéraire et les lecteurs que sont les apprenants.

Dans son arrêté N° 23/9/20/ MINEDUC/IGP/ESG portant définition des Programmes de Langue française et de Littérature au second cycle des Lycées et Collèges d'Enseignement Général et Technique signé le 22 juin 1994, le ministre de l'éducation nationale Robert Mbella Mbappe à travers les programmes de langue française et littérature second cycle souligne les objectifs poursuivis par l'enseignement du français en contexte camerounais. Il s'agit en effet de « former un jeune Camerounais pétri des valeurs universelles, fortement imprégné des valeurs socioculturelles de son pays, mais aussi apte à s'ouvrir au monde extérieur et à s'y insérer harmonieusement ». Cet objectif qui se veut globalisant n'est rien d'autre que la fédération des objectifs spécifiques à l'enseignement de la langue et de la littérature. Pour ce qui est de l'enseignement de la littérature, il s'agira principalement de « développer chez les élèves le goût et le plaisir de la lecture, l'aptitude à la lecture critique, à la lecture à plusieurs niveaux ; de donner aux apprenants des méthodes et des concepts qui leur permettront, dans le cadre d'une autonomie retrouvée, d'analyser et de comprendre les textes, de les situer et de se situer par rapport à eux, de porter des jugements réfléchis, de choisir ainsi et de construire leur culture. » Les contenus, les méthodes d'enseignement-apprentissage et d'évaluation devant concourir à l'atteinte de ces objectifs. Parmi les exercices d'évaluation de l'atteinte des objectifs formatifs et sommatifs nous avons l'exercice de type I : la contraction de texte ; l'exercice de type II : le commentaire composé ; et l'exercice de type III : la dissertation.

Seulement, il nous a été donné, en tant qu'enseignante de formation et au cours de nos multiples stages académiques comme étudiante au sein de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I de constater que le commentaire composé comme exercice

littéraire essayait un certain rejet de la part des apprenants. Ceux-ci semblent s'intéresser à certains exercices littéraires et pas à d'autres. Ce constat nous a amené à nous intéresser au sujet et à nous interroger sur les mobiles d'une telle désaffection. Un détour fait sur les travaux scientifiques relatifs aux difficultés que pose l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé nous amène à comprendre que ceux-ci ont glosé sur la question sans pour autant prendre en compte les représentations que les apprenants ont du sujet, mais aussi ces recherches n'ont pas établi le rapprochement entre l'échec qu'essuie le commentaire composé et les questions de réception personnelle et effective des œuvres littéraires par le truchement de l'effet de vie que devraient produire les œuvres dans la psyché du lecteur autonome.

Au regard de notre constat et des limites des travaux sur le sujet, (Jauss 1979) ; (Mauger et Poliak 1998) ; (Michel, 1998) ; (Daunay et Veck, 1998) ; (Falardeau, 2002) ; (Goigoux, 2003) ; (Coûtant et Perchemlides, 2005); (Munch, 2011) (Tang, 2011); (Bouguia, 2016) nous avons orienté notre réflexion vers une étude portant sur le **«décloisonnement interne des apprentissages et déconstruction du désintérêt pour la lecture et le commentaire composé au second cycle en contexte camerounais.** » Ainsi perçue, notre recherche soulève le problème du désintérêt pour la lecture et le commentaire composé. Ce problème est d'ailleurs perceptible aussi bien chez les apprenants que chez les enseignants, d'où l'intérêt que nous avons eu pour ce sujet de recherche. Toutefois, nous entendons nous intéresser au phénomène uniquement chez les apprenants, du rapport de ceux-ci à la lecture et au commentaire composé.

En effet, la raison d'être de ce sujet repose sur la possibilité qu'il nous donne de nous interroger sur les différentes origines des problèmes que pose le commentaire composé comme exercice, mais aussi d'envisager une nouvelle façon de le penser et de le faire qui tient compte des singularités des apprenants afin de déconstruire les représentations anxiogènes que ces derniers peuvent avoir sur le sujet. Ici et ainsi se pose notre question de recherche : Qu'est ce qui explique la désaffection du commentaire composé chez les apprenants en classe de français en contexte camerounais ? La présente étude s'inscrit dans le cadre de la didactique de la littérature en générale et des questions de réception en particulier. Elle se donne pour principal objectif de démontrer le rapport au combien étroit qui existe entre le commentaire composé et les questions de réception effectives telles que développées par les théories qui ont en partage l'esthétique de la réception afin de pouvoir déconstruire les représentations anxiogènes que les apprenants ont sur le sujet. Pour mener à bien cette recherche, nous entendons l'adosser sur un

principe de triangulation. Seront ici convoquées les théories de la réception ; le socioconstructivisme, la théorie des situations didactiques, la pragmatique et la sémiotique et l'intervention éducative. Au sortir de cette introduction, il serait judicieux pour nous de souligner que ce travail s'inscrit dans la mouvance d'une recherche-action en éducation. Nous entendons, comme le suggère sa démarche :

- Identifier un problème ou une préoccupation dans sa pratique quotidienne
- Formuler une question de recherche claire et précise
- Réviser la littérature existante sur le sujet
- Développer un plan d'action pour collecter des données
- Mettre en œuvre le plan d'action et collecter des données
- Analyser les données recueillies
- Tirer des conclusions et formuler des recommandations
- Partager les résultats avec la communauté éducative
- Mettre en œuvre les changements et les adaptations nécessaires
- Réévaluer l'impact des changements et poursuivre le cycle de recherche-action.

Le présent travail de recherche s'articule autour de cinq (05) chapitres qui rendent respectivement compte des aspects singuliers de notre recherche. Le chapitre premier s'intéresse à toute notre problématique d'étude ; c'est dire qu'il englobe tous les aspects d'ordre conceptuel et essentiels de notre recherche. Le deuxième chapitre quant à lui nous permet s'insérer théoriquement notre recherche dans un cadre bien approprié. Il s'agit ici de procéder à une revue de la littérature sur le sujet, de le ranger dans un cadre théorique et enfin d'en formuler les hypothèses. Le troisième chapitre est consacré à la construction du cadre méthodologique de notre recherche. Le quatrième chapitre sera le lieu de notre expérimentation. Il sera question de construire un dispositif qui s'appuie à la fois sur une révision des projets pédagogiques, la construction des séquences d'enseignement et des modèles d'évaluation de l'œuvre intégrale et du commentaire composé et de sa mise en marche au travers des activités en classe. Le cinquième et dernier chapitre s'attellera à l'analyse et à l'interprétation des résultats de l'enquête de terrain et précisera les implications qu'ils induisent sur le processus enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale en général et du commentaire composé en particulier.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Dans ce premier chapitre de notre travail, nous nous proposons de côtoyer tous les aspects qui encadrent la problématique de notre étude. Il s'agit principalement d'articuler notre propos en trois grands moments. D'abord, statuer sur le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche, ensuite, tout en nous appuyant sur le contexte qui légitime notre recherche énoncer notre problème et le positionner. Nous marquerons à l'occasion d'un point d'orgue le constat, la formulation du problème et des questions et hypothèses qui balisent notre étude. Enfin nous énoncerons de manière claire les objectifs poursuivis par celle-ci et les éventuels intérêts qui pourraient en découler.

I- CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Le français est une discipline composite dont l'ensemble des unités est constitué de deux (02) structures macros céphaliques que sont la langue et la littérature. Malgré la stabilité de la base du noyau dur du français, les missions de son enseignement se voient diversifiées. D'ailleurs, d'après la banque de données de la DAFTEL plus de 4000 ouvrages et articles sont produits depuis la seconde moitié du XXe siècle pour créer de nouveaux domaines de référence pour le compte de son enseignement. Cette étude se déroule dans un contexte marqué par une effervescence de thématiques portant sur l'amélioration de l'enseignement des langues en général et du français en particulier aussi bien dans le monde qu'au Cameroun. Ceci nous invite donc à poser un regard interrogateur sur les pratiques d'enseignement dans l'ensemble et celles participant et favorisant la réussite des élèves et l'atteinte des objectifs poursuivis par l'enseignement. Il sera donc question dans cette partie de la problématique d'interroger l'état des lieux de l'enseignement-apprentissage du français dans le monde et au Cameroun, ainsi que sur les méthodes et les approches utilisées pour la mise en œuvre de ce processus.

I-1 Contexte international

Le français en tant que langue se présente comme un héritage colonial. En tant que tel, son enseignement et les missions qui l'accompagnent se trouvent phagocytés dans l'évolution historique du pays. Ceci laisse sous-entendre que l'enseignement du français est tributaire de l'évolution sociopolitique du Cameroun. Cette évolution et la situation culturelle sont des aspects qui lui sont connexes. Ainsi, « chaque pays de l'ex-empire colonial français dispose aujourd'hui de ses propres instructions officielles. » (Bourgade 2014). De la sorte, les pays qui ont en partage la langue française présentent des caractéristiques et des spécificités qui balisent l'enseignement-apprentissage d'une langue lambda en présence dans leurs territoires républicains. De la même manière, « Les programmes scolaires ont hérité des contenus, des

fondements philosophiques et des approches pédagogiques caractéristiques du système éducatif français. » (Ngouo, 1995).

Toutefois, les instructions officielles qui encadrent les programmes de formation scolaire mettent au cœur de toutes leurs prérogatives des besoins d'atteinte de l'excellence pour vibrer au rythme du développement. C'est d'ailleurs ce qui justifie l'importance accordée aux questions d'assurance qualité en éducation dans le mode à travers l'accent mis sur la notion d'« excellence ». En effet, le morphème « excellence » dans un contexte de formation et de recherche de la qualité exprime « Le degré de maîtrise qu'un individu ou un groupe manifeste dans la pratique de ses activités sociales. » (Perrenoud, 1987, p. 62) À en croire Perrenoud, cette entité est estampillée une certaine idée de classement et de hiérarchisation dans les habiletés, et la maîtrise d'un domaine où l'atteindre efficacement d'une compétence. Dans la démarche d'un individu, la quête de l'excellence « est la source de sentiments divers et contradictoires, en fonction de ses stratégies, de ses intérêts, des rapports sociaux dans lesquels il est impliqué » (Perrenoud, 1987, p. 67). Percevoir ou juger de l'excellence d'un apprenant revient à observer si ce dernier est capable de mobiliser un ensemble de savoirs et de savoirfaire relevant d'une discipline précise ou d'un ensemble de disciplines pour résoudre un problème global de société. Appliqué à l'éducation nous voyons donc que « l'excellence existe lorsque l'institution est capable d'amener chaque étudiant à atteindre les objectifs d'apprentissage du programme d'éducation à un niveau approprié et réaliste de réussite, mais aussi aux limites de ses capacités personnelles (Ethier, 1989, p. 20). Ainsi perçue, la notion d'excellence se veut globale et quelque peu systémique en effet, « le système ne peut être excellent que si toutes ses composantes le sont. » (Vandermeersch, 1987). Or, la quête de l'excellence en éducation place l'élève, pris comme individu au cœur même de nombreux enjeux à la fois politiques, sociaux et économiques. Ceux-ci se présentant sous la forme d'un ensemble de pression qui s'exercent sur les différents acteurs en situation dans le processus d'enseignement-apprentissage. Nous avons d'une part la première catégorie constituée des composantes internes que sont les élèves, les enseignants, l'administration et le personnel de soutien, d'autre part les composantes environnementales formées par associations diverses, les systèmes éducatifs des autres pays, les médias, les facteurs politiques, économiques, démographiques et les programmes de formation.

Seulement, force est de constater aujourd'hui que ces réformes sont essentiellement limitées à des modifications de contenus des programmes et pas suffisamment à leurs modalités

de diffusion. Perrenoud (1987, p. 99) relève, pour le déplorer, que l'excellence scolaire est « Souvent traitée comme si elle avait une valeur absolue » à l'échelle d'une classe ou d'un établissement. Ceci remet sur table l'importance de l'aspect environnemental. Car on ne saurait enseigner la littérature d'un point A à un point B de la même manière quand on sait que l'environnement est un facteur déterminant pour la réussite d'un acte d'apprentissage ou d'enseignement. Vu sous cet angle, on comprend dans notre posture qu'un excellent élève est celui qui fait la preuve d'une parfaite acquisition des savoirs et pouvant les transposer de manière efficace et efficiente dans des situations sociales diverses.

Dans le cas de l'enseignement des exercices écrits, ils doivent permettre aux apprenants de s'insérer socio économiquement tel que le stipulent les programmes officiels qui encadrent l'enseignement du français au Cameroun. La manifestation à l'école de bonnes performances scolaires se posant à ce moment comme un paramètre plutôt accessoire à cette forme d'excellence qui reste un défi à relever en permanence.

I-2 Contexte national

Le français au Cameroun se présente comme un héritage colonial. En tant tel, son enseignement se trouve phagocyté dans l'évolution historique du pays qui l'accueille.

Cette évolution et la situation culturelle sont des aspects qui lui sont connexes. Ainsi, « chaque pays de l'ex-empire colonial français dispose aujourd'hui de ses propres instructions officielles. ». (Bourgade 2014) De la sorte, chaque pays présente des caractéristiques et des spécificités qui balisent l'enseignement-apprentissage d'une langue lambda en présence dans son périmètre républicain. En effet, les discours éducatifs s'adosent sur les rapports existants entre les pays locuteurs et la langue enseignée. Le Cameroun n'entend pas déroger à cette règle.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue les discours éducatifs s'adosent sur les rapports existants entre les pays locuteurs et la langue enseignée. Le Cameroun n'entend pas déroger à cette règle. D'ailleurs, les instructions officielles qui régissent l'enseignement-apprentissage du français au Cameroun font d'elle une langue première pour les locuteurs francophones et une langue seconde pour les anglophones. Nous nous intéressons dans le cas de figure à la première option. En effet, l'enseignement du français au Cameroun d'après ses programmes officiels prend en compte deux aspects fondamentaux à savoir la langue et la littérature. Il existe de fait un rapport indubitable entre ces deux entités qui structurent le français : l'un explique la grammaire interne de la langue, l'autre ses modalités de fonctionnement au sein d'un texte, fut-il fictif ou réel. Toutefois, il convient de circonscrire

le champ de notre réflexion en nous intéressant principalement à l'enseignement apprentissage de la littérature, celle-ci étant le socle de l'enseignement du commentaire composé en général et de l'œuvre intégrale en particulier. L'enseignement du français au Cameroun prend donc en compte deux aspects fondamentaux à savoir la langue et la littérature. Il existe de fait un rapport indubitable entre ces deux entités qui structurent le français : l'un explique la grammaire interne de la langue, l'autre ses modalités de fonctionnement au sein d'un texte, fut-il fictif ou réel. Toutefois, il convient de circonscrire le champ de notre réflexion en nous intéressant principalement à renseignement-apprentissage de la littérature, celle-ci étant le sous bassement de l'enseignement du commentaire composé en général et de l'œuvre intégrale en particulier.

L'enseignement du français en Afrique subsaharienne, et plus particulièrement au Cameroun, est confronté à un certain nombre de défis majeurs. Parmi ceux-ci, on peut citer le désintérêt des élèves pour la lecture et le commentaire composé, ainsi que le cloisonnement des apprentissages et parfois à l'intérieur même des disciplines. Le désintérêt pour la lecture est un phénomène préoccupant qui touche un nombre croissant d'élèves à en croire les chiffres contenus dans les tableaux récapitulatifs des choix de sujets aux séquences et aux examens de l'Office du Baccalauréat du Cameroun de juin 2019. Les causes de ce désintérêt sont multiples. Nous pouvons citer en autres le manque de motivation, difficultés de compréhension, absence de modèles référentiels, etc. Ce désintérêt a des conséquences négatives sur l'apprentissage de la langue française, car il limite pour ces élèves l'accès à la culture et aux savoirs.

Le système éducatif camerounais, tout comme celui de la quasi-totalité des pays de l'Afrique subsaharienne jadis colonies françaises sont inspirés du modèle colonial. Ainsi présentés, ces systèmes éducatifs posent des problèmes de plusieurs ordres : celui de la langue au contact avec les réalités socioculturelles et linguistiques du pays d'accueil ; mais aussi celui de l'adaptation des programmes et des contenus d'enseignement aux besoins ponctuels du pays et au projet de développement (Obanya, 1984, p. 144-170). C'est pourquoi au lendemain de la présence coloniale française au Cameroun les politiques éducatives ont entrepris de nombreuses réformes concernant le système éducatif en présence. Seulement, ces réformes semblent avoir été caduques au contact avec les besoins de l'heure tels que énoncés par le document de stratégie pour la croissance et l'emploi. Les nouvelles réformes du système éducatif se donnent donc pour mission de rapprocher au maximum les programmes au projet de développement tel que présenté dans le DSCE.

Dans le document de stratégie pour la croissance et l'emploi l'on voit clairement que l'État camerounais « réaffirme aussi la volonté du gouvernement de poursuivre la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) dans leur ensemble. (...)ainsi, les autorités vont poursuivre la réalisation des investissements en faveur des différentes catégories sociales, dans le domaine de la santé, l'éducation¹ et la formation professionnelle avec une attention particulière pour les jeunes et les femmes, ainsi que pour l'encadrement et la prise en charge des autres groupes socialement fragilisés. » (DSCE, 2009). On voit très bien que l'éducation n'est pas en reste dans les nouvelles visions de développement du Cameroun. Il s'agit donc dans ce sillage d'offrir une école et une formation qui préparent à la vie.

De la sorte, l'école se doit de relever de nouveaux défis que lui imposent la société et le type d'hommes à former. Préparer les citoyens à la vie ; voilà le nouveau défi. Cependant, cette école fait face d'énormes difficultés quant à la dynamique interne de ce nouveau paradigme.

Au nombre des défis que doit relever l'implémentation effective du DSCE en éducation nous notons la qualité de la formation, la qualité et la quantité en termes de résultats. Ces différents défis du point de vue de leur relèvent nous conduisent droit vers la recherche de l'excellence.

Si nous en venons à nous positionner dans une perspective d'analyse de la question de l'excellence dans le système éducatif camerounais en général et secondaire en particulier, nous notons que cette excellence est beaucoup plus perçue sous le prisme d'une dynamique entre l'école et la société. Ces deux dernières instances devant fonctionner comme un tout cohérent et cohésif. Et, ceci interpelle de manière directe tous les maillons de la chaîne éducative. Parents, élèves, enseignants, politiques tous sont concernés. Le système éducatif Camerounais est caractérisé par deux sous-systèmes ; francophone et Anglophone. Il est régi par la loi N° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation scolaire au Cameroun. Cette loi souligne dans son article 17 que, l'État camerounais assure à l'enfant le droit à l'éducation et garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses. La loi d'orientation n°98/004 du 4 avril 1998 de l'éducation au Cameroun, « précise les attentes de la société à l'égard de l'école camerounaise (...) il s'agit en somme : d'assurer, chez l'élève, **la réception/compréhension des textes variés**, oraux et écrits, de parfaire la maîtrise, désormais active et réfléchie, de la langue contemporaine, de ses niveaux et de ses registres divers ; de développer **des aptitudes à l'expression** et à la communication

¹ Ce qui nous intéresse pour le cas de figure et qui justifie la convocation de ce document dans notre propos.

sous leurs différentes formes et leurs différentes techniques ; **d'affermir le jugement ; l'esprit critique, l'esprit d'analyse l'esprit de synthèse, les facultés créatrices....»**

Les points ci-dessus énumérés permettent donc d'atteindre des enjeux à la fois linguistiques, politiques, sociaux, culturels et scolaires. Ces enjeux tels que formulés à la fois dans le DSCE et la loi d'orientation de 1998 trouvent leur aboutissement dans l'exercice du commentaire composé ; ce dernier se trouvant à califourchon entre la langue et la littérature permet à coup sûr de raffermir le jugement à travers la liberté qui est donnée à l'apprenant et l'autonomie dont il fait preuve dans la lecture (déconstruction du texte par les éléments linguistiques) et l'écriture (reconstruction par les éléments linguistiques et les singularités culturelles qui lui sont inhérentes). Au vu de ces exigences de la loi d'orientation et des prérogatives du DSCE, les programmes officiels devraient donc dans la même veine s'arrimer aux dispositions statutaires en rapport avec l'éducation. Dans la continuité les différentes recommandations contenues dans les programmes d'études devraient également être respectées dans les pratiques enseignantes. Tous les maillons de la chaîne éducative devront donc, chacun en ce qui le concerne, veiller à l'application de celui-ci. Pour une meilleure lecture et un bon usage des programmes, l'inspection générale des enseignements, sous le couvert du ministère des enseignements secondaires, met d'ailleurs à la disposition des enseignants un guide pédagogique qui les aide à ne pas s'éloigner des objectifs poursuivis par les programmes. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français, chaque sous-discipline a ses principes généraux et des compétences spécifiquement attendues de l'apprenant. Ceci suppose que l'enseignant utilise différentes approches méthodologiques en fonction des enseignements. Cependant, ces enseignements quoique distincts doivent faire l'objet d'un décloisonnement tangible. Les programmes d'étude de français langue première sont assez clairs sur les contenus d'enseignement, les méthodes et le profil de sortie de l'apprenant au terme du cycle. Au-delà de tout l'arsenal mis sur pied sur le plan institutionnel par le ministère de tutelle et l'inspection en charge, on constate que les apprenants ont des problèmes d'apprentissage en français en général et sur l'acquisition des savoirs en lecture et commentaire composé en particulier. Il ne serait donc pas illusoire d'interroger la pertinence des programmes et des paradigmes en vigueur.

La notion de programme est dorénavant très ancrée dans notre système scolaire. Le paradigme éducatif par les compétences présente une nomenclature assez particulière concernant les programmes d'enseignement. Les méthodes d'enseignement-apprentissage se

sont vu diversifiées au fil des ans et des objectifs en présence dans les curricula poursuivis par les politiques éducatives au Cameroun et consignés dans les programmes officiels en vigueur. De la sorte, les politiques éducatives au Cameroun fixent et ratifient le cadre méthodologique qui doit régir l'enseignement de toute discipline. En effet, dans le cadre de l'enseignement du français, deux (02) principaux paradigmes se côtoient ; il s'agit de la pédagogie par objectifs et l'approche par les compétences. Jusqu'ici elles étaient respectivement en vigueur au premier cycle pour la APC et au second cycle pour la PPO. Seulement, le début d'année scolaire 20182019 a vu intégrer en classe de seconde l'APC et plus récemment en début d'année scolaire 2019- 2020 en classe de première et l'année suivante en terminale. L'extension et la vulgarisation de l'approche par les compétences, à en croire Madame la Ministre des enseignements secondaires Nalova Lyonga dans la préface de qui accompagne les programmes officiels concourt à l'amélioration « quantitative et qualitative de l'éducation » au Cameroun. Un détour sur les fondements de ces paradigmes nous permet en effet d'en cerner les particularismes.

❖ **L'approche par les objectifs (APO)**

L'approche par les objectifs est basée sur la définition précise des objectifs attendus d'une séquence d'enseignement/apprentissage et leur déclinaison en sous-objectifs de savoir, de savoir-faire et de savoir-être que doit atteindre l'apprenant. Cette approche est popularisée dans les années 60. En effet, la formulation d'un objectif requiert l'usage d'un verbe d'action fort perceptible à travers la taxonomie de Bloom qui permet de décrire des comportements observables (Perrenoud 1998).

Ainsi l'arrêté N°78/B1/1464/MINEDUC/SG/IGP/ESG/ESTP/EPMN du 14 Août 1996 de l'éducation camerounaise prévoit dans l'organisation des programmes scolaires

- La définition claire des objectifs décrivant les performances attendues des apprenants à l'issue de leur formation ;
- La planification des tâches et des activités d'enseignement/apprentissage ;
- L'éclatement des acquis scolaires en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Ainsi perçue, l'approche par les objectifs permet d'obtenir un produit répondant à une consigne précise et mobilisant des savoirs et des savoir-faire. C'est donc dans le souci de sortir l'école camerounaise de son machinisme que les politiques éducatives ont jugé impérieux de

redéfinir les contours, les tenants et aboutissants d'une éducation nouvelle pouvant vibrer au rythme du développement d'où le recours à l'approche par les compétences.

❖ **L'approche par les compétences (APC)**

Implémentée par le ministère de l'Éducation du Québec, l'Approche Par les Compétences se pose comme une révolution pédagogique de toutes les actions d'enseignement-apprentissage de la nouvelle réforme. Il s'agit en effet d'une méthode relativement nouvelle dans le processus de construction du savoir ou des programmes de formation désormais en vigueur dans l'enseignement au Cameroun en général et l'enseignement du français en particulier.

Pour Perrenoud (1998 p.67),

Une approche par compétences précise la place des savoirs savants ou non dans l'action : ils constituent des ressources souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à entrer en phase avec la situation.

Maubant et al, (2009, p.377) définissent l'APC comme « les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'étude ». Il est question avec cette nouvelle approche de chercher à favoriser une meilleure compréhension des réalités du monde au service d'un agir social pour l'élève et d'un agir socio-professionnel pour l'enseignant. En novembre 2012 se tient pour la première fois à Mbalmayo un séminaire de formation relatif au lancement des tous premiers programmes officiels selon l'APC. Ce séminaire réunissait l'IGE, les IPN et les IPR en vue d'effectuer un réaménagement de l'ensemble des programmes permettant de passer des connaissances théoriques aux connaissances beaucoup plus pratiques. Au terme de ce séminaire, des fiches de cours ont été conçues de façon à ce que l'Approche par les compétences soit expérimentée dans les classes de 6e et 5e dans les établissements scolaires des grandes métropoles. L'objectif poursuivi par cette séance de travail était d'évaluer le comportement des élèves et leurs réactions face à cette approche nouvelle. En 2014, l'arrêté N°263/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014 portant redéfinition des programmes d'études des classes de 6e, 5e, et 4e est divulgué. Partie des classes de 6e et 5e, l'APC est désormais appliqué dans toutes les classes dans l'enseignement secondaire au Cameroun.

Tout compte fait, avec l'APC l'élève est désormais placé au cœur de la construction de son savoir. L'enseignant dans cette optique ne reste que dans un rôle de guide, de médiateur,

de facilitateur donnant ainsi la possibilité à l'élève de participer à la construction d'un savoir pouvant être réinvesti dans le cadre des situations problèmes auxquelles il fait face au quotidien.

Au vu des objectifs déclinés dans les programmes officiels sous l'approche par compétences, l'évaluation revêt une double forme : l'évaluation des ressources et l'évaluation des compétences. Les évaluations sont définies selon deux (02) principaux exercices : les activités écrites et les activités orales. Les programmes précisent également les caractéristiques formelles de chaque type d'exercice et le barème de notation. Ceci dit, l'enseignement de l'œuvre intégrale se pose comme le premier lieu pour l'apprentissage du français en général et de la littérature en particulier. Il est aussi et surtout le lieu du contact entre l'œuvre littéraire et la salle de classe. Ce contact s'établit à travers l'étude intégrale de l'œuvre par le truchement de la lecture méthodique, la lecture analytique et le groupement de texte pour le compte du second cycle en contexte camerounais.

La lecture méthodique, puisque c'est d'elle dont il est ici question, donne l'occasion d'une construction sémantique plurielle et diversifiée. C'est en effet l'occasion de découvrir jusqu'à quels niveaux un texte littéraire peut être ouvert et donner libre cours au réinvestissement du texte dans la psyché de chaque lecteur que constituent les apprenants. Il est donc question de construire de manière libre et linguistiquement raisonnée le sens d'un texte proposé par l'enseignant. Ainsi perçue, la lecture méthodique est la porte d'entrée au commentaire composé : c'est elle qui outille la construction autonome de laquelle se réclame tout bon commentaire composé.

Grosso modo, l'enseignement de la littérature vise de manière générale des compétences à la fois de lecture et d'écriture. Il convient donc de s'interroger sur la part au combien importante de l'autonomie dans le développement de ces deux compétences que sont la lecture et l'écriture. Quel pourrait être le seuil de compétences en lecture et écriture pour des apprenants autonomes ? Nous pouvons poser que ces compétences ne sont véritablement perceptibles qu'à travers une autonomie de lecture avérée, un possible et inconditionnel réinvestissement dans l'écriture. Ceci passe par l'évaluation de la réception effective de l'œuvre littéraire par les apprenants. Les canons d'évaluation de la réception de l'œuvre intégrale reposent sur l'enseignement préalable des activités littéraires permettant de préparer et de former l'apprenant afin de le rendre autonome dans sa lecture. Nous avons entre autres activités la lecture méthodique, la lecture analytique et le groupement de texte. De la sorte, pour évaluer le degré d'acquisition de l'œuvre intégrale, la didactique de la littérature prévoit des exercices comme

la dissertation, le groupement de textes et le commentaire composé. Ce dernier exercice permet de « comprendre que le texte littéraire est polysémique » (Tang 2011). C'est en effet cette polysémie qui confère au commentaire composé toute sa beauté et son originalité en tant qu'exercice littéraire.

Le commentaire composé quant à lui, nous l'avons souligné en amont, est la résultante d'un processus de déconstruction et de reconstruction d'un texte littéraire donné. En effet, il invite l'élève à une flexibilité d'esprit le temps d'une lecture pour pouvoir sentir le texte, l'entendre dire et pouvoir le redire. La déconstruction dont il est ici question suppose une interrogation double s'articulant autour de ce que dit le texte (le fond) et comment il le dit (la forme). L'apprenant est donc convié à un établissement des rapports étanches entre le fond et la forme du texte à lui soumis. Ce mouvement de va-et-vient dans le texte fait de l'apprenant un véritable acteur du processus de lecture, un lecteur autonome qui se doit de faire sentir qu'il a senti le texte lu, qu'il a été pour parler comme Umberto Eco un « lector in fabula ». Or, les techniques d'approche de l'œuvre intégrale inscrite au programme et les exercices littéraires n'ont pas véritablement fait l'objet de révisions particulières. C'est le cas de l'enseignement de la réception des textes et de l'exercice du commentaire composé. En effet, les questions de réception telles que développées par l'École de Constance restent d'actualité dans l'enseignement de la littérature à travers les œuvres inscrites au programme. Voilà donc présenté le contexte qui encadre notre recherche et justifie le positionnement du problème.

II- FORMULATION ET POSITIONNEMENT DU PROBLÈME

Dans cette section de notre travail portant sur la formulation et le positionnement du problème d'étude, nous nous proposons d'abord de côtoyer les sentiers des constats empirique et expérimental justifiant notre recherche, ensuite d'aborder les questions et hypothèses qui balisent notre étude, enfin présenter les objectifs poursuivis par celle-ci. Ne sauraient être laissés en reste les intérêts qui encadrent une telle entreprise scientifique, et les différentes délimitations de notre recherche.

II-1 Du constat

La lecture de l'œuvre intégrale est une pratique de fond reconnue comme tremplin pour l'étude du phénomène littéraire. Elle a donc pour objectif d'aiguiser la culture littéraire et d'affiner le « plaisir du texte » (Barthes 1973). Au-delà du plaisir de lire se trouvent l'autonomie de lecture et la distance critique par rapport à tout texte.

Cependant, une telle autonomie ne peut véritablement exister en l'absence de la seconde vie que procure l'œuvre littéraire dans la psyché du lector in fabula (Eco 1989). L'écriture étant dépendante d'une accumulation de lectures, ce n'est qu'à partir de cette accumulation que peut prendre corps l'activité de production des textes : là se trouve le travail du commentaire composé. Comment comprendre la psychose qui habite les apprenants lorsqu'on les place face à un texte les invitant à en construire la dominante sémantique de manière autonome à travers un commentaire composé ?

Dans l'exercice de nos fonctions en tant d'enseignante, il nous a donc été donné de remarquer une certaine désaffection de cet exercice tant chez les apprenants que chez les enseignants. Ceci s'explique par le nombre très réduit de copies sur le commentaire composé et un certain désintérêt lors de la classe de lecture méthodique. De même, la méthodologie du commentaire composé chez les enseignants semble s'enseigner avec beaucoup moins d'enthousiasme que la dissertation et la contraction de texte (en témoignent nos multiples visites de classes au sein de notre département). Aussi, en dépit de la fonction culturelle que peut avoir la lecture, bon nombre d'africains en général et de camerounais en particulier quoique alphabétisés n'accordent pas à la lecture tout l'intérêt qu'elle mérite. Ceci se vérifie à travers l'attitude de rejet manifestement remarquable chez nos apprenants camerounais. En effet, ceux-ci ne réagissent pas toujours de manière enthousiaste à la demande d'une construction de sens en situation de classe. Cette curieuse façon de faire aura attiré notre attention à plus d'une occasion (stages professionnels et académiques, visites de classes, pratiques professionnelles personnelles ...). Ceci nous a très souvent poussés à nous interroger sur les réels mobiles qui détermineraient ce rejet que les apprenants ont vis-à-vis de la lecture et des exercices connexes qui s'y rattachent. Faudrait-il adosser ces difficultés des apprenants sur différentes pratiques scolaires qui encadrent la lecture de l'œuvre intégrale ? Les méthodes d'enseignements et d'évaluation de l'œuvre intégrale seraient-elles responsables du désintérêt que les apprenants affichent face à la lecture et au commentaire composé ? Répondre par l'affirmative serait rendre fort mauvaise justice aux professeurs qui s'ingénient à donner le goût de lire et à favoriser le développement des capacités requises par les standards de compréhension en vigueur à l'école camerounaise. Lorsque les apprenants, adolescents refusent de lire ou lorsqu'ils lisent à contrecœur, ce n'est pas forcément la faute de l'école, et si l'école y est pour quelque chose, ce n'est pas forcément la faute des professeurs. Voilà pourquoi Gérard Vigner (1979) affirme que : « la lecture telle qu'elle est pratiquée à l'école a fait ces dernières années l'objet de critiques fort vives. » En effet, ce sont souvent les méthodes qui sont incriminées. Les méthodes

synthétiques sont critiquées parce que : « à force d'aligner des syllabes qui ne veulent rien dire, les enfants perdent le goût de la lecture ». A celles dont l'approche est globale, il est reproché le fait que : « les enfants ont tellement l'habitude de survoler le texte, tellement l'habitude de l'à peu-près qu'ils n'ont aucune notion de l'orthographe ». Il convient donc de rappeler que l'acquisition du savoir ne dépend pas seulement des méthodes mais de leur pertinence. Aussi, l'acquisition du savoir prend en compte le « milieu » tel qu'appréhendé par Guy Brousseau dans la théorie des Situations didactiques, les pratiques, les supports, le lecteur lui-même et le contexte d'enseignement/apprentissage. Ces difficultés d'apprentissage de la lecture apparemment plus dénoncé au cycle primaire est sensiblement le même dans l'enseignement secondaire. Il est peu probable que les difficultés accumulées depuis plusieurs années en lecture au primaire par un écolier se transforment en succès au premier cycle de l'enseignement secondaire général. C'est d'ailleurs ce qui nous aura conduit à une première recherche sur la question « le commentaire composé au rendez-vous des questions de réception : jeux et enjeux pour la réception des textes en contexte camerounais ». Les résultats de cette première descente nous donnaient déjà un aperçu quoique général du regard que les apprenants et les enseignants posaient sur cet objet d'apprentissage.

Les différents entretiens menés avec les enseignants avaient pour principal sujet l'enseignement de l'œuvre intégrale en classe de français. De même, nous avons pu saisir l'occasion pour discuter sur les méthodes utilisées pour l'enseignement de l'œuvre intégrale, les difficultés rencontrées et les mesures palliatives y afférentes. De plus, les objectifs poursuivis par l'enseignement du français en général et de la littérature en particulier nous auront servi de socle d'échange tout comme la suppression du commentaire composé en classe de premières scientifiques.

Nos différents échanges avec les huit (08) enseignants nous ont permis de comprendre qu'il n'existe pas une harmonie au niveau de la planification des activités qui structurent le processus enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale en contexte camerounais. En effet, il existe une absence d'harmonisation au niveau des activités liées à l'étude de l'œuvre intégrale en salle de classe ; pour preuve, une lecture croisée des verbatim des enseignants avec lesquels nous avons échangé laisse entrevoir un seul moment d'unanimité : les activités augurales avec l'étude des paratextes. Au sortir de là chacun y va de son propre chef vers ce qu'il juge nécessaire pour sa classe. Cela s'expliquerait, peut-être, par la diversité des problèmes rencontrés et leur singularité dépendant du milieu. Dans certaines classes par exemple

l'enseignant ne s'arrête qu'aux lectures méthodiques des extraits de texte tirés de l'œuvre dont la lecture est en cours. Cet état chose implique de fait la non existence du groupement de textes qui est d'ailleurs recommandé par les programmes officiels pour le compte de l'étude de l'œuvre intégrale au second cycle.

Les enseignants avec lesquels nous avons échangé s'accordaient sur le fait que l'enseignement de l'œuvre intégrale pose une pléthore de problème dans la pratique en contexte camerounais. Si l'on s'en tient au verbatim de l'enseignant 2 du lycée classique de NangaEboko, « La difficulté majeure que nous rencontrons au quotidien dans l'enseignement de l'œuvre intégrale c'est le manque de manuels (entendons par manuel dans ce cas les livres inscrits au programme ». Cette difficulté nous avons pu le constater, est soulignée par tous les enseignants, que soyons en zone urbaine ou rurale. Cependant il faudrait souligner pour le déplorer la propension vers les fascicules. En effet, la grande majorité des apprenants préfèrent acquérir un fascicule donnant l'économie de l'œuvre plus tôt que la lire. Ce constat justifierait la désinvolture soulignée par les enseignants lors des séances de lecture. Les élèves ne se sentent véritablement pas concernés par les cours de lecture méthodique, car pour eux il est préférable de se rabattre vers les résumés que proposent les fascicules ou les sites internet. Cet état de chose pourrait se justifier par la non mise en garde relative au rapprochement lecture méthodique et commentaire composé. Ainsi, pour les amener à lire les œuvres, les enseignants sont obligés de leur dire qu'un contrôle pourrait être fait pour évaluer la lecture effective de ces œuvres. De même, pour résoudre le problème d'absence de manuels, les enseignants optent générale pour la même idée : mettre les apprenants en groupe de lecture ; c'est-à-dire cibler le nombre d'œuvres disponibles dans la salle de classe et former des foyers de lectures avec un minimum d'un livre pour permettre à tous de lire. Les enseignants utilisent parfois des stratégies pour y remédier et gagner en temps au vu du temps de lecture qu'ils trouvent pour la plupart insuffisant. Cette astuce d'un enseignant du lycée de Ngoa-Ekelle permet de voir que, nonobstant l'absence de groupement de texte chez beaucoup, les textes sélectionnés pour la circonstance sont remis aux apprenants comme socle d'exposés. « La lecture méthodique n'est pas assez pour ; ce qui fait que on se retrouve parfois en train de donner les textes de lecture pour groupement comme exposés. ». Il est donc question au sortir de procéder à une mise en commun finale afin de ressortir les ressemblances et dissemblances d'avec le support inscrit au programme.

Aussi, dans la pratique du commentaire composé, les enseignants soulignent avec emphase de nombreux cas de malentendus sur l'activité de lecture chez les élèves. Ces difficultés s'expliquent également par le fait qu'ils ne savent pas ce que lire et commenter un texte veut véritablement dire, et pire encore ils font un contre-sens dans la production du commentaire. Le commentaire implique certes une liberté mais cette liberté ne saurait légitimer des sens qui vont carrément en parallèle avec les données linguistiques en présence dans le texte qui leur est demandé de commenter. La plupart des élèves en difficulté n'ont pas conscience que lire un texte est une activité qui invite le candidat à chercher à comprendre le texte au fur et à mesure qu'il avance. Pour eux, comprendre un texte c'est être capable de décoder tous les mots ou encore de rechercher des informations demandées par un questionnaire ; que nenni ! De fait, ils ont beaucoup de difficultés à se montrer proactifs et à ce moment, ils se contentent d'une seule et parfois unique lecture, qui au départ est principalement fragmentaire. Lorsque toutes ces remarques sont faites par l'enseignant en situation de corrections et de compte rendus d'évaluation, les apprenants tendent à se détacher un peu plus de cet exercice qu'ils taxent de « contraignant ».

Parfois aussi, la structure culturelle du texte empêche que les apprenants y accèdent facilement, et cela donne lieu au phénomène de contre-sens souligné en amont. Un détour fait sur la thèse de doctorat d'Alexis-Bienvenu Belibi dirigé par Michel Dabene à Grenoble 3 en 1999 sous le thème « Environnement scriptural et enseignement-apprentissage du français au Cameroun » nous amène à poser que : la structure culturelle de celui qui accueille peut se présenter comme un atout ou un frein. En effet, par glissement, l'on peut dire que certaines des difficultés d'interprétation des textes proposés aux apprenants peuvent trouver leurs fondements dans le rapport lecture-culture. Nous avons noté avec les enseignants enquêtés que le genre et la structure de certaines œuvres ne facilitent quelquefois pas la tâche aux apprenants dans le sens de l'autonomie de lecture du texte. Par exemple en classe terminale on assiste à beaucoup trop de contre-sens liés à la nature et à la structure de l'œuvre *Capitale de la douleur* de Paul Eluard. Ceci s'explique par l'hermétisme du genre poétique dans un premier temps et par la culture de l'auteur qui n'est pas très proche de celle des apprenants.

Au regard de ce qui est mentionné comme problèmes rencontrés en situation d'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale par la lecture méthodique et du commentaire composé, il convient donc de dire que le bagage culturel de l'apprenant de l'apprenant mérite d'être pris en compte dans l'Enseignement-Apprentissage de la langue

française tel que le souligne Belibi, et dans celle de sa littérature par ricochet. Nous rejoignons donc là l'idée de l'auteur I selon laquelle « Un réaménagement des fonctions des langues et celui de l'environnement scriptural-production » serait nécessaire en contexte camerounais. De nombreux enseignants soucieux du sens du texte, restent dans une approche obsolète de la pédagogie centrée sur l'acte d'enseignement pour parvenir à dégager hélas le sens du texte.

Le problème que pose la pratique du commentaire composé repose donc en partie sur les représentations anxieuses que les apprenants ont du sujet, mais aussi sur l'absence de réception réelle des œuvres inscrites au programme. Aussi, souligne Marie-Cécile Bouguia, « de nombreux enseignants soucieux du sens du texte, restent dans une approche obsolète de la pédagogie centrée sur l'acte d'enseignement pour parvenir à dégager hélas le sens du texte », ce qui ne concourt pas de manière efficiente à rendre les apprenants véritablement autonomes dans la lecture et l'interprétation des textes littéraires inscrits au programme. Cette sortie de Bouguia nous fait revenir sur une lecture par nous faite sur la pertinence de la lecture méthodique pour le compte du commentaire composé en contexte camerounais. En effet, le constat de la désinvolture observée lors de la pratique de la lecture méthodique et l'échec de l'autonomie de lecture réelle pourraient à juste titre justifier la désormais présence de la lecture analytique aux côtés de la lecture méthodique dans les programmes d'enseignement du français en contexte d'approche par les compétences.

Aussi, l'autonomie de lecture clamée par les programmes officiels pour le compte du second cycle est un véritable serpent de mer. En effet, il devient très difficile pour les enseignants de conduire des apprenants non détenteurs de manuels vers une autonomie de lecture. Comment comprendre qu'on puisse développer une telle compétence chez des apprenants sans que ceux-ci soient en possession de livres ? La réponse à cette question constitue en fait un ensemble d'astuces mises sur pieds par chaque enseignant en situation classe et hors classe. D'abord le principe de dévolution les amène à laisser le livre arbitre aux élèves quant aux méthodes de lecture. Il leur est donc demandé de produire des fiches de lecture, synthèse de tout ce qu'ils auront retenu de l'œuvre. C'est donc au sortir de cette entreprise de lecture personnelle que des confrontations peuvent surgir pour construire d'un commun accord l'économie d'ensemble de l'œuvre, sa quintessence. Ensuite, il est demandé aux apprenants en cours de la lecture méthodique de donner des hypothèses de lecture pour vérifier qu'effectivement ils ont lu le texte, qu'ils l'ont entendu parler, qu'ils l'ont senti. Les hypothèses émises aussi nombreuses soient elles rendent compte de l'effet produit par le texte sur chacun

des apprenants, l'effet de vie personnel de chaque apprenant. C'est dire que l'effet que le texte produit chez l'apprenant conditionne le retour qu'il pourra en donner. Enfin, la véritable autonomie de lecture se construit et se vérifie à travers le commentaire composé. En effet, il est le moment par excellence pour évaluer la double compétence que poursuit l'enseignement de la littérature au second cycle : compétence de lecture et compétence d'écriture ; la lecture méthodique assurant la première et le commentaire composé la seconde.

Il est donc question pour l'enseignant d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent à travers la pratique du commentaire composé développer non seulement leur autonomie de lecture mais aussi d'écriture.

La pertinence du commentaire composé comme exercice littéraire fait l'unanimité chez les enseignants. Toutefois, sa mise en pratique et les problèmes qui lui sont sous-jacents ne trouvent pas la sympathie de tous. Pour certains, c'est un exercice beaucoup trop exigeant pour les apprenants du secondaire si l'on s'en tient à ses principes structurants. Pour d'autres par contre, c'est un exercice sur lequel accent mérite d'être mis vu la pertinence des objectifs qu'il poursuit. La grande difficulté de sa pratique réside dans le refus de lire et la désaffection prononcée qui s'observe chez les apprenants quand il s'agit de cet exercice. Il devient donc fastidieux d'enseigner la pratique du commentaire composé quand les représentations anxiogènes sur le sujet priment sur la volonté d'apprendre.

Que nous soyons en zone rurale ou en zone urbaine, les plaintes sont les mêmes ; c'est d'ailleurs ce qui justifie le délaissement observé chez les enseignants lors de l'enseignement de cet exercice en salle de classe. La grande majorité ne met pas autant d'énergie dans cet exercice comme dans les autres. Certains sont allés jusqu'à nous avouer que de tout leur cursus scolaire jamais le commentaire composé n'avait été abordé par leurs enseignants, encore que ce fût toujours le dernier type d'exercice à enseigner. Ce témoignage pourrait à son niveau attirer notre attention sur les rapports que certains eux-mêmes entretiennent avec cet exercice.

Au regard de ce clivage en rapport avec l'enseignement – apprentissage du commentaire composé, nous avons pu comprendre au sortir de nos entretiens avec les enseignants que la pratique du commentaire composé ne faisait pas l'unanimité. En effet, à la question de savoir ce que leur suggérerait la suppression du commentaire composé en classe de premières scientifiques, les réponses ont pu nous conforter dans la position selon laquelle la pertinence de cet exercice devrait être davantage discutée pour que les uns et les autres puissent véritablement d'investir dans sa pratique en classe de français. Pour certains cette suppression est un véritable

sacrilège, pour d'autres elle permettra aux apprenants de mieux s'investir dans leurs matières de spécialisation.

De plus, un regard empirique jeté sur les productions des apprenants dans six établissements en zones rurale et urbaine dans lesquels interviennent des collègues enseignants de français nous fait remarquer un arrière-plan de non réception effective de l'œuvre de laquelle est extrait le texte à eux proposé. Nos précédents travaux portant sur la pertinence du commentaire composé dans le processus de réception des textes nous auront permis de faire le constat alarmant de la désaffection de cet exercice par les apprenants. Les données ci-dessous font l'économie du constat général aussi bien au cours des séquences qu'aux examens officiels OBC.

Tableau 1: Récapitulatif des choix du type de sujet par les apprenants au cours de la séquence 6 en zones urbaine et rurale

Établissement	Classe	Séquence	Contrat de texte	Dissertation	Commentaire composé	Total	Fréquence du commentaire composé (%)
Lycée classique Nanga-Eboko	2ndeEsp	6	19	55	12	86	13,95
	1èreEsp	6	42	31	22	96	22,92
	1ère D	6	43	18	13	74	17,57
	Tle Esp	6	37	42	20	99	20,20
Total			141	146	67	355	18,87
	1èreAll	6	7	9	1	17	5,88
Lycée de Pongsolo	1èreEsp	6	11	8	6	25	24,00
	1ère C	6	1	1	2	4	50,00
	1èreD	6	10	9	0	19	0,00
Total			29	27	9	65	13,85
Lycee de Monatele	2nde All	6	39	8	1	48	2,08
	1ère D	6	33	25	8	66	12,12
Total %			72	33	9	114	7,89
Lycée de Mendong	Tle D	6	47	38	23	108	21,30
	1èreEsp	6	32	19	52	103	50,49

Établissement	Classe	Séquence	Contraction de texte	Dissertation	Commentaire composé	Total	Fréquence du commentaire composé (%)
Total %			79	57	75	211	35,55
Lycée d'Emana	1ère All	6	35	41	39	115	33,91
	Tle D	6	37	53	38	128	29,69
Total %			72	94	77	243	31,69
Lycée de Ngoa-Ekelle	1ère D	6	43	52	13	108	12,04
	Tle Esp	6	27	17	66	110	60,00
	2nde esp	6	45	39	19	103	18,45
	1ère Esp	6	54	43	10	107	9,35
Total %			169	151	108	428	25,23
Moyenne (%) commentaire composée =					19,51		

Source : (Données terrains 2019)

Tableau 2: Centres enquêtés examen OBC

EXAMEN OBC	CENTRE DE CORRECTION	EFFECTIF
PROBATOIRE ESG	Lycée Bilingue d'Emana	3761
PROBATOIRE ESG	Lycée Général Leclerc	972
BACCALAUREAT ESG	Lycée Classique de Maroua	395
BACCALAUREAT ESG	Lycée Bilingue de Maroua	232
BACCALAUREAT ESG	Lycée de Kaele	222
BACCALAUREAT ESG	Lycée bilingue d'Ebolowa	219
BACCALAUREAT ESG	Lycée de Makepe	204
BACCALAUREAT ESG	Lycée Classique de Bafoussam	198
EFFECTIF TOTAL		6203

Source : (Données de terrain examens OBC 2019)

Tableau 3: Récapitulatif des choix du type de sujet par les apprenants (examen probatoire)

Centre de correction	Lot /Jury	Contraction de texte	Dissertation	Commentaire composé	Total	Fréquence du commentaire composé (%)
Lycée Leclerc	Lot9	47	42	28	117	23.93
Lycée Leclerc	Lot2	43	37	34	114	29.82
Lycée Leclerc	Lot10	53	31	30	114	26.31
Lycée Leclerc	Lot6	32	35	43	112	38.39
Lycée Leclerc	Lot8	39	43	33	109	30.27
Lycée Leclerc	Lot7	42	36	25	103	24.27
Lycée Leclerc	Lot3	34	45	23	102	22.54
Lycée Leclerc	Lot1	34	45	17	96	17.70
Lycée Leclerc	Lot4	23	31	19	73	26.02
Lycée Leclerc	Lot5	05	12	15	32	46.87
Total %				27.46		
Lycée d'Emana	Lot17	194	40	69	303	22,77
Lycée d'Emana	Lot12	75	30	166	271	61,26
Lycée d'Emana	Lot13	55	111	84	250	33,6
Lycée d'Emana	Lot7	122	40	69	231	29,87
Lycée d'Emana	Lot10	67	49	102	218	46,78
Lycée d'Emana	Lot14	58	80	76	214	35,51
Lycée d'Emana	Lot3	55	77	82	214	38,31
Lycée d'Emana	Lot11	144	42	26	212	12,26
Lycée d'Emana	Lot2	75	30	106	211	50,23
Lycée d'Emana	Lot9	95	68	47	210	22,38
Lycée d'Emana	Lot16	101	69	33	203	16,25
Lycée d'Emana	Lot6	101	69	33	203	16,25
Lycée d'Emana	Lot1	62	72	57	191	29.84
Lycée d'Emana	Lot4	58	50	76	184	41,30
Lycée d'Emana	Lot8	94	51	38	183	20,76
Lycée d'Emana	Lot5	112	44	25	181	13,81
Lycée d'Emana	Lot15	112	44	25	181	13,81
Lycée d'Emana	Lot18	12	51	38	101	37,62
Total %				32.37		

Source : (Données de terrain 2019)

Ces tableaux présentent la répartition par types de sujets (contraction de texte, dissertation, commentaire composé) choisis par les élèves dans les centres de correction du **Lycée Leclerc et du Lycée d'Emana au cours des examens OBC.**

- Le Lycée d'Emana a une plus forte préférence pour le commentaire composé avec une fréquence moyenne du commentaire composé de **32,37%** et seulement **27,46%** pour Lycée Leclerc : **27,46 %**
- Au Lycée Leclerc, les élèves privilégient la contraction de texte et la dissertation.

Au Lycée d'Emana, le commentaire composé est plus choisi, notamment dans certains lots comme Lot12 (**61,26 %**) et Lot2 (**50,23 %**).

Les candidats du centre du Lycée Leclerc privilégiaient la contraction et la dissertation, ce qui peut indiquer une méthodologie axée sur la synthèse et l'argumentation. Ici, la contraction de texte était très souvent le premier choix, notamment dans Lot9 (47 élèves) et Lot10 (53 élèves). La dissertation suit de près et est le plus choisi dans Lot3 et Lot1 (45 élèves). Le commentaire composé représentait l'exercice le est moins prisé, avec un pic de 43 élèves dans le Lot6 (38,39 %).

Le Lycée d'Emana quant à lui présentait une meilleure répartition entre les trois types d'exercices, avec une tendance plus forte vers le commentaire composé. Au Lycée d'Emana, il y a une préférence marquée pour le commentaire composé dans certains lots - Lot12 (61,26 %), Lot2 (50,23 %) et Lot10 (46,78 %) montrent un fort engouement. Mais d'autres lots comme Lot11 (12,26 %) ou Lot5 (13,81 %) préfèrent largement la *contraction de texte* et la dissertation. La dissertation est plus équilibrée, avec un maximum de 111 élèves dans le Lot13. La contraction de texte reste le premier choix dans plusieurs lots, notamment dans Lot17 (194 élèves).

Nous avons ainsi pu constater que les tendances variaient fortement entre les centres et même à l'intérieur des lots. **Le commentaire composé est plus apprécié à Emana**, tandis que **le Lycée Leclerc privilégie la contraction de texte et la dissertation**. Ces résultats suggéraient déjà la possibilité d'existence de différences méthodologiques pouvant être ajustées pour améliorer l'équilibre des compétences en analyse littéraire. Nous avons préalablement fait ce constat avec l'examen baccalauréat dont les sujets passent avant ceux du probatoire. Les tableaux et analyses ci-dessous nous auront permis de faire le constat d'un déséquilibre dans le choix des sujets par les candidats.

Tableau 4: Récapitulatif des choix du type de sujet par les apprenants au cours de l'examen Baccalauréat

Centre de correction	Jury	Sous jury	Contraction de texte	Dissertation	Commentaire composé	Total	Fréquence du commentaire composé (%)
Lycée Bil Maroua	489	477	114	44	74	232	31,89
Lycée bil d'Ebolowa	555	/	118	66	35	219	15,98
Lycée de Makepe	480	468	77	62	64	204	31,37
Lycée Cla Maroua	373	/	00	90	110	200	55
Lycée Cla Bafoussam	554	541	92	66	40	198	20,20
Lycée Cla Maroua	392	/	85	49	58	195	29,74
Lycée de Kaélé	139	148	67	30	44	142	30,98
Lycée de Kaélé	139	148	23	03	28	55	50,90
Lycée de Kaélé	139	148	05	06	14	25	56

Source : (Données de terrain 2019)

- **Analyse des choix des types de sujets par les apprenants (Examen du Baccalauréat)**

Les préférences varient selon les centres. Certains privilégient le commentaire composé, tandis que d'autres sont plus tournés vers la dissertation et la contraction de texte. Les différences peuvent être liées aux méthodes d'enseignement, aux attentes des correcteurs ou aux habitudes des élèves. Un meilleur équilibre dans la préparation des élèves permettrait une plus grande flexibilité dans le choix des sujets à l'examen.

Les centres avec une forte préférence pour le commentaire composé Lycée Classique Maroua (55%) et Lycée de Kaélé (50,90 %). Les centres avec une répartition plus équilibrée

environ 30% sont Lycée Bilingue Maroua (31,89 %), Lycée de Makepe (31,37 %), Lycée Classique Maroua (29,74 %). Les centres avec une faible préférence pour le commentaire composé Lycée Bilingue d'Ebolowa (15,98 %) et Lycée Classique Bafoussam (20,20 %).

Tout comme au cours de la sixième séquence et à l'examen probatoire tel que présenté supra, nous avons noté que les résultats obtenus nous permettaient de comprendre non seulement les incidences des représentations des apprenants sur le sujet mais aussi et surtout la part de responsabilité des méthodes d'enseignement. La pandémie à Covid ayant influencé les pratiques de classe en 2020, nous nous sommes résolus en 2022 à la faveur d'une convocation aux corrections aux lycées de Tsinga et de Ngoa-Ekelle de faire une autre descente afin de vérifier les tendances après la pandémie.

Tableau 5: Répartition des enquêtés par types de sujets examen probatoire 2022

Centre de correction	Lot/jury	Contraction de texte	Dissertation	Commentaire composé	Absents	Total
Lycée de Ngoa-Ekelle	177	75	99	22	5	196
	385	97	31	31	5	159
	385	49	9	4	/	62
	305	53	15	1	/	69
	387	19	21	11	2	51

Tableau 6: Répartition des enquêtés par types de sujets examen probatoire 2022

Centre de correction	Lot/Jury	Contraction de texte	Dissertation	Commentaire composé	Absents	Total
Lycée de TSINGA	125	33	28	12	/	73
	312	68	18	7	2	93
	185	21	90	17	5	128
	327	17	22	9	/	48
	213	23	28	10	/	61

Fort de toutes ces informations recueillies et des constats faits, nous nous sommes intéressés au commentaire composé en tant que baromètre de réception des œuvres inscrites au programme en classe de français en jetant un coup d'œil statistique sur l'ensemble des copies des classes. Ce premier aspect de notre recherche nous aura permis de comprendre que l'autonomie de lecture clamée par les programmes officiels pour le compte du second cycle en

contexte camerounais reste un véritable serpent de mer et qu'au final les méthodes d'enseignement de l'œuvre intégrale avaient une grande part de responsabilité dans le processus de réception effective des textes par les apprenants.

Les différentes réponses obtenues auprès des enseignants et des données obtenues lors de nos différentes descentes montrent qu'en réalité il s'agit de la mise en marche d'un ensemble de stratégies d'enseignement personnelles et singulières que chaque enseignant déploie en situation classe et hors classe. Nous l'avons également remarqué, la véritable autonomie de lecture se construit et se vérifie à travers le commentaire composé. En effet, il est le moment par excellence d'évaluation de la double compétence que poursuit l'enseignement de la littérature au second cycle : compétence de lecture et compétence d'écriture. Ainsi, la lecture méthodique assure la mise en marche de la première compétence et le commentaire composé la seconde. Il est donc question pour l'enseignant d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent à travers la pratique du commentaire composé développer non seulement leur autonomie de lecture mais aussi d'écriture dans un premier temps ; mais aussi et surtout de se doter d'une formation continue pour améliorer ses pratiques afin de parvenir à l'objectif global que poursuit l'enseignement de la littérature et des exercices écrits.

L'enseignement du français en milieu scolaire africain, et plus particulièrement au Cameroun, est souvent confronté à un certain nombre de difficultés, notamment le désintérêt des élèves pour la lecture et la pratique du commentaire composé. Ce désintérêt peut être attribué à divers facteurs, tels que la perception de ces activités comme étant trop abstraites ou difficiles à appréhender, l'absence de motivation intrinsèque chez les élèves, ou encore des méthodes pédagogiques peu engageantes. Face à ce constat, il est nécessaire de repenser les approches pédagogiques du français afin de favoriser le décroisement interne des apprentissages et de susciter l'intérêt des élèves pour la lecture et le commentaire composé.

Le décroisement interne des apprentissages consiste donc à briser les barrières artificielles qui existent entre les différentes disciplines scolaires. Il s'agit de favoriser une approche transversale des savoirs, en mettant en relation les différentes connaissances et compétences acquises par les élèves dans différents domaines. Dans le cadre de l'enseignement du français, le décroisement interne des apprentissages peut se traduire par la mise en œuvre de projets pédagogiques qui associent toutes les sous-disciplines du français en veillant à ce qu'elles ne puissent à aucun moment exclure les unes les autres. Cela permettrait aux élèves de

mieux comprendre les textes qu'ils lisent et de les mettre en relation avec des connaissances transversales.

Le commentaire composé est d'ailleurs un exercice écrit traditionnel de l'enseignement du français qui consiste à analyser un texte littéraire en mettant en relation tous les éléments que suggère le texte pour la construction autonome de son sens. Cependant, cet exercice est souvent perçu par les élèves comme étant fastidieux et inutile. Ils ont souvent du mal à comprendre les enjeux de l'analyse littéraire et à s'approprier les outils méthodologiques nécessaires. Aussi, le cloisonnement des apprentissages est un autre problème majeur de l'enseignement du français. Les différentes disciplines linguistiques (lecture, écriture, grammaire, oral) sont souvent enseignées de manière isolée, ce qui ne permet pas aux élèves de développer une vision globale du français comme discipline dans la conjugaison de ses deux entités que sont la littérature et la langue. Ceci se pose donc comme une raison pouvant expliquer à la fois le désintérêt pour le commentaire et la non atteinte de l'autonomie de lecture clamée par les programmes qui encadrent l'enseignement-apprentissage du français.

Le commentaire composé comme exercice littéraire ne fait pas l'unanimité chez les enseignants. En effet, sa mise en pratique et les problèmes qui lui sont sous-jacents ne trouvent pas la sympathie de tous. Pour certains, c'est un exercice beaucoup trop exigeant pour les apprenants du secondaire si l'on s'en tient à ses principes structurants. Pour d'autres par contre, c'est un exercice sur lequel accent mérite d'être mis vu la pertinence des objectifs qu'il poursuit. La grande difficulté de sa pratique réside dans le refus de lire et la désaffection prononcée qui s'observe chez les apprenants quand il s'agit de cet exercice. Il devient donc fastidieux d'enseigner la pratique du commentaire composé quand les représentations anxiogènes sur le sujet priment sur la volonté d'apprendre. Que nous soyons en zone rurale ou en zone urbaine le constat est le même. On observe un relâchement chez les enseignants lors de la pratique du commentaire composé en salle de classe. La grande majorité ne met pas autant d'énergie dans cet exercice comme dans les autres. Certains sont allés jusqu'à nous avouer que de tout leur cursus scolaire jamais le commentaire composé n'avait été abordé par leurs enseignants, encore que ce fût toujours le dernier type d'exercice à être enseigné. Ce témoignage pourrait-il à son niveau attirer notre attention sur les rapports que certains enseignants eux-mêmes entretiennent avec cet exercice ?

Au regard de ce clivage en rapport avec l'enseignement -apprentissage du commentaire composé, nous avons pu comprendre au sortir de nos entretiens avec les enseignants que la

pratique du commentaire composé ne faisait pas l'unanimité. En effet, à la question de savoir ce que leur suggérerait la suppression du commentaire composé en classe de premières scientifiques, les réponses ont pu nous conforter dans la position selon laquelle la pertinence de cet exercice devrait être davantage discutée pour que les uns et les autres puissent véritablement s'investir dans sa pratique en classe de français. Pour certains cette suppression est un véritable sacrilège, pour d'autres elle permettra aux apprenants de mieux s'investir dans leurs matières de spécialisation. Le débat sur la pertinence du commentaire composé se ravive davantage lorsqu'il est supprimé à partir de 2019 dans toutes les classes scientifiques. Que deviennent donc les œuvres littéraires inscrites au programme dans ces classes ? Comment comprendre l'enseignement d'une langue en dehors de sa littérature ? Comment espérer de la motivation chez les apprenants quand l'objet d'enseignement n'est pas soumis à une évaluation ?

Dans la recherche de (Tsague 2020) portant sur « le commentaire composé au rendez-vous des questions de réception : jeux et enjeux pour l'enseignement-apprentissage du français au second cycle en contexte camerounais » elle se donnait en effet pour ambition de montrer le lien au combien étroit qui existe entre le commentaire composé et les questions de réception des textes. La principale orientation donnée à ses différentes enquêtes était une mise en parallèle des données empiriques tirées du groupe contrôle et des données expérimentales issues des enquêtes de terrain, ceci dans l'impérieux souci de comprendre le rapport à la lecture et au commentaire composé des apprenants. Les données recueillies et analysées jointes à l'analyse des différentes variables à travers les résultats obtenus auront permis de valider l'hypothèse de recherche sur laquelle reposait cette première recherche. Ladite hypothèse stipulait que désaffection observée chez les apprenants quand il s'agit de l'exercice du commentaire composé serait fille de l'absence de réception réelle des œuvres et des représentations anxiogènes qu'ils ont du sujet.

L'évaluation de la réception effective de l'œuvre intégrale à travers le commentaire composé est étroitement liée à la réception sociologique de l'objet livre. En effet, La réception sociologique désigne l'accueil direct et immédiatement (ou non) perceptible d'une œuvre d'art au sein d'une structure sociale donnée. Il est donc question dans cette perspective de mesurer l'influence de l'œuvre d'art littéraire sur une société directement marquée. Wolfgang Iser de l'Ecole de Constance et Hans Robert Jauss parleront d'« influence » ou d'« impact » et principalement de celui d'« effet ». Il s'agit en effet de cerner par des analyses les différentes logiques d'appropriation des biens dans les processus sociaux. De la sorte, l'encrage

sociologique de l'œuvre d'art pourra être appréhendé sous le prisme des processus sociaux de formation et par l'accueil effectif dans un groupe auquel elle est destinée ou non. Ainsi pour analyser la réception d'une œuvre d'art d'un point de vue sociologique et matériel. Le constat du refus de réception des œuvres inscrites au programme des apprenants enquêtés témoignait de la désaffection que ceux-ci ont développée relativement au commentaire composé. Au cours de cette même recherche nous avons pu constater du point de vue du rapport aux exercices littéraires que le commentaire composé est un exercice fort redouté aussi bien par les apprenants que les enseignants. En effet, lorsque les apprenants ont la possibilité de faire un choix entre le commentaire composé et d'autres types d'exercices littéraires, la grande majorité n'hésite pas à rechigner celui-ci. Ceci s'explique clairement au niveau du décompte effectué pendant la sixième séquence de l'année scolaire 2018-2019 et aux probatoire et baccalauréat de la session 2019. Le constat est assez clair et parlant : ceux des apprenants qui optent pour cet exercice ont dans la plupart des cas côtoyé le texte proposé pour le commentaire ; parfois en travaux dirigés de classe ou encore comme support proposé par l'enseignant pour le compte d'une lecture méthodique

Les problèmes que pose l'enseignement du commentaire composé font de lui un exercice redouté et mal exécuté. En effet, au regard du pourcentage global de cet exercice aussi bien en séquences qu'aux examens officiels on comprend très vite qu'il est un exercice dont la pratique pose d'énormes difficultés et se pose dès lors comme une barrière à l'épanouissement intellectuel des apprenants qui tendent à l'esquiver. Cet état de chose trouve toute son explication première dans les représentations anxiogènes que les apprenants ont sur le sujet.

Parlant de représentation, Giordan et De Vecchi posent que :

Une représentation individuelle peut même se conforter au sein d'une classe ; dans la mesure où l'apprenant s'aperçoit qu'il pense la même chose que certains de ses voisins, cette idée commune peut s'en trouver renforcée ; et il sera d'autant plus difficile d'y renoncer pour accéder à un autre type de savoir. Il en est de même pour une conception peu élaborée qui, une fois émise et défendue avec talent par son auteur, va pouvoir s'incruster et « parasiter » d'autres élèves.

Au regard de cette position de Giordan et de De Vecchi, nous expliquons et comprenons mieux pourquoi l'imaginaire collectif des apprenants sur le commentaire composé tend à se répandre au fil des ans dans les salles de classe. Que nous soyons en zone rurale ou en zone urbaine, les représentations sur le sujet semblent être identiques. Les apprenants dans la grande partie jugent les autres types d'exercices plus accessibles que le commentaire composé parce

que, selon eux ces exercices s'appuient sur les sujets d'actualité pour la contraction de texte et sur des problèmes littéraires routiniers dont le traitement semble plus probant. L'hypothèse stipulant que les méthodes et techniques mises à contribution dans l'enseignement de l'œuvre intégrale par le truchement du commentaire composé impactent significativement la motivation des apprenants se trouve ici validée au regard de la posture désormais restrictive que l'on note chez les apprenants quand il s'agit de cet exercice.

On comprend très vite sortir de ces analyses que la mise au point épistémologique sur les jeux et enjeux du commentaire composé en tant qu'exercice ne fait pas l'objet d'une attention particulière chez les enseignants lors de l'introduction à la méthodologie du commentaire composé. Les apprenants ne savent donc pas, pour la plupart les tenants et aboutissants de cet exercice ; voilà pourquoi lorsque choisi de gré ou non il devient mal exécuté.

Aussi, très peu d'enseignants accordent de l'importance aux activités relevant de l'étape préparatoire à cet exercice. En amont, ils ne s'attardent pas sur une étude détaillée permettant de présenter l'auteur du texte, le courant auquel il appartient, tous les contours de ce courant et ce qu'ils impliquent dans l'écriture de l'auteur. C'est inéluctablement ce qui explique les difficultés d'accès à l'économie d'ensemble du texte en termes de poétique. On remarquera donc que la compréhension du texte par les apprenants se fait en « îlots », de manière fragmentée ce qui ne permet pas d'assurer la cohérence interne du sens propre au texte qui leur est demandé de commenter. Ils ont donc tendance à regrouper les fragments dont ils « semblent » avoir saisi le sens et lèssent ce qui leur est difficilement accessible ; la conséquence immédiate étant un sens global fragmenté et insaisissable parce que n'ayant pas relié les instances sémantiques du texte entre elles.

Aussi ont-ils de la peine à réaliser les inférences de liaisons contenues dans le texte à commenter, en particulier les relations à la fois causales mais aussi temporelles, surtout lorsque le texte en lui-même ne respecte pas cet ordre ; ils font donc en clair un commentaire linéaire des extraits qu'ils jugent importants. De plus ils peinent à présenter les événements dans l'ordre chronologique et parfois logique. Par exemple, les enseignants trouvent qu'il est généralement difficile pour un élève en difficulté de comprendre qu'un auteur explique les causes qui ont présidé à l'action d'un personnage en particulier si ces causes sont présentées après que l'action du héros ait été mentionnée. Il convient pour nous de souligner avec emphase l'importance que le rapport à la lecture revêt pour l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé. La maîtrise de la pratique du commentaire composé et la démystification de cet

exercice passent par l'établissement des passerelles entre lui et les questions de réception effective. Loin d'être un exercice qui plonge l'apprenant dans les couloirs du labyrinthe, le commentaire composé se pose comme le moment de la vérification de l'effectivité de la réception des textes inscrits au programme. Cette effectivité n'est tangible qu'à travers la production autonome de l'apprenant. Aussi, devons-nous souligner ces implications tant au niveau de l'objet d'étude, des apprenants que des enseignants eux-mêmes.

Au regard des écueils liés à la pratique de la lecture et du commentaire composé en contexte camerounais, nous nous proposons, au sortir de nos observations de terrain de faire quelques suggestions dans le sens d'une amélioration de ces pratiques. Ayant constaté que la quasi-totalité des suggestions faites par les enseignants lors de nos différents entretiens ne se limitait qu'à l'apprenant, nous avons jugé de statuer à la fois sur l'apprenant, mais aussi sur le contenu et les enseignants eux-mêmes. Nous nous sommes posé la question de savoir comment pallier ce problème qui prend en compte à la fois le rapport des apprenants au savoir et aussi celui des enseignants aux savoirs et à leur transposition, d'où la raison d'être de cette nouvelle recherche.

II-2 Du problème

Fort de tous les écueils énoncés en amont au sujet de l'enseignement de l'œuvre littéraire et du commentaire composé, il se dessine un fossé abyssal entre l'autonomie de lecture attendue des apprenants et les répercussions de lecture et de réception réelle des œuvres dans les productions de ces derniers par le truchement du commentaire composé. De multiples travaux se sont donc penché sur la question en s'intéressant aux objectifs poursuivis par le commentaire composé, les méthodes d'enseignement de celui-ci et des difficultés de groupe quant à sa mise en œuvre.

Les auteurs qui ont en partage les réflexions relatives aux questions de réception telles que développées par Jauss (1921) ; Iser (1926) de l'école de constance se sont arrêtés à la question du lectorat et sa classification en pôles de lecture et types de réception. Picard et Bourdieu vont poursuivre dans la même veine en s'intéressant aux autres modalités de réception et de rayonnement de l'œuvre d'art littéraire à travers les champs symboliques et les instances de consécration. Sous sa forme scolaire, la pratique de la lecture va être axée sur la lecture méthodique dans les travaux de Poliak et Mauger (1998). Ceux-ci statuent principalement sur les écueils de la lecture méthodique et sur la réification dont cette dernière est sujette. En 1998 Daunay et Veck vont statuer sur la question du commentaire composé en présentant l'historique

de l'exercice, le passage de celui-ci de commentaire composé à commentaire littéraire en France. En 2011 Tang reviendra sur la définition de l'exercice et des principes qui régissent cet exercice du point de structurel scolaire au Cameroun. Bouguia en 2016 montrera qu'il existe un lien assez étroit entre la réception et le contexte justifiant par la même occasion le manque d'intérêt criard pour la lecture.

Ces auteurs ont essentiellement orienté leurs recherches vers sur la définition des objectifs du commentaire composé comme exercice littéraire, et vers les méthodes d'enseignement de l'œuvre intégrale. Seulement, ils n'ont pas pris en compte les conceptions des apprenants sur le sujet. Au-delà de la limite liée à la non prise en compte des représentations des apprenants sur le sujet, et des prérogatives d'accueil de l'œuvre d'art littéraire telles que développées par l'école de constance pour la réception, ceux-ci n'ont pas exploré les écueils d'apprentissage liés à la transposition didactique et au désintérêt des apprenants pour la lecture et le commentaire composé. Nous entendons nous intéresser à l'étude de l'œuvre intégrale et du commentaire composé à travers un décroisement interne des apprentissages en français par le truchement d'une transposition didactique pertinente pour résoudre l'épineux problème du désintérêt pour la lecture et le commentaire composé chez les apprenants du second cycle de l'enseignement secondaire général.

Ce problème est d'ailleurs perceptible aussi bien chez les apprenants que chez les enseignants en situation d'enseignement et d'apprentissage de l'œuvre intégrale en classe de français. Un tel problème nous amène à envisager des pistes méthodologiques en vue d'améliorer les pratiques de l'enseignement- apprentissage de l'œuvre littéraire et du commentaire composé en contexte camerounais ; ici réside donc toute la teneur et la pertinence de notre sujet de recherche portant sur le « **Décroisement interne des apprentissages et déconstruction du désintérêt pour la lecture et le commentaire composé chez les apprenants du second cycle en contexte Camerounais.** »

La teneur d'un tel sujet repose sur la possibilité qu'il nous donne d'aller bien au-delà des différentes origines des problèmes que pose le commentaire composé comme exercice, mais aussi et surtout de suggérer une nouvelle façon de le penser et de l'enseigner afin de déconstruire les conceptions barrières que les apprenants et les enseignants ont de cet exercice.

III- QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

Notre questionnaire s'organise autour d'une (01) question principale et de trois (03) questions de recherches qui encadrent notre réflexion sur le commentaire composé en rapport avec les questions de réception.

III-1- Question principale et hypothèse générale

➤ Question principale

QP : Dans quelle mesure la mise en œuvre des stratégies didactiques basées sur le décroisement participe-t-elle de l'engagement cognitif et émotionnel des apprenants dans le cadre de la déconstruction de leur désintérêt pour la lecture et la pratique du commentaire composé ?

➤ Hypothèse générale

HG : La mise en œuvre d'une démarche axée sur le principe de décroisement participe de la transformation positive du rapport des apprenants camerounais à la lecture et au commentaire composé, en annihilant leur désintérêt et leurs conceptions erronées sur le sujet, permettant ainsi de déconstruire durablement leur désintérêt pour la lecture des œuvres, la pratique du commentaire composé, et d'améliorer par là même leurs performances.

III-2- Questions secondaires et hypothèses spécifiques

➤ Questions secondaires

Les questions secondaires permettent d'explorer différentes facettes de la QP, chacune étant soutenue par une hypothèse que nous chercherons à vérifier au cours de notre recherche.

QS Sur le Diagnostic du Désintérêt

- QS1 : Comment se manifeste la désaffection de la lecture et du commentaire composé chez les apprenants du second cycle en contexte camerounais ?
- Hypothèse spécifique 1 (Hypothèse du rapport à l'objet)

La désaffection de la lecture et du commentaire composé se manifeste par les représentations anxiogènes sur le sujet et le rejet tangible chez les apprenants pendant les séquences et les examens officiels.

QS Sur l'Efficacité du Décloisonnement

- QS2 : Comment les méthodes de lecture et d'enseignement des œuvres intégrales contribuent-elles à la mise en œuvre du commentaire composé ?
- Hypothèse spécifique 2 (Hypothèse de la Médiation)

Les méthodes de lecture et d'enseignement des œuvres intégrales sont le lieu et l'occasion d'établissement des passerelles entre la lecture méthodique et le commentaire composé, participant ainsi de la dialectique lecture-écriture.

QS Sur l'Impact du dispositif de remédiation sur les Performances

- QS3 : Comment se traduit le changement du rapport au savoir engendré par le decloisonnement du point de vue des performances des apprenants dans l'exercice du commentaire composé ?
- Hypothèse spécifique 3 (Hypothèse de l'Amélioration) :

Les dispositifs pédagogiques decloisonnés participent de l'engagement autonome des apprenants dans la lecture à travers une compréhension plus profonde des enjeux du texte et une meilleure mobilisation des outils d'analyse transversaux.

La méthode de lecture employée pour approcher un texte en conditionne la réception. Elle doit se faire de manière autonome, réfléchie et cadencée. C'est pourquoi la lecture littéraire est un carrefour d'approches centrées à la fois sur le texte et sur le lecteur. Ce doit être un va et vient entre l'œuvre et l'élève, une compréhension savante. (Dufays, Gemenne et Ledur 2005) Le « comment lire » devient alors une exigence pour la mise en œuvre du commentaire composé qui en est la véritable répercussion.

IV- OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Notre recherche poursuit plusieurs objectifs que l'on peut organiser en deux (02) strates : l'objectif général de la recherche et des objectifs spécifiques qui lui sont connexes.

IV-1- Objectif général de la recherche

Démontrer l'efficacité d'un modèle didactique fondé sur le decloisonnement comme levier essentiel pour redynamiser l'enseignement du français (lecture et commentaire composé) en déconstruisant le désintérêt hérité des conceptions alternatives erronées et en favorisant une approche plus significative de la littérature.

Il s'agit donc d'éclairer les sentiers de l'enseignement de l'œuvre intégrale en général et de l'exercice du commentaire composé en particulier à travers un décloisonnement effectif des apprentissages. En effet, au regard des observations faites sur la pratique du commentaire composé, un fossé abyssal se hisse entre les objectifs poursuivis par l'enseignement de l'œuvre intégrale, le commentaire composé et la pratique réelle de leur enseignement.

IV-2- Objectif spécifiques de la recherche

Les objectifs connexes au principal que nous avons énoncé se déclinent comme suit : d'abord d'établir le rapport réel qui existe entre le commentaire composé et les questions de réception. Il s'agit en effet de :

1-Diagnostiquer précisément les causes du désintérêt pour la lecture et le commentaire composé chez les apprenants camerounais par une enquête qualitative et quantitative (analyse des perceptions et des pratiques).

2-Concevoir et modéliser un dispositif pédagogique de mise en marche du décloisonnement pour l'étude de l'œuvre intégrale et du commentaire composé.

3- Déconstruire des représentations anxiogènes, les conceptions alternatives sur le commentaire composé aussi bien chez les apprenants que chez les enseignants. En effet, il s'agit ici d'amener les apprenants à démystifier cet exercice par le truchement de leur implication réelle et personnelle à la construction du sens d'un texte mieux, les rendre véritablement autonome dans la lecture des textes littéraires.

Selon les commentaires du programme de langue française et de littérature « la lecture méthodique repose sur un principe (...) : le sens est le résultat d'une coopération interactive, le point d'aboutissement d'une activité de construction. » Il s'agit en effet de placer l'apprenant au cœur même de la lecture méthodique afin qu'il construise un sens du texte. Loin d'être ce qu'on n'a souvent pensé, la lecture méthodique ne donne pas de sens au texte mais fournit un ensemble d'outils d'analyse de langue mises en œuvre pour une interprétation personnelle du texte par l'élève. Outiller les apprenants dans le sens d'une lecture autonome des textes littéraires permettrait de détruire les barrières psychologiques érigées par l'enseignant via sa pratique de la lecture méthodique afin que l'autonomie tant clamée ne demeure point une utopie.

Ces objectifs ainsi déclinés participent d'une éventuelle anticipation sur le devenir de cette recherche dont les intérêts palimpsestes à celle-ci sont ci-dessous présentés.

V- LES INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

Cette étude présente des intérêts perceptibles à plus d'un niveau. Nous les organisons en trois (03) principaux paliers répartis comme suit :

V-1 Intérêt Scientifique

Cette recherche qui s'inscrit dans la grande mouvance des travaux en rapport aux questions de réception et celles de l'enseignement de l'œuvre intégrale apporte une pincée d'idées dans le grand foisonnement des travaux des chercheurs s'étant prononcé sur la question. Notre recherche se pose comme une sorte de rebondissement épistémologique à la suite des contributions au combien nombreuses sur l'acte de lecture et le commentaire composé. De Jauss (1979), Eco (1989) à Dufays (2015) en passant par Tang (2011) de nombreux apports ont inéluctablement été validés par la communauté scientifique. Toutefois, ce travail de recherche recentre le débat sur la part au combien importante du réinvestissement personnel des apprenants et de la structuration du savoir dans le processus de lecture pour une réception effective des œuvres inscrites au programme ; ceci passant par une observation réelle de l'autonomie de lecture investie pour la production d'un commentaire composé et une révision des méthodes et techniques d'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé par le truchement d'un décloisonnement interne des apprentissages.

V-2 Intérêt didactique

Notre étude se propose de repenser l'enseignement de l'œuvre intégrale par la lecture méthodique et son évaluation par le commentaire composé. Il s'agit principalement d'envisager une réception réelle des textes inscrits au programme à travers le décloisonnement des apprentissages et la dévolution qui elle, invite l'apprenant à s'investir de manière autonome dans la lecture du texte qu'il est appelé à sentir, à entendre parler en lui. C'est donc le lieu d'une autre manière de voir et d'enseigner le commentaire composé, d'éclairer les sentiers de l'enseignement de l'œuvre intégrale en général et ceux de du commentaire composé en particulier. En gros, il s'agit de repenser l'évaluation de l'œuvre intégrale au moyen du commentaire composé, donc outiller aussi bien les enseignants que les apprenants pour faciliter l'enseignement de l'œuvre intégrale par le biais des principes de la réception effective afin de parvenir au projet d'autonomie de lecture que soulignent les programmes d'enseignement du français pour les classes du second cycle. Ceci permettant à coup sûr de parvenir à la réception effective de l'œuvre intégrale. Pour cela, repenser l'organisation de la classe et les activités liées à l'étude de l'œuvre intégrale et au commentaire composé.

V-3 Intérêt Psychologique

L'intérêt psychologique porté par cette recherche trouve son retentissement en deux moments : dans un premier temps la déconstruction des conceptions et représentations des apprenants au sujet du commentaire composé, dans un second la démystification du commentaire composé en tant qu'exercice écrit. En effet, la déconstruction des représentations anxiogènes dont il est ici question conduit vers une mise en confiance des apprenants. Ceux-ci comprennent à travers les activités qui leur sont proposées le côté libéral de cet exercice. Leur montrer qu'il n'y a pas de sens arrêté mais des sens possibles à donner au texte est un gage d'autonomie et de mise en confiance qui participerait de la déconstruction de idées qu'ils se font du commentaire composé.

Pour ce qui est de la démystification du commentaire composé, il faudrait le reconnaître, c'est le point d'aboutissement de la mise en confiance mentionnée supra. La démystification doit être faite aussi bien chez l'apprenant que chez l'enseignant. En effet, il faudrait que l'enseignant explique clairement à travers ses activités le lien au combien étroit qui existe entre les savoirs notionnels, la lecture méthodique et le commentaire composé afin de créer de nouvelles dispositions d'esprit lorsque les activités sur l'enseignement de l'œuvre intégrale suivent leur cours d'où l'importance du principe de décroisement interne.

VI- DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Pour conduire et mener à bien cette étude, nous entendons la circonscrire sur les plans à la fois géographique, temporel, théorique et thématique ou conceptuel.

VI-1 Délimitation Géographique

Notre étude est menée dans un temps dans six (06) établissements d'enseignement secondaire au Cameroun. Nous avons côtoyé les zones urbaines et rurales dans un premier temps pour les tendances séquentielles, et cinq régions pour les examens officiels.

Pour ce qui est de la zone urbaine, nous avons dépouillé les copies de la séquence numéro 6 des lycées de Mendong, Eman et Ngoa-ekelle.

Pour des soucis de généralisation finale, nous avons pu faire le même travail avec trois (03) lycées en zone rurale. Il s'agit des lycées de Nanga Eboko, Pongolo et Monatele.

Concernant les données des examens officiels, nous avons pu obtenir des données de quatre (04) centres pour le probatoire (soit 2 centres en 2019 et 2 autres centres en 2022) et cinq (05) centres pour le baccalauréat en 2019.

En effet, nous avons choisi de commencer notre enquête dans les deux zones à la sixième séquence pour être sûre que tous les types d'exercices soient déjà enseignés nonobstant les progressions prouvant être individuelles d'un département à un autre ou d'un établissement à un autre. Ceci dit, il aurait été inutile de ne nous retrouver sur un site d'enquête n'ayant pas encore couvert la totalité des exercices écrits prévus pour l'année ce qui aurait d'ailleurs biaisé notre besoin de comparaison des pourcentages de choix par types de sujets.

Aussi, le choix d'une enquête aux examens Obc est justifié par le besoin de vérification des données de la sixième séquence précédemment obtenues afin de trouver des invariants à tous les sites enquêtés. De plus, les apprenants plus outillés pour affronter les examens seraient plus libres de choix.

Les tableaux ci-dessous font l'économie d'ensemble de la délimitation géographique de notre étude.

Tableau 7: Établissements enquêtés en zone urbaine pour le compte de la séquence 6

Établissement	Région	Département	Effectif
Lycée d'Emana	Centre	Mfoundi	243
Lycée de Ngoa-Ekelle	Centre	Mfoundi	218
Lycée de Mendong	Centre	Mfoundi	211
Données terrain 2019		Source : auteur	

Tableau 8: Établissements enquêtés en zone rurale pour le compte de la séquence 6

Établissement	Région	Département	Effectif
Lycée classique de Nanga Eboko	Centre	Haute Sanaga	355
Lycée de Monatélé	Centre	Lekié	114
Lycée de Pongsolo	Centre	Lekié	65
Données terrain 2019		Source : auteur	

Au-delà de ces établissements choisis pour les enquêtes, nous avons pu obtenir des statistiques au cours des deux examens OBC que sont le probatoire et le baccalauréat. Nous avons donc pu avoir accès aux données issues de cinq (05) régions lieux de correction et de délibérations.

Tableau 9: Répartition des centres de corrections enquêtés aux examens OBC

Examen OBC	Centre de correction et de délibération	Région	Année
Probatoire1	Lycée général Leclerc	Centre	2019
Probatoire1	Lycée d'Emana	Centre	2019
Probatoire 2	Lycée de Tsinga	Centre	2022
Probatoire 2	Lycée de Ngoa-Ekelle	Centre	2022
Baccalauréat1	Lycée bilingue de Maroua	Extrême Nord	2019
Baccalauréat1	Lycée classique de Maroua	Extrême Nord	2019
Baccalauréat1	Lycée de Makepe	Littoral	2019
Baccalauréat1	Lycée Bilingue d'Ebolowa	Sud	2019
Baccalauréat1	Lycée classique de Bafoussam	Ouest	2019

VI-2 -Délimitation Temporelle

Cette étude se situe entre l'année 2019 et l'année 2023. En effet, ces deux années représentent les antipodes de l'intervalle qui correspond au moment où notre recherche sur le sujet tel que formulé est entamée et les résultats obtenus des enquêtes et analyses menées jusque lors sur la problématique qui structure notre sujet de recherche. Les différentes activités liées à la rédaction de notre travail de recherche s'y trouvent donc obligatoirement greffées.

VI-3- Délimitation Théorique

Pour mener à bien notre étude, nous l'adossons sur un tremplin théorique qu'il convient pour nous de préciser. Seront donc convoquées concomitamment le socioconstructivisme avec la ZPD nécessaire pour l'installation des savoirs nouveaux chez l'apprenant, la théorie de la réception de l'école de constance à travers la question du lecteur, la théorie des situations didactiques de Guy Brousseau à travers le principe de dévolution dans l'organisation de la classe et des activités, la pragmatique avec la question du contexte et la sémiotique Peircienne avec le triptyque signe-objet-interprétant. En faisant conjuguer les deux dernières théories nous nous retrouvons dans une coalescence que nous appellerons sémio pragmatique.

VI-4- Délimitation conceptuelle et thématique

Cette étude s'inscrit dans la grande mouvance des questions liées à la didactique des disciplines en général et à celle du français en particulier. Toutefois, elle entend s'intéresser de

manière spécifique aux problèmes que pose l'enseignement du français en général et de l'œuvre intégrale en particulier. Il s'agit donc ici d'interroger l'accueil, la réception effective des œuvres inscrites au programme par le truchement du commentaire composé comme baromètre d'accueil de l'œuvre intégrale.

Ce premier chapitre portant sur la problématique d'ensemble de notre travail nous aura permis de faire le tour sur les points au combien importants de notre problématique d'étude portant sur le rapport étroit qui existe entre le commentaire composé et les questions de réception. Nous nous sommes proposés de marquer un temps d'arrêt sur le contexte qui encadre notre étude, de formuler par la suite le problème qu'elle entend résoudre. De même, ont été posées les questions qui conduisent notre réflexion, les objectifs et les différentes délimitations afférentes à notre recherche. Voilà donc énumérés les paramètres qui nous auront permis de poser notre problématique d'une part et d'inscrire notre étude dans un cadre spatio-temporel et scientifique bien déterminé d'autre part.

CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE

Dans ce chapitre, le deuxième, nous envisageons une insertion théorique de notre étude. Il s'agira principalement de revenir sur les aspects définitionnels des concepts majeurs et opératoires qui structurent notre recherche, une revue de la littérature, et la présentation des théories explicatives du phénomène étudié.

I- APPROCHE DÉFINITIONNELLE DES CONCEPTS MAJEURS ET OPÉRATOIRES

Parmi les concepts majeurs et opératoires de notre recherche nous avons le commentaire composé, la lecture méthodique, autonomie de lecture, la réception (le phénomène effet de vie), le décroïsonnement. Toutefois, un détour sur les définitions de la didactique et de la pédagogie permettrait de recentrer le débat sur la part des activités d'apprentissage et de leur structuration en amont de la salle de classe.

I-1- La didactique

Le terme « didactique » est hérité du grec *didaktikos*, qui signifie « propre à l'enseignement » et *didaskein*, qui signifie « enseigner, instruire ». La didactique est centrée sur les objets d'apprentissage, leurs modalités de diffusion et plus essentiellement sur le savoir en lui-même. Elle s'interroge sur le comment transformer un savoir expert en un savoir accessible. Pour Guy Brousseau qui est d'ailleurs l'un des pionniers de la didactique des mathématiques, la didactique peut être appréhendée comme « la science qui étudie les processus de transmission et d'acquisition des connaissances » (Brousseau, 1998). Pour Astolfi, elle se focalise sur les obstacles propres à une discipline et analyse la structure même du savoir. Loin de se confondre à la pédagogie, elle est au même titre que celle-ci une science de l'éducation qui participe de l'amélioration des conditions d'apprentissage.

I-2- La pédagogie

Le mot « pédagogie » vient du terme grec *paidagôgia*, qui se décompose comme suit : *paidos* qui signifie « enfant » et *agein* qui signifie « conduire ». Le pédagogue sera donc celui-là qui est chargé de conduire l'enfant vers une compétence à développer, un comportement à afficher. A l'origine, le pédagogue était un esclave qui accompagnait l'enfant de la maison à l'école. Par glissement, elle désignera donc aujourd'hui la théorie et la pratique de l'éducation. Elle s'intéresse aussi bien à la relation affective, sociale que psychologique entre l'enseignant et l'élève. A la base, Emile Durkheim ne l'appréhende pas comme une science, mais comme une « théorie pratique » qui s'intéresse aux réflexions sur les manières d'élever les enfants pour qu'ils s'intègrent à la société. Pour Philippe Meirieu, la pédagogie est une tension entre l'influence nécessaire de l'adulte et la liberté indispensable de l'enfant. Vu sous cet angle, la

pédagogie à en croire Meirieu est l'art de créer des situations dans lesquelles l'apprenant apprendrait plus facilement. Cette recherche se situe donc au confluent de la structuration des objets d'apprentissage et des modalités de leur diffusion dans la salle de classe.

I-3-Le commentaire composé

Le commentaire composé est une coalescence qui porte une double promesse : celle de l'élucidation et celle de la construction. En effet, le mot commentaire vient du latin *commentarius* dérivé de mens qui signifie l'esprit, la pensée. A la base, un *commentarius* est un recueil de notes, un journal de bord à l'image des commentaires sur la guerre de Gaules de César. Il s'agit donc de remémorer ou de consigner des faits sur quelques supports que ce soit. Le mot composé quant à lui vient du latin *componere* décliné en *cum* qui signifie « avec », *ponere* qui signifie « poser ». Cela donne donc en association « placer ensemble ». Dans le cadre du commentaire, cela marque une césure nette d'avec l'analyse linéaire. On va ici regrouper des unités thématiques qui se détachent de la linéarité du texte.

Ainsi, le commentaire composé est un exercice littéraire étroitement lié à l'étude de l'œuvre intégrale en classe de français. Il est étroitement lié à la culture cartésienne de la France : le culte du plan, de la clarté et de la démonstration logique. Il invite l'élève à une lecture personnelle. Cette lecture demandant donc la participation active de l'apprenant pour le compte du décryptage du sens du texte qui lui est proposé, ceci passe par la mise en commun des évocations contenues dans les mots et au-delà.

C'est donc une sorte du compte rendu écrit et construit d'un texte, de ce que l'élève aura compris de ce texte, des intentions de l'auteur et des effets que son texte a produit en l'apprenant. Un texte doit lui « parler » afin qu'il puisse aisément en faire le compte rendu de lecture. Le texte se présente donc comme un véritable tissage qui laisse entrevoir des mots qui s'organisent en réseaux créant ainsi des relations sémantiques que l'apprenant est appelé à déconstruire. Cet exercice permet de « comprendre que le texte littéraire est polysémique » (Tang 2011). C'est en effet cette polysémie qui confère au commentaire composé toute sa beauté et son originalité en tant qu'exercice littéraire, car il donne la latitude à l'apprenant de dire le texte tel qu'il le sent.

Cet exercice tel que pratiqué vise une double compétence à la fois de lecture et d'écriture. Du point de vue de sa pratique, le commentaire composé a pour but de montrer la richesse d'un texte en organisant sa lecture autour de deux ou trois centres d'intérêts, on parle aussi d'axes de lecture. Organiser la lecture d'un texte à commenter invite l'apprenant. Le

commentaire composé ainsi perçu c'est un exercice construit qui invite l'apprenant à s'astreindre au respect de la progression méthodique qui régit cet exercice.

Au final, faire un commentaire composé passe par une analyse rapide du texte et de sa forme. Rappelons-le, cela doit se faire de manière concise et précise. Il se doit de présenter avec concision les caractères remarquables, thématiques et/ou formels qui fondent l'intérêt de l'étude, et ce qui oriente le parcours de lecture, ceci passe une lecture pensée du texte : c'est la lecture méthodique.

Le commentaire composé plonge donc l'apprenant dans une lecture rivée vers un questionnement systématique du texte afin de ne pas se disperser dans les recherches et les observations hors contexte et hors texte.

I-4-La lecture méthodique

« Le lectorat est l'ensemble des lecteurs d'un auteur, d'un livre ou d'une publication, longtemps ignoré ou considéré comme passif. » (Mauger et Poliak 1998) Le lectorat désignera donc un public qui pratique une activité commune : la lecture. Cette activité que représente la lecture ne produit pas les mêmes pratiques de soi. Parler de lectorat soulève des questions sur les formes de réception des ouvrages, leur contribution dans le processus de construction de l'individu et du rôle du lectorat dans la pérennité de l'imprimé.

Dans la triade formée par l'auteur, l'œuvre et le public, écrit Hans Robert Jauss, celui-ci n'est pas un simple élément passif qui ne ferait que réagir en chaîne [...] La vie de l'œuvre littéraire dans l'histoire est inconcevable sans la participation active de ceux auxquels elle est destinée. (Mauger 1998).

L'auteur n'est jamais rien de plus que celui qui écrit, tout comme je ne suis autre que celui qui dit je : le langage connaît "un sujet", non une "personne", et ce sujet, vide en dehors de l'énonciation même qui le définit, suffit à faire "tenir" le langage, c'est-à-dire à l'épuiser.

À proprement parler on ne saurait enfermer la lecture dans une définition. En effet, elle se présente à la fois comme un acte et comme un phénomène. Toute la délicatesse de sa définition se trouve dans le « lire » qui comme le souligne Barthes est un mot purement « saturé » (Barthes, 1982). Ladite saturation trouve écho dans la mesure où on peut lire des textes, des images, des photos, des formes, des graphiques, des scènes, des paysages... La lecture à travers le verbe qui la structure constitue non seulement un acte, mais aussi et surtout un chemin, une voie d'accès, une clé qui ouvre un mystère, qui démystifie le caché. Dans le cadre de notre

recherche l'aspect caché, nous le soulignons se trouve dans l'œuvre littéraire qui la lecture et commentaire composé sont appelés à déconstruire et à reconstruire du point de vue de son sens global.

Dans l'enseignement apprentissage de la littérature, la lecture intervient dans son réinvestissement dans un commentaire composé à travers la lecture méthodique. Cette dernière est en effet la passerelle entre l'œuvre intégrale et le commentaire composé. En effet, le mouvement de va et vient qui s'établit entre l'acte de lecture et celui d'écriture trouve toute sa pertinence dans l'exercice du commentaire composé ; la lecture méthodique se trouve de fait érigée en moment de déconstruction et de reconstruction du texte par le truchement des outils d'analyse de langue.

À la base de la production le texte n'est qu'une « lettre morte », seul le lecteur pourra être capable de parachever, d'épuiser le langage en lui procurant son ultime forme. Si pour Wolfgang Iser l'acte littéraire repose sur le rapport du texte au lecteur « implicite », Michel Picard pense qu'il serait dérisoire de passer le temps à élucider un rapport qui n'est qu'hypothétique. Il fut le premier à intégrer la notion de « lecteur réel » dans les études littéraires. Il trouve donc judicieux, pour mieux cerner la réception d'une œuvre, de travailler sur de véritables lecteurs et non sur des destinataires hypothétiques.

Le lecteur réel occupe de fait une place de choix dans la communication littéraire car il constitue la personne réelle qui assume l'acte de lecture et qui devient, par ricochet, responsable de l'existence de l'œuvre d'art littéraire. Il y a donc un clivage entre le lecteur auquel l'auteur pense pendant l'acte scripturaire et celui qui se livre véritablement à l'acte de lecture. Cet acte de lecture reposant sur le lecteur réel se veut personnel. Ainsi, le texte fournira « des indices formels au lecteur, qui lui donneront les clés de l'interprétation. Le lecteur [le vrai lecteur, le réel] doit parvenir à déchiffrer les mécanismes du texte et à atteindre sa signifiante... » Le principe de construction de la signifiante d'un texte trouve donc écho dans la lecture méthodique.

I-5- L'autonomie de lecture

La notion d'autonomie renvoie du point de vue étymologique à toute action conférant au sujet la capacité à se défaire des dogmes et de pouvoir soi-même se donner ses propres lois, ses propres règles et modes de fonctionnement. Elle est au cœur de la philosophie dite kantienne.

Vue sous cet angle, elle est appréhendée comme « la liberté, l'indépendance morale ou intellectuelle ». (Amiel 1866)

Notion très vite récupérée dans les études littéraires au XX^{ème} siècle, l'autonomie va donc constituer l'un des leitmotivs dans le domaine pédagogique en général et dans l'enseignement du français en particulier. Avec "plusieurs chercheurs à l'instar de Piéron, nous observons que du point de vue de l'organisation scolaire les apprenants participent et sont appelés à s'investir dans une manière plus ou moins grande au choix des axes de réflexions en situation d'enseignement. C'est donc allant dans ce sens que les programmes d'enseignement du français s'inscrivent dans une logique de détachement du magister dixit. L'apprenant est dans ce sillage appelé à s'approprier les textes qui lui sont proposés dans le cadre de l'enseignement de l'œuvre intégrale, les redire tel qu'il les sent afin que le prisme de médiation auteur-lecteur puisse véritablement être établi.

Au sortir d'une définition de la notion d'autonomie qu'il trouve quelque peu mitigée, Mollet fait tout de même une mise au point à ce sujet ;

Même si elle est un peu complexe, cette définition permet de mettre en lumière le fait que la compréhension en lecture est d'abord une construction, ce n'est pas quelque chose d'inné ni qu'on apprend une bonne fois pour toute, c'est un processus nouveau et différent pour chaque texte que le lecteur va rencontrer. De plus, elle nécessite une implication forte du lecteur, puisque la définition précise qu'avant même la lecture, le sujet doit avoir conçu, parfois sans en avoir conscience, un but à sa lecture et qu'il doit pouvoir mobiliser ses connaissances au cours de celle-ci. Enfin, et c'est peut-être l'essentiel, la compréhension du texte ne peut avoir lieu que si le lecteur interagit avec le texte. (Mollet 2015)

Il y a donc désormais toute une pédagogie de l'autonomie dans l'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale. Celle-ci passe la mise sur pieds des stratégies de fonctionnement en situation classe afin que l'apprenant au-delà de son statut de co-constructeur du savoir puisse faire dire un texte qui lui est proposé en lecture classique et personnelle tout comme en lecture méthodique. Ceci dit, un lecteur autonome doit pouvoir sentir le texte en le lisant à travers la seconde vie qui se crée en lui, le plaisir du texte étant étroitement lié à la jouissance esthétique qu'il produit sur le lecteur, à l'effet de vie littéraire.

I-6- L'effet de vie

L'effet de vie est un paradigme esthétique développé par Marc Mathieu Münch. En tant que phénomène littéraire, l'effet de vie prend en charge l'état du lecteur à l'occasion d'une lecture.

Pour Münch (2008), le phénomène effet de vie est justifié par une co-crédation individuelle. Le lecteur devient co-crédateur de l'œuvre d'art littéraire. C'est à l'occasion de cette Co création que se vérifie et se mesure l'effet de vie. Contrairement à d'autres paradigmes d'étude de la réception qui parlent d'un lecteur à priori du texte, Münch valorise un Lector in Fabula ne pouvant s'analyser qu'en instance de lecture. (Eco 1989) Toutes les considérations liées à la réussite d'une œuvre sont restées tributaires des éléments qui ne pouvaient pas à eux seuls rendre compte de la réussite d'une œuvre. Il est important de dépasser la question de savoir comment une œuvre est reçue et statuer sur celle de savoir pourquoi est-ce qu'elle est reçue ou pas. La beauté de l'œuvre est la priorité car elle précède et conditionne la réception.

C'est donc sur ce critère de beauté que repose l'effet de vie qui, loin de se limiter au moment de la lecture, transcende le texte de base.

L'effet de vie en tant que phénomène est l'un des quatre invariants de la théorie Münchéenne de l'effet de vie. Il a la spécificité intrinsèque d'englober les deux intrants vitaux que sont la plurivalence et l'ouverture. L'effet de vie, vu sous cet angle, se pose comme un voyage que le lecteur effectue à l'intérieur de lui-même le temps d'une lecture. Ce voyage prend au parti une transformation, un transport du lecteur de son univers réel vers celui du livre.

Münch dira à cet effet :

Lorsque vous prenez place, pour écouter un conte, pour lire une épopée ou un roman ou un poème, vous dirigez volontairement votre attention vers l'objet choisi, de manière à décoder et à comprendre les phrases que vous entendez. Vous êtes tout bonnement attentif au texte littéraire comme vous le seriez à n'importe quel autre texte. Vous vous remplissez de sens. Mais il peut alors se produire un événement étrange. Votre attention cesse d'exiger une dépendance d'énergie ; elle devient spontanée tandis que, peu à peu apparaissent dans votre esprit des images, des personnes, des actions, des décors, des passions, et bien d'autres choses qui constituent alors un nouveau monde que vous ne connaissez pas et dans lequel vous vous mettez à vivre un peu comme dans la vraie vie. Voilà ce que j'appelle l'effet de vie. (Munch 2008)

C'est donc un phénomène de complétude et de plénitude qui habite la psyché du lecteur le temps d'une lecture. C'est avant tout une interaction entre l'œuvre et le lecteur. L'incidence de l'œuvre chez un lecteur prendra inéluctablement en compte son potentiel intérieur. Ceci veut tout simplement dire que l'effet de vie se veut individuel et singulier. C'est pourquoi le même livre pourra produire des effets différents chez plusieurs lecteurs pris isolément.

Le phénomène effet de vie est de plus une véritable émotion onirique qui purge les affres de la vie réelle et propose un voyage dans lequel le lecteur-auditeur-spectateur pourra se

mouvoir de façon assez particulière dans l'univers littéraire que suggère le texte. Pour parvenir à cet état au combien onirique le voyage qu'effectue le lecteur devra se décliner sous une forme bien précise. Münch affirmera à ce sujet :

Avant l'instant où l'on commence la lecture d'un texte littéraire, on est occupé et préoccupé par les mille circonstances de la vie réelle. Dès que l'on a commencé à lire, les préoccupations réelles s'estompent puis disparaissent plus ou moins complètement tandis que le texte réussi, s'il est bon, a fabriqué progressivement une autre vie dans la psyché du lecteur. Cette nouvelle vie apporte d'autres lieux, d'autres biens, d'autres situations, d'autres personnes et d'autres événements ; elle apporte aussi des pensées, des images, des sentiments nouveaux [...] Dire que la vérité fondamentale de la littérature est l'effet de vie c'est affirmer qu'elle ne vise pas l'imagination ou la sensibilité ou la raison, mais et l'imagination, et la sensibilité et la raison, sans oublier le plaisir et ceci quelle que soit la grille de lecture des facultés que l'on utilise [...] L'effet de vie vient alors se superposer à la vraie vie qui est réduite à la lecture elle-même; sinon totalement, du moins partiellement. (Munch 2008)

Nous le constatons à travers ces propos de Münch que, parler d'effet de vie serait faire une allusion au transport du lecteur dans un univers virtuel, onirique, un lieu où, en réalité, il n'est pas. D'ailleurs, Sterne raconte dans *Voyage sentimental* les aventures du héros qui, pendant ses multiples déboires, réussit à trouver une échappatoire par le biais d'un extrait d'une pièce de Shakespeare.

(...) ainsi pendant beaucoup de bruits pour rien, je me transportai à l'instant de la chaise où j'étais assis à Médine, en Sicile et m'occupa bientôt tellement de Don Pedro et de Bénédicte et de Béatrice Que je ne ni à Versailles, ni à la cour, ni au passeport. Douce souplesse de l'esprit humain qui peut à l'instant se donner aux illusions qui dérobent à l'attente et au souci leurs moments fastidieux.

L'effet de vie devient de facto une véritable illusion dont la finalité est d'insuffler une nouvelle vie chez le lecteur, d'engendrer un autre monde. Le témoignage de Sébastien Tourcher élève en classe de sixième au collège Bergfad en 1993 nous permet à souhait de rendre compte, de dire ce qu'est en réalité l'effet de vie.

Couché sur mon lit
Je me prépare au voyage
Je prépare mon seul bagage
Le livre que le lis.
Le vide se fait autour de moi
Je plonge dans une aventure
Qui me fait vivre en peinture
Une autre vie depuis un mois
Je suis frappé par un tourbillon
Rien ne sert d'essayer de s'échapper
Il faut se laisser lentement pénétrer

Par cette nouvelle aventure à frissons.
J'adore cette vie intérieure
Elle me permet l'évasion
Vers des mondes de sensations
Où l'aventure et la fiction sont sœurs.
Le livre est magie et rêve
Il me fait rire et pleurer
Grâce à lui je peux m'évader
Et faire des voyages des rêves.

Au regard de la description faite par ce jeune lycéen, nous voyons très bien comment s'opère au sein de la structure mentale un déplacement, un voyage qui transporte de la vie réelle vers une nouvelle vie : c'est l'effet de vie. Cet effet de vie produit dans la psyché du lecteur confère de fait à l'œuvre d'art toute sa plénitude, sa réussite.

Ici sont mis en exergue les rapports étanches existant entre l'œuvre d'art littéraire et sa récupération par les sens humains. L'œuvre sollicite donc les sens qu'elle suggère, des images, des figures relevant de la littérature. La littérature s'instituant foncièrement comme esthétique repose sur le principe de « signifiante » (Riffaterre 1983). Le concret verbal fait donc intervenir le contenu fictionnel de la production littéraire. Le mot ne sera à ce moment plein que lors que son sens sera associé à un concret verbal. C'est donc cette association qui donnera une valeur ajoutée au mot au contexte : on parle alors de « signifiante ».

I-7- Le Décloisonnement

Qu'est-ce que le decloisonnement pour le compte d'une discipline telle que le français? Il est l'apanage des textes qui régissent l'enseignement à travers la définition des programmes d'étude. Le decloisonnement est une pratique qui a été très tôt appliquée en France dans l'enseignement des langues vivantes en général et dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en particulier. Désormais généralisé aux autres disciplines il est aujourd'hui une notion clé des programmes scolaires de l'Éducation nationale pour le compte de toutes disciplines confondues. Cette organisation des savoirs est perceptible à travers la notion de séquence didactique et de son organisation. Or, à proprement parler le phénomène de decloisonnement dans sa pratique réelle de structuration des contenus n'apparaît pas de manière explicite dans les programmes d'études qui encadrent l'enseignement du français.

La prise en compte du phénomène de decloisonnement des apprentissages nous amène à pouvoir assurer un continuum dans l'enseignement du français au sein d'un même niveau et entre des niveaux différents. Son rôle n'est donc plus à démontrer pour qui envisage mettre en

œuvre de manière efficace et efficiente les objectifs poursuivis par l'enseignement du français tels que présentés dans les programmes officiels sous le paradigme de l'approche par les compétences. Les enjeux de ce décloisonnement sont perceptibles aussi bien dans un niveau mais constitue par la même occasion une sorte de communication entre des compétences générales et des compétences transversales. Il ne s'agit pas comme le souligne Daunay en 2005 de dire que l'enjeu du français est dans le décloisonnement. Non ! Loin s'en faut. Pour ce dernier ce serait s'attacher aux « slogans des prescripteurs ». Il s'agit d'y réfléchir parce que les problèmes que pose le principe de décloisonnement permettent sans ambages d faire apparaître de manière claire les enjeux de la discipline. Dans le cadre notre recherche, il s'agit entre autre chose, d'une harmonisation pensée entre les différentes didactiques et d'un décloisonnement des apprentissages, visant ainsi engendrer de réels transferts de compétences dans pour l'enseignement-apprentissage du français non pas seulement comme langue mais comme discipline. Nous insistons ici sur le paramètre disciplinaire car le décloisonnement doit être appréhendé plus comme une action didactique que pédagogique.

Pourquoi nous considérons le décloisonnement comme une méthode didactique et non pédagogique ? Jamais on n'a vu dans des programmes officiels une règle qui impose à l'enseignant de terrain d'enseigner les sous disciplines du français à l'intérieur d'un même cours. Nous faisons ici allusion à l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire...il est plutôt question d'établir des passerelles entre elles de telle sorte que les unes puissent être réinvesties pour expliquer et faire fonctionner les autres, mieux, de les comprendre. De la sorte, c'est donc au niveau de la séquence didactique et non de la séance de cours que le décloisonnement devrait le plus être appliqué. Ceci étant, on peut véritablement envisager un cours d'une heure de grammaire, puis une heure de littérature, puis une heure d'orthographe. Le plus important est de s'assurer qu'effectivement nous avons une certaine cohérence didactique au sein des actes : la séance de littérature devrait donc pouvoir montrer l'importance des règles de grammaire dégagées au cours précédent. A son tour le cours de grammaire doit s'ériger en une sorte de tremplin qui doit préparer le cours de littérature qui le suit.

Ainsi, le décloisonnement se présente aussi bien comme une méthode et un parti-pris didactique. Il consiste à penser une discipline lambda dans sa globalité et non pas en en isolant ses sous composants comme étant des entités singulières et autonomes. Dans ce sillage il est question de toutes les inféoder à un objectif général. Enseigner de manière « décloisonnée », c'est en effet avoir en esprit un objectif d'enseignement fédérateur sur lequel se greffent les

savoirs en tant qu'entités singulières. Il ne s'agit donc pas d'abandonner une sous-discipline au profit d'une autre, mais de les enseigner jointes, et ensemble. On peut par exemple partir du principe que la grammaire et la littérature sont dans le français comme discipline des sous-disciplines qui non seulement sont connexes, mais qui s'entrecroisent et s'interpellent mutuellement. Bilodeau (2006) montre d'ailleurs la pertinence et « l'intérêt d'intégrer les apprentissages grammaticaux aux activités de lecture et d'écriture et en décrit les modalités ».

Dans le cadre de notre recherche, enseigner le français de manière décroisonnée revient donc à enseigner les sous composantes telles que le lexique, la morphologie, la syntaxe, la rhétorique, la lecture méthodique, le commentaire composé non plus séparément (de manière cloisonnée) comme s'ils se suffisaient à eux-mêmes, mais en tant qu'outils nécessaires à la compréhension de tout texte dans sa globalité dans le but d'atteindre l'autonomie de lecture et d'écriture chez les apprenants. Il est ici question de mettre en relief une progression tangible au niveau du développement des compétences scripturales chez les apprenants et de créer par la même occasion des conditions d'enseignement favorables à l'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale et du commentaire composé et en faisant appel à de nombreuses modalités de différenciation. Nous entendons pour le compte de notre expérimentation construire au fur et à mesure des séquences décroisonnées adaptées aux difficultés repérées chez les élèves concernant la réception des textes et la pratique du commentaire composé comme exercice. Il s'agit dans ce sens d'une sorte de remédiation ciblée. Cette recherche-action se propose de procéder à une intervention avec l'aide des enseignants de terrain qui nous aideront à expérimenter au cours des enseignements explicites nos séquences d'enseignement sous le prisme d'un décroisonnement à l'intérieur d'un niveau et entre les niveaux. Il s'agirait principalement d'une harmonisation entre les différentes didactiques et d'un décroisonnement des apprentissages, visant à engendrer de réels transferts de compétences.

I-8- La Déconstruction

La déconstruction, encore appelée déconstructionnisme, est une pratique d'analyse de texte qui vise à révéler les confusions de sens par l'analyse des postulats sous-entendus et les omissions. Apparue dans les milieux universitaires dans les années 1960, elle participe à la fois de la philosophie et de la littérature ; elle a eu un grand écho aux États-Unis, où elle est assimilée à la philosophie postmoderne, et plus globalement à l'approche divergente de la philosophie continentale d'Europe. Si le terme « déconstruction » a d'abord été utilisé par Heidegger, c'est Derrida qui en a systématisé l'usage et théorisé la pratique.

En traduisant et en se réappropriant la notion de déconstruction, Derrida entendait que la signification d'un texte donné (essai, roman, article de journal) est le résultat de la différence entre les mots employés, plutôt que de la référence aux choses qu'ils représentent. Il s'agit d'une différence active, qui travaille en creux le sens de chacun des mots qu'elle oppose, d'une façon analogue à la signification différentielle saussurienne en linguistique. Pour marquer le caractère actif de cette différence (au lieu du caractère passif de la différence relative à un jugement contingent du sujet), Derrida suggère le terme de différance, sorte de mot-valise combinant « différence » et le participe présent du verbe « différer » : « différant ». En d'autres termes, les différentes significations d'un texte peuvent être découvertes en décomposant la structure du langage dans lequel il est rédigé.

➤ **La déconstruction chez Martin Heidegger.**

Le terme de déconstruction apparaît pour la première fois chez Derrida dans son ouvrage *De la grammatologie* mais sans traduction explicite des termes heideggeriens. Derrida explique qu'il souhaite « entre autres choses » proposer une traduction des termes allemands *Destruktion* et *Ausbau*, utilisés par Heidegger dans *Être et Temps*. Il estime la traduction plus pertinente que la traduction classique par *destruction*, dans la mesure où il ne s'agit pas tant, dans la déconstruction de la métaphysique, de la réduire au néant, que de montrer comment elle s'est bâtie. Derrida dira à ce sujet que :

Tous les deux signifiaient dans ce contexte une opération portant sur la structure ou l'architecture traditionnelle des concepts fondateurs de l'ontologie ou de la métaphysique occidentale. Mais en français le terme « destruction » impliquait trop visiblement une annihilation, une réduction négative plus proche de la « démolition » nietzschéenne, peut-être, que de l'interprétation heideggerienne ou du type de lecture que je proposais. Je l'ai donc écarté. Je me rappelle avoir cherché si ce mot « déconstruction » (venu à moi de façon apparemment très spontanée) était bien français.

Derrida, *Psyché. Inventions de l'autre*, p. 338

En réalité, le mot déconstruction apparaît dès 1955 dans le contexte de la philosophie française à l'occasion de la traduction du texte de Heidegger *Contributions à la question de l'être* (*Zur Seinsfrage*). Gérard Granel choisit ce terme pour traduire le mot allemand *Abbau* qu'il voulait distinguer du mot « destruction » (traduction de *Zerstörung*). Chez Heidegger, dans *Être et Temps* (*Sein und Zeit*), la *Destruktion* porte sur le concept de temps ; elle doit révéler par quelles étapes successives l'expérience originaire du temps a été recouverte

par la métaphysique, faisant oublier le sens originaire de l'être comme être temporel.

Les trois étapes de cette déconstruction se suivent à rebours de l'histoire :

- « La doctrine kantienne du schématisme et le temps comme étape préalable d'une problématique de la temporalité » ;
- « Le fondement ontologique du cogito ergo sum de Descartes et la reprise de l'ontologie médiévale dans la problématique de la res cogitans » ;
- « Le traité d'Aristote sur le temps comme séparateur de la base phénoménale et des limites de l'ontologie antique ».

Toutefois, si Heidegger annonce cette déconstruction à la fin de l'Introduction de *Sein und Zeit* (§ 8, p. 40 de l'édition de référence), cette partie, qui devait constituer, d'après le plan de 1927, la seconde de l'ouvrage, n'a jamais été rédigée en tant que telle. Tout au plus peut-on considérer que d'autres ouvrages ou conférences la recourent partiellement, à commencer par l'ouvrage *Kant et le problème de la métaphysique*, publié en 1929. « Cette tâche, nous la comprenons comme la destruction, s'accomplissant au fil conducteur de la question de l'être, du fonds traditionnel de l'ontologie antique, [qui reconduit celle-ci] aux expériences originelles où les premières déterminations de l'être, par la suite régissantes, furent conquises. » (Heidegger 1929)

➤ **La déconstruction chez Derrida**

En traduisant et en se réappropriant la notion de déconstruction, Derrida entendait que la signification d'un texte donné est le résultat de la différence entre les mots employés, plutôt que de la référence aux choses qu'ils représentent. Il s'agit d'une différence active, qui travaille en creux le sens de chacun des mots qu'elle oppose, d'une façon analogue à la signification différentielle saussurienne en linguistique. Pour marquer le caractère actif de cette différence (au lieu du caractère passif de la différence relative à un jugement contingent du sujet), Derrida suggère le terme de *différance*, sorte de mot-valise combinant « différence » et le participe présent du verbe « différer » : « différant ». En d'autres termes, les différentes significations d'un texte peuvent être découvertes en décomposant la structure du langage dans lequel il est rédigé.

En utilisant la déconstruction, notre thèse s'affirme non seulement comme une analyse didactique, mais comme une critique épistémologique du dispositif scolaire, cherchant à ouvrir

un espace pour de nouvelles possibilités d'enseignement et d'apprentissage (l'« avenir » que promeut Derrida).

La déconstruction derridienne s'articulera spécifiquement à ces deux objets de notre recherche : la déconstruction des structures textuelles et celle des conceptions erronées sur l'exercice du commentaire composé.

➤ **La Déconstruction du texte dans le cadre du commentaire composé**

La déconstruction, telle que théorisée dans *De la Grammatologie et Marges* — de la philosophie, s'oppose directement à la conception du texte qui soutient l'exercice du CC classique.

- **Déconstruction de la clôture du texte**

Le CC repose souvent sur l'idée que le texte est une unité clôturée qui contient son sens. Le travail de l'apprenant est de débiller ce sens pour le présenter de manière ordonnée. En nous appuyant sur le concept de la « Trace » nous comprenons avec Derrida que le texte n'est pas une présence pleine, mais un tissu de traces. Chaque mot renvoie à d'autres mots absents, à d'autres usages, à d'autres textes. Le texte est ouvert sur un "hors-texte" qui n'est pas extérieur au sens, mais qui le rend possible. Ainsi, la déconstruction remet en cause l'exigence d'une interprétation unique et définitive (le "bon sens" attendu). Elle ouvre le texte à une pluralité de lectures et à l'altérité de l'interprète, légitimant les lectures inventives des apprenants, qui sont souvent pénalisées par l'orthodoxie méthodologique.

- **Déconstruction de l'autorité de l'auteur (phonocentrisme)**

Le CC demande souvent de chercher l'intention ou le message de l'auteur. Or, avec le concept d'« Archi-Écriture » : Derrida montre que l'écriture (le texte) n'est pas un simple "supplément" de la parole (l'intention présente de l'auteur), mais l'origine même du langage. Une fois le texte écrit, il est séparé de son auteur (c'est la rupture de l'intentionnalité ou itération). Le texte fonctionne en l'absence de l'auteur. Le texte est donc une lettre morte, seule la lecture peut lui insuffler la vie. Ainsi, pour le compte du commentaire l'analyse ne devrait pas se limiter à l'exégèse psychologique (ce que l'auteur voulait dire), mais s'ouvrir à la force du texte en tant que structure autonome et à ses effets imprévisibles sur le lecteur. Le désintérêt pouvant ainsi provenir de cette recherche frustrante d'une intention inaccessible.

➤ **La déconstruction des conceptions sur la lecture et le commentaire composé**

L'aspect le plus utile pour notre thèse est la déconstruction des hiérarchies binaires qui structurent la didactique de la lecture et du commentaire composé. Il s'agit en effet d'un processus mis en marche pour déconstruire les représentations anxiogènes de la lecture et du commentaire composé mais aussi et surtout les conceptions erronées sur le sujet. Pour y parvenir la mise en exergue des jeux d'oppositions binaire va se poser comme un tremplin.

• **Déconstruction de l'opposition binaire : lecture plaisir / lecture scolaire**

La déconstruction montre que ces deux termes sont en réalité interdépendants et hiérarchisés. En effet, la lecture scolaire a besoin du plaisir et de la spontanéité qu'elle refoule pour se justifier. Le décroisement consistera donc à montrer que le plaisir n'est pas le supplément du travail, mais la condition de la motivation et de l'investissement dans le travail.

• **Déconstruction de l'opposition binaire : méthode / invention**

Le commentaire composé est souvent synonyme de méthode rigide (Introduction, Développement en deux ou trois parties structurées, Conclusion). Cette méthode est érigée en vérité institutionnelle. Or, la déconstruction, notamment dans Positions, critique la tentative de toute méthode de se présenter comme une présence pleine et totalisante qui pourrait garantir le succès. La méthode doit être déconstruite comme un outil provisoire et non comme une fin en soi. En révélant que la méthode est une construction arbitraire (et non un ordre naturel du sens), on ouvre l'espace à l'invention et à l'appropriation critique par l'apprenant. Le désintérêt est souvent le rejet de l'imposition de cette forme sur le fond.

• **Déconstruction des conceptions évaluatives**

Le commentaire composé est avant tout un exercice évaluatif qui crée une distinction binaire : Réussite / Échec. Derrida avec Le concept d'Aporie met en lumière les points de blocage ou les impasses logiques où le système se contredit. En le transposant dans l'évaluation du CC on posera que cet exercice est souvent une aporie : elle exige la créativité et la pensée critique des apprenants, tout en les pénalisant s'ils ne respectent pas la forme canonique et les codes hermétiques de l'exercice. Cette contradiction structurelle pouvant être l'une des principales sources du désintérêt. Faute de structures épistémologiques sur les pratiques de classe dans la déconstruction derridienne des conceptions nous procéderons à son croisement avec le modèle du changement de la prévalence conceptuelle de Patrice Potvin.

II- REVUE DE LA LITTÉRATURE

A partir du XXe siècle, l'approche sociale de la littérature voit naître des théories marxistes de la littérature ; explorant le rapport texte-société du point de vue de l'influence de la seconde instance sur la première. Dès lors, ce côté de la littérature mettra en relief la question des luttes de classes, d'économie, de technologie. Théodor Adorno, Franz Mehring et Pierre Marchérey s'accorderont à dire que la production d'un auteur trahit son idéologie. C'est en allant dans le même sens que Georges Lukács va développer une théorie qui établit systématiquement une relation entre l'écrivain et son œuvre. Pour lui, l'écrivain constitue une structure sociale ne pouvant être prise en compte que dans un contexte précis. L'auteur à ce moment est modelé et conditionné par sa société. C'est donc ce qui vient établir la singularité dans les écrits d'auteurs venant d'horizons divers.

Lucien Goldmann, pour sa part, pose que l'écriture sera non seulement le siège de l'expression des sentiments de son auteur mais également celui d'un contexte social. Il met donc en exergue la question du goût social. D'ailleurs, dans son ouvrage *Pour une sociologie du roman* Goldmann affirme que « les véritables sujets de la création culturelle sont des groupes sociaux et non pas des individus isolés » ; dès lors, toute production devient « une torique qui reflète la société de son temps » (Gengembre 1996)

II-1 Motivation à la lecture et au commentaire composé

Escarpit est le premier à se lancer dans les analyses de lecture. Il propose dans sa démarche de toujours tenir compte des conditions d'énonciation littéraire et des lecteurs : c'est l'axe de signification. Ainsi, le rôle de la sociologie positiviste est de chercher les éléments explicatifs dans le contexte et les conditions d'énonciation de l'œuvre. Avait donc été exclu des études de la sociologie positive l'axe du sens de l'œuvre du point de vue de son rapport réel au social.

Contrairement à Robert Escarpit, ténor de la sociologie positive, le structuralisme génétique met un accent sur la notion de sens. Il se préoccupe de la construction et de l'être de l'objet livre. C'est ainsi qu'il parle de la vision du monde (façon de penser, de percevoir, communes aux membres d'un groupe social). Bref, c'est l'imaginaire d'un groupe. D'après la démarche de Goldmann, le travail du sociologue de la littérature consistera à repérer le groupe social de l'écrivain, ensuite, établir la vision du monde de ce groupe, et pour terminer analyser comment l'œuvre exprime cette vision du monde. L'analyse des textes est donc interne chez Goldmann d'où la complexité de sa méthode. Le structuralisme génétique chez Goldmann

cherche donc à interpréter les structures textuelles en fonction d'une hypothèse sur leur genèse. Cependant, Escarpit a reproché à W. Iser de ne se contenter que de la construction des catégories liées à ce qui se passe dans les textes, mais en réalité il ne fait pas de sociologie, puisque ne descendant pas sur le terrain. Dès lors, la sociologie de la littérature ne rencontre jamais la sociologie. En revanche, les sociologues s'intéressent à la littérature car cette dernière constitue pour eux une microsociété ; c'est le cas de Bourdieu. Dans sa démarche, il s'appuie sur une notion qu'il juge capitale pour rendre compte du phénomène littéraire : celle de champ littéraire entendu comme l'ensemble des agents des faits littéraires : auteurs, lecteurs, médiations..., de leurs pratiques et des objets de celles-ci que sont la création littéraire, lectures, bibliothèques, critique... Côté d'une production littéraire donnée reviendra donc à l'appréhender selon le contexte spatial qui l'a vu naître parce que relevant d'une réception apriori, de la question d'horizon d'attente. C'est donc là toute la teneur du travail du lectorat.

« Le lectorat est l'ensemble des lecteurs d'un auteur, d'un livre ou d'une publication, longtemps ignoré ou considéré comme passif. » (Mauger et Poliak 1998) Le lectorat désignera donc un public qui pratique une activité commune : la lecture. Cette activité que représente la lecture ne produit pas les mêmes pratiques de soi. Parler de lectorat soulève des questions sur les formes de réception des ouvrages, leur contribution dans le processus de construction de l'individu et du rôle du lectorat dans la pérennité de l'imprimé.

Dans la triade formée par l'auteur, l'œuvre et le public, écrit Hans Robert Jauss, celui-ci n'est pas un simple élément passif qui ne ferait que réagir en chaîne [...] La vie de l'œuvre littéraire dans l'histoire est inconcevable sans la participation active de ceux auxquels elle est destinée. (Mauger 1998). L'auteur n'est jamais rien de plus que celui qui écrit, tout comme je ne suis autre que celui qui dit je : le langage connaît "un sujet", non une "personne", et ce sujet, vide en dehors de l'énonciation même qui le définit, suffit à faire "tenir" le langage, c'est-à-dire à l'épuiser. À la base de la production le texte n'est qu'une « lettre morte », seul le lecteur pourra être capable de parachever, d'épuiser le langage en lui procurant son ultime forme. Si pour Wolfgang Iser l'acte littéraire repose sur le rapport du texte au lecteur « implicite »,

Michel Picard pense qu'il serait dérisoire de passer le temps à élucider un rapport qui n'est qu'hypothétique. Il fut le premier à intégrer la notion de « lecteur réel » dans les études littéraires. Il trouve donc judicieux, pour mieux cerner la réception d'une œuvre, de travailler sur de véritables lecteurs et non sur des destinataires hypothétiques.

Vu comme élément essentiel de l'existence de l'œuvre, Roland Barthes relève qu'en tant que tel, le lecteur réel d'un point de vue épistémologique continue de faire l'objet de confrontation idéologique assez acerbe sur la question. Nous voyons que le processus que doit entreprendre le lecteur réel pour décrypter et juger une œuvre d'art littéraire repose sur toute une entreprise, un mouvement objectivement observable : l'acquisition du livre et le contact réel avec le livre ; car comme le souligne Jurt, « Trouver des lecteurs, être lu, c'est ce qui importe à l'écrivain. » Le lecteur réel occupe de fait une place de choix dans la communication littéraire car il constitue la personne réelle qui assume l'acte de lecture et qui devient, par ricochet, responsable de l'existence de l'œuvre d'art littéraire. Il y a donc un clivage entre le lecteur auquel l'auteur pense pendant l'acte scripturaire et celui qui se livre véritablement à l'acte de lecture. Cet acte de lecture reposant sur le lecteur réel se veut personnel. Ainsi, le texte fournira « des indices formels au lecteur, qui lui donneront les clés de l'interprétation. Le lecteur [le vrai lecteur, le réel] doit parvenir à déchiffrer les mécanismes du texte et à atteindre sa signifiante... » Le principe de construction de la signifiante d'un texte trouve donc écho dans la lecture méthodique

Michèle Petit a également exploré les liens entre la lecture, l'identité et le développement personnel, en mettant en évidence le rôle de la littérature dans la construction de soi. Elle a plaidé pour une approche de la lecture plus sensible et personnelle, susceptible de susciter l'intérêt des élèves. La motivation à la lecture et au commentaire composé est un sujet complexe et crucial, surtout dans le contexte de l'enseignement littéraire. Michel Petit, chercheur renommé, a apporté des contributions significatives à ce domaine. Ce dernier s'intéresse particulièrement aux procédés par lesquels la lecture peut revêtir le manteau d'une expérience transformative, en particulier pour les jeunes et les personnes en situation de vulnérabilité. Son approche s'articule autour de la lecture comme expérience personnelle. Il souligne avec emphase l'importance de l'étroite relation entre le lecteur et le texte, en reconnaissant que chaque lecture est unique et influencée par l'histoire personnelle du lecteur.

Aussi sont évoqués d'autres aspects tels que le rôle des médiateurs, la lecture comme construction de soi et bien entendu ses travaux envisagent des paramètres de motivation à la lecture. Dans un premier temps il revient sur le rôle des médiateurs. Il met en évidence le rôle crucial des médiateurs que sont les enseignants, les bibliothécaires, dans l'accompagnement des lecteurs, en leur offrant un espace de liberté et d'échange qui les sort des carcans classiques des autres situations d'apprentissage. Aussi présente-t-il la lecture comme outil de construction de

soi : ici, le postulat est que la lecture peut aider les lecteurs à se construire une identité, à donner un sens à leur existence et à se connecter aux autres. Dans un second temps Petit signale à travers les principes de « Motivation à la lecture » que la motivation à la lecture ne se limite pas à l'acquisition de compétences techniques. Elle implique de manière triviale le plaisir de lire : Il insiste ici sur le fait que la lecture doit être une source de plaisir et d'épanouissement qui permet de transcender la lecture classique et contraignante. Cette absence de contrainte sera tangible à partir de la liberté de choisir ce qui galvaniserait davantage les lecteurs à choisir les livres qui les intéressent, en respectant leurs goûts et leurs préférences, mais aussi et surtout des livres dans lesquels ils se retrouvent. C'est pourquoi il va envisager la création d'un espace de lecture à travers la mise sur pied de points environnementaux propices à la lecture, où les lecteurs se sentent à l'aise et en confiance.

Dans une perspective d'enseignement-apprentissage du commentaire composé, l'approche de Petit peut aider les élèves à développer une lecture personnelle et engagée et autonome qui se défait complètement d'une simple analyse formelle. Ces élèves seront encouragés à exprimer leurs propres réactions et interprétations plausibles et détachées de toutes contraintes sémantiques préalables. Ils devront établir des liens entre le texte et leur propre expérience, explorer les thèmes et les idées du texte en les mettant en relation avec leur vécu et leurs préoccupations quotidiennes ce qui leur permettrait de vivre la lecture de façon transcendante. Cette latitude pourra de facto développer chez les apprenants un esprit critique assez aiguisé et fournir des rudiments pour une analyse pertinente des choix de l'auteur et à formuler des jugements personnels et motivés sur le texte. En intégrant les idées de Michel Petit dans l'enseignement du commentaire composé, les enseignements pourront fournir aux apprenants des outils pertinents pour aiguiser tacitement une relation plus riche et plus significative avec la lecture.

II-2 La lecture : une rencontre avec l'autre

Les travaux de Tzvetan Todorov bien que principalement répandus en théories littéraires et beaucoup plus en narratologie n'occultent en rien ses différentes contributions significatives à la réflexion sur la lecture, la motivation à lire et au plaisir du texte. Il considère la littérature comme une expérience humaine tout en insistant sur la littérature non pas seulement comme un objet d'étude formel, mais avant tout comme une source d'expérience humaine. Il a plaidé pour une approche de la lecture qui mette l'accent sur la capacité des œuvres littéraires à nous aider à mieux comprendre le monde et nous-mêmes. Cette vision est essentielle pour motiver les

élèves dans l'entreprise de lecture, car elle leur montre que la littérature peut être pertinente et significative pour leur propre vie. Todorov a critiqué les approches trop formelles de l'enseignement de la littérature, qui se concentrent exclusivement sur l'analyse des techniques littéraires. Il a souligné la nécessité de ne pas perdre de vue le sens des œuvres, leur capacité à nous transmettre des idées et des émotions. Dans une approche axée sur le contexte de l'enseignement de la littérature notamment du commentaire composé, Tzvetan Todorov a défendu une approche humaniste de la littérature, en soulignant sa capacité à nous faire réfléchir sur nous-mêmes et sur le monde. Ceci permet donc d'analyser le texte sous le prisme de ses expériences personnelles, de sa socio-culture, et de ses sensations singulières. Il fait par ricochet une critique acerbe des approches formalistes qui tentent tant bien que mal à réduire la littérature à un simple objet d'étude enfermé dans le carcan de la forme et du contexte de style que lui suggèrent les énoncés. La lecture doit aller au-delà des paramètres formels tels que le préconisent les tendances structuralistes, car loin d'être une entreprise figée la lecture est un processus de rencontre avec l'autre. Parlant de la lecture comme rencontre avec l'autre, Todorov met en évidence la dimension intersubjective de la lecture. Pour lui, lire c'est rencontrer un esprit autre que le sien, une entité nouvelle, un autre point de vue sur le monde, un autre « moi », une dimension du soi pouvant appréhender le monde autrement. Cette conception de la lecture se pose en piste peut aider à développer à la fois l'empathie et l'ouverture d'esprit chez les lecteurs que sont les élèves, et des qualités essentielles pour la motivation à la lecture et partant une bonne réalisation d'un commentaire composé.

III-3 Décloisonnement des disciplines et approches interdisciplinaires

Dans une perspective interdisciplinaire il est de bon ton de dépasser les cloisonnements traditionnels entre les disciplines, en particulier en français, dans le but de favoriser une approche plus intégrée des objets d'apprentissages. Yves Reuter va d'ailleurs mettre en avant la nécessité de construire des objets d'étude transversaux permettant de relier les différentes composantes de la langue (lecture, écriture, grammaire, etc.). Didacticien français, Yves Reuter spécialiste des didactiques du français et des didactiques comparées en s'appuyant sur les approches interdisciplinaires appréhende le decloisonnement comme une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques et d'outils, articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école. Dans cette perspective, le decloisonnement des disciplines et les approches interdisciplinaires ne sont pas considérés comme une disparition des disciplines, mais plutôt comme une façon de les mettre en relation, de les faire dialoguer, afin de mieux comprendre et appréhender les objets d'étude.

Yves Reuter insiste sur le fait que l'interdisciplinarité ne doit pas être une simple juxtaposition de disciplines, mais une véritable intégration, une mise en cohérence des différentes approches disciplinaires. Il souligne également l'importance de la réflexivité dans les démarches interdisciplinaires, c'est-à-dire la capacité à prendre du recul sur les disciplines et leurs limites. Dans le cadre du commentaire composé, cela signifie qu'il ne suffit pas d'identifier les figures de style ou les structures narratives, il faut aussi expliquer comment elles contribuent à la construction du sens global de l'œuvre.

Jean-Louis Chiss quant à lui s'intéresse à l'histoire de la linguistique et à son influence sur la didactique du français. Il met en évidence l'apport des théories linguistiques sur les méthodes d'enseignement de la langue. Ses travaux sur la didactique du français mettent en avant la nécessité d'une approche interdisciplinaire pour l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe. Il encourage une réflexion sur les liens entre les différentes composantes de la langue (lexique, syntaxe, phonétique) et leur enseignement. Il explore les liens entre les différentes disciplines des sciences du langage, telles que la linguistique, la sociolinguistique et la didactique, afin de mieux comprendre les enjeux de l'enseignement du français. Jean-Louis Chiss souligné avec emphase l'importance de prendre en compte les liens entre les différentes activités langagières. Il privilégie les liens entre la linguistique, la didactique et les autres sciences humaines, et soulignent l'importance du décroisement des disciplines pour une meilleure compréhension des phénomènes langagiers. Ses travaux explorent les relations entre le langage et les différentes disciplines qui l'étudient, soulignant l'importance des approches interdisciplinaires pour une compréhension globale du texte. Il contribue à mettre en lumière les enjeux et les méthodes de la didactique du français en tant que discipline de recherche, soulignant les relations complexes avec d'autres disciplines.

Les travaux de Simon Belinga Bessala sonnent le glas dans le cadre de la planification curriculaire au Cameroun et recentre la question du contexte dans le processus enseignement-apprentissage. Il s'intéresse à la didactique et aux pratiques d'enseignement-apprentissage dans le contexte camerounais, notamment dans l'enseignement secondaire et supérieur. Ses recherches peuvent apporter une contribution significative au développement des idées de forces de notre thèse, notamment la question du décroisement interne des apprentissages, des constructions et sur le désintérêt pour la lecture et le commentaire composé chez les apprenants du second cycle. Nous allons ici organiser les postures et apports de Belinga Bessala en trois principaux axes : Didactique et Approches Pédagogiques novatrices ; l'intégration des

contextes culturels et locaux dans les pratiques ; la formation des Enseignants et l'innovation pédagogique.

➤ **Didactique et approches pédagogiques novatrices**

Les travaux de Belinga Bessala examinent les pratiques didactiques actuelles et les réformes éducatives au Cameroun (comme l'approche par les compétences - APC), et ce, souvent en lien avec les difficultés d'apprentissage. Il remet en question l'efficacité des méthodes d'enseignement traditionnelles et la pertinence de l'approche par discipline cloisonnée. En s'appuyant sur le « statut épistémique de l'enseignement secondaire au Cameroun » Bessala, S. (2011) interroge la place et l'organisation des savoirs. Le modèle d'enseignement actuel au Cameroun, souvent basé sur une logique disciplinaire stricte pourrait justifier le besoin d'un décroisement. Dans le cadre de notre recherche, ce décroisement pourrait se traduire par une didactique intégrée qui met en relation la lecture et le commentaire composé à travers des savoirs notionnels transversaux et l'implication de la culture locale, ce qui pourrait renouveler l'intérêt des apprenants.

En s'appuyant sur l'Apprenant et la Motivation (Désintérêt pour la lecture) : Belinga Bessala souligne l'importance de concevoir l'enseignant comme celui qui met en place un environnement et des activités pédagogico-didactiques qui favorisent le développement des potentialités naturelles de l'apprenant et suscitent la motivation (Bessala, S. (2011). Il s'intéresse à l'impact du milieu socio-culturel sur l'apprentissage. Ses analyses sur la motivation et le rôle de l'enseignant permettent de structurer les causes du désintérêt car elles fournissent un cadre théorique pour proposer des solutions didactiques où la lecture et le commentaire composé ne sont plus perçus comme des exercices scolaires isolés, mais comme des outils mobilisés dans des contextes plus signifiants pour l'élève.

➤ **Intégration des contextes culturels et locaux**

Belinga Bessala (2022) s'intéressant à l'enseignement des cultures nationales ou l'utilisation des dispositifs traditionnels et numériques pour l'enracinement culturel nous amène à comprendre que les écrits sur la culture et les langues nationales suggèrent un besoin d'intégrer davantage les réalités et le patrimoine camerounais dans le système éducatif pour contrer l'assimilation culturelle liée à la colonisation et la mondialisation. En nous appuyant sur ce postulat nous comprenons que le désintérêt pour la lecture et le commentaire composé peut être lié à la déconnexion entre les textes étudiés (souvent du corpus classique français) et le vécu des apprenants camerounais. Le décroisement pourrait impliquer l'intégration de textes, de

mythes, ou de réalités culturelles locales dans le commentaire composé. Les travaux de Belinga Bessala servent à justifier la nécessité de cette contextualisation pour rendre l'apprentissage plus pertinent et significatif, combattant ainsi le désintérêt.

➤ **Formation des enseignants et innovation pédagogique**

Simon Belinga Bessala est très impliqué dans la formation des enseignants à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé et ses recherches touchent à la didactique universitaire et à la professionnalisation des enseignements. Ses recherches abordent l'importance de la maîtrise des différentes approches sur l'apprentissage par l'enseignant et l'analyse de leur travail. Il explore également dans la même veine « les fondements des curricula et la formation des enseignants ». Belinga Bessala, S. (2011). Ainsi, le décroisement et l'innovation didactique nécessaires pour relancer l'intérêt des apprenants dépendent directement de la formation et des compétences des enseignants. Il s'agit ici pour nous de recentrer l'analyse des limites de la formation initiale et continue face aux exigences du décroisement afin d'envisager et proposer des pistes de formation continue permettant aux enseignants d'adopter des méthodes qui intègrent la lecture et le commentaire composé de manière transdisciplinaire ou culturelle.

En résumé, les travaux de Simon Belinga Bessala nous offrent un cadre didactique et contextuel (camerounais) solide pour votre thèse, vous permettant de remettre en question les pratiques actuelles (logique de cloisonnement), d'expliquer le désintérêt par un manque de motivation, de contextualisation, et de proposer des solutions centrées sur l'apprenant, le contexte culturel et la formation des enseignants.

II-4 Didactique de la lecture et de l'écriture

L'étude de l'œuvre intégrale, comme son nom l'indique, appelle une lecture intégrale de l'œuvre par les apprenants, une évaluation de leur réception première, et une analyse de l'œuvre considérée comme un « tout de signification ». L'objectif de la lecture sous les diverses formes qu'elle peut revêtir est donc d'amener l'élève à lire seul une œuvre complète et à pratiquer une lecture qui se veut au maximum autonome. Cette volonté d'autonomie va de fait constituer l'un des problèmes majeurs de cet exercice. En effet, tant l'exercice paraissait nouveau et en décalage avec les anciennes pratiques communes et la formation des enseignants, tant les espoirs de rénovation de la lecture littéraire qu'ont pu mettre ses concepteurs, ont été rapidement, déçus. Ceci explique la désaffection et parfois « l'applicationnisme » qui entourent généralement cet exercice. (Michel 1998).

Raymond Michel se demande donc « pourquoi la lecture méthodique a connu une telle « réification ». Il va en arriver à conclure que ce problème résulte du décalage d'avec la façon d'enseigner traditionnelle, la formation des enseignants et les objectifs qui régissent l'exercice lui-même. De plus, une lecture des programmes confère à cet exercice un caractère purement scolaire que comme une véritable initiation/invitation à une « opération liseuse ». Voilà notre avis d'où vient la fuite en avant observée lors de la pratique du commentaire composé.

Le commentaire composé est une pratique scolaire comptée parmi les plus en vue dans l'enseignement de la littérature au second cycle. Les pratiques scolaires présentes autour de la lecture de l'œuvre intégrale tirent leurs origines d'une longue tradition littéraire, de l'étude des extraits chez les universitaires et d'exercices écrits tels que la dissertation. (Veck, 1998). C'est un exercice qui prend ses sources au lendemain de la révolution éducative de 1880 en France.

En effet, « sous sa forme scolaire, le commentaire est l'aboutissement d'une très ancienne lignée que l'on peut repérer dès l'époque hellénistique, où l'on commente Homère aussi bien à l'école que dans les cercles savants, stoïciens notamment. » (Daunay et Veck (1998)). Le commentaire composé se pose comme un exercice écrit, critique obéissant à une démarche à la fois analytique et rigoureuse. C'est une pratique pédagogique de fond reconnue comme tremplin pour l'étude du phénomène littéraire. Commenter un texte consiste à indiquer l'intérêt qu'il représente pour un lecteur averti. Vous devez formuler dans un langage soutenu les idées essentielles du texte, la manière dont l'auteur les exprime et quel effet cela produit sur le lecteur. Vous penserez également à inscrire ce texte dans son contexte de production.

Ainsi perçu, il s'assimile à une étude personnelle et argumentée permettant de donner sens à un texte qui en principe en revêt plusieurs, l'objectif étant de développer la culture littéraire des apprenants, cultiver la distance critique, mais aussi et surtout d'aiguiser le goût et le plaisir à la lecture. Il place l'élève en situation de recherche en le confrontant à une source bien précise et à son exploitation. C'est donc le lieu pour le candidat à l'épreuve de faire montre d'expression d'un jugement personnel sur le texte à commenter et ce, dans un vocabulaire pointu et précis qui permettra de caractériser le texte dans toute sa spécificité. La pluralité de sens étant tributaire de « l'effet de vie » (Munch, 2011) que l'on peut noter chez le lecteur, chaque élève est appelé à construire son commentaire sur la base du ressenti personnel qu'il a du texte. Pour parvenir à la construction efficiente du sens d'un texte, il faudra donc au préalable établir des hypothèses de lectures.

L'exercice de commentaire composé est une interpellation double car il implique une lecture à double mouvement. Le premier mouvement constitue la lecture personnelle. Le texte étant un tissu d'unités singulières dont la mise en commun de donner toute la quintessence du texte, l'élève doit pouvoir les explorer de manière singulière en impliquant l'investissement personnel du lecteur qu'il est. Un rapprochement est donc fait par le lecteur entre l'extrait de texte à commenter et le grand ensemble duquel il est extrait, car la source de l'extrait n'est généralement pas inconnue de l'élève. Le second mouvement quant à lui concerne la lecture intelligente. Tout texte étant un projet de communication est par ricochet porteur de sens. Il revient à l'élève au sein de son commentaire de procéder à une construction, mieux une co-construction sémantique du texte à partir des outils d'analyse de langue en présence dans le texte qu'il aura jugé pertinents. Seulement, ladite construction de sens ne saurait se faire de manière anarchique : il existe une méthode propre au commentaire composé.

Le commentaire composé dans sa pratique obéit à une démarche à trois (03) mouvements : d'abord une première lecture globale qui permet de dégager le thème, le genre, le registre (comique, satirique...). Celle-ci permet également au candidat de desceller le sentiment que suscite en lui la lecture du texte qui lui est proposé. Ensuite, nous avons une deuxième lecture « plus réfléchie » qui aide l'élève à dégager de manière claire la problématique. C'est d'ailleurs cette problématique qui lui permettra d'organiser son étude en deux ou trois axes de lecture. Enfin, l'ultime lecture qui permet de construire la signification du texte de manière rigoureuse.

Au terme de ces lectures d'imprégnation, il faut passer à la planification de la rédaction. Il convient de préciser avec Falardeau (2002) que le plan détaillé ne doit pas être linéaire ; il doit plutôt s'atteler à mettre ensemble les idées qui s'interpellent mutuellement afin de décroiser les différentes parties. Cependant, les compétences transversales de l'élève en français peuvent être admises ; car elles permettront de mieux appréhender le texte dans sa globalité. (Giasson, 2003) Les compétences transversales dont il est ici question nous ramènent aux deux modes d'approche des œuvres littéraires que sont l'approche centrée sur le texte (historique, formelle, par le genre...), et l'approche centrée sur le lecteur (comment il s'approprie le texte qui lui est proposé ? quelles sont les différentes interactions entre l'œuvre et son lecteur ? comment s'opère le dialogue entre eux ?). Pour un bon commentaire composé, il sera question d'observer à la fois ces deux approches puisque « L'auteur n'est jamais rien de plus que celui qui écrit, tout comme je ne suis autre que celui qui dit je : le langage connaît "un

sujet” non une “personne”, et ce sujet, vide en dehors de l’énonciation même qui le définit, suffit à faire “tenir” le langage, c'est-à-dire à l’épuiser. » (Hauss, 1979).

Pour Goigoux (2003), la construction du sens ne peut se faire que si le lecteur met en relation ce que lui dit le texte et ce qu’il sait déjà. Or, cette interaction n’est pas quelque chose de simple et nécessite une charge attentionnelle et des capacités cognitives importantes que nous allons maintenant détailler. Giasson va donc articuler le processus d’interaction entre le livre et son lecteur en plusieurs mouvements qu’il va appeler processus :

Nous aurons donc en premier les macro-processus qui renvoient à cette possibilité qu’offre le texte de pouvoir véhiculer une idée générale. Ceci dit, le lecteur dès le premier contact avec le texte peut émettre une idée sur son contenu générique, son idée générale ou ses idées principales. Ceci se fait à partir des représentations mentales inhérentes au sujet qui lit.

Dans en second lieu les microprocessus qui concernent les modalités d’investissement personnel pour faire dire un texte donné. Chaque apprenant lit avec son histoire, avec son background culturel. C’est pourquoi nous pouvons avoir pour un seul et même texte plusieurs hypothèses de lecture.

Le lecteur performant doit de la sorte être capable de travailler avec précision au cœur du texte pour comprendre son organisation précise (micro-traitement chez Goigoux, processus d’intégration chez Giasson) tout en parvenant à prendre le recul nécessaire afin de dégager l’essentiel du superflu à l’aide de connaissances extérieures au texte (macro-traitement chez Goigoux et macro processus et processus d’élaboration chez Giasson). C’est très certainement la nécessité de combiner deux processus cognitifs différents qui rend l’activité de lecture difficile d’autant plus chez des élèves dont la charge attentionnelle est limitée et la capacité à se décentrer peu évidente.

Aussi, s’intéressant donc aux questions de lecture et d’enseignement-apprentissage de l’œuvre intégrale en contexte Camerounais, Marie-Cécile Bouguia va dans sa « Problématique de la lecture au cœur de l’enseignement / apprentissage des œuvres intégrale » justifier le désintérêt pour la lecture par plusieurs paramètres parmi lesquels la dissonance entre les textes officiels et leur implémentation ; la désaffection pour la lecture ; et les dérives dans la pratique en salle de classe et leurs corolaires. Pour elle, « les stratégies de lecture doivent également être repensées, diversifiées et redynamisées. » (Bouguia 2016)

Parlant des questions de réception des textes littéraires par le truchement de la lecture, les travaux d’Alexi-Bienvenu Belibi se présentent comme le socle en contexte camerounais. En effet, ses travaux se concentrent principalement sur l’enseignement/-apprentissage du français au Cameroun, notamment la didactique de la lecture et les problèmes liés à l’environnement scriptural et à l’approche par les compétences (APC). Ses recherches offrent des arguments directs et précieux pour étayer notre thèse sur le décroisement et le désintérêt pour la lecture et le Commentaire Composé (CC) au second cycle. Nous nous appuyons sur trois principaux aspects pour recentrer l’apport de ces travaux dans le cadre du développement de notre thèse.

➤ **Didactique de la Lecture et modalités de déconstruction du désintérêt**

Les travaux de Belibi sont historiquement ancrés dans la critique des méthodes d’enseignement de la lecture, ce qui est directement lié au désintérêt pour la discipline. Il a notamment critiqué les limites de la lecture expliquée et a plaidé pour l’adoption de la lecture méthodique. Belibi, (2011). Il soutient que le sens du texte n’est pas préétabli, mais découle de l’approche et de la sensibilité de l’apprenant. Le désintérêt pour la lecture peut être vu comme le résultat de méthodes anciennes qui imposent un sens unique (celui de l’enseignant ou du manuel), ôtant toute place à l’interprétation personnelle et à l’activité constructive de l’élève. En nous appuyant sur Belibi, nous pouvons justifier que l’adoption d’une lecture active (comme la lecture méthodique, ou les techniques modernes de réception de textes) est un prérequis fondamental pour susciter le plaisir de lire et donc l’intérêt. Du point de vue de la lecture et la construction du Savoir (Décroisement) ses travaux nous permettent d’établir des passerelles entre la lecture, la production d’écrits et la construction du savoir.

Ainsi, le commentaire composé (CC) serait l’aboutissement de la lecture et la réception effective. La lecture doit donc de la sorte, être un processus actif de construction (et non de simple réception), Belibi ouvre par-là la voie à un décroisement méthodologique. Le commentaire composé devant ainsi être perçu non comme un exercice d’analyse littéraire isolé, mais comme un moment où l’élève produit de nouvelles connaissances en s’appuyant sur les textes, mobilisant ainsi des savoirs qui dépassent le seul cadre du cours de français.

➤ **L’Approche par les Compétences (APC) et le décroisement**

Belibi est une figure centrale dans l’étude de la mise en œuvre de l’APC au Cameroun, une approche qui est, par essence, favorable au décroisement des notions et des apprentissages. En abordant une Pédagogie constructive et l’activité de l’apprenant Belibi, dans ses recherches (souvent avec ses étudiants), milite pour une pédagogie constructive ou active

qui met l'élève au centre et le considère comme un producteur de savoirs, et non plus un simple consommateur. (Belibi 2018)

Le décroïsonnement est inhérent et logique de l'APC : les apprentissages doivent aller au-delà de la simple juxtaposition pour être intégrés et converger vers l'atteinte d'un seul objectif de compétence (Belibi 2018). En rapport avec ce principe, le commentaire composé doit mobiliser des compétences transversales (logique, argumentation, sociologie, histoire) pour être pertinent et efficace. Les travaux de Belibi sur le décroïsonnement sont essentiellement centrés sur l'interconnexion des sous-disciplines du français. Ses travaux sur la didactique de la grammaire ou de l'orthographe selon l'APC insistent sur le décroïsonnement des apprentissages au sein du français comme discipline (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe).

Par extension, nous pouvons appliquer ce principe au Commentaire Composé qui doit être décroïsonné des autres compétences de la discipline (lecture, expression orale, production écrite) et même des autres disciplines. Le désintérêt pour le CC pourrait provenir du fait que l'élève ne perçoit pas le lien entre l'étude technique du texte et les autres aspects de l'enseignement-apprentissage du français.

➤ **L'enracinement culturel et l'environnement scriptural**

Dans sa thèse de Doctorat d'Etat en 2011 Belibi aborde la question de l'environnement socioculturel de l'apprenant, qui a un impact direct sur la motivation et la pertinence des apprentissages. Ceci soulève la question de la crise identitaire et de l'enracinement culturel. Certaines recherches sous sa direction soulignent la crise identitaire d'ordre culturel chez les jeunes Camerounais, qui sont "plus ouverts au monde occidental qu'ancrés dans leur culture" quoique toujours étrangers dès que le fossé se creuse. Il est préconisé l'utilisation des langues nationales pour un enracinement culturel véritable. (Belibi 2013) Il aborde, dans sa thèse, le français comme une langue seconde ce qui génère des problèmes cognitifs et psychologiques.

Dans le cadre de cette recherche le désintérêt peut être lié aux difficultés linguistiques exacerbées par un enseignement qui ignore le bagage linguistique et culturel de l'apprenant. Le décroïsonnement pourrait signifier une approche plus souple du français où le CC permet une interaction avec les langues nationales et les réalités locales, réduisant ainsi le sentiment d'exclusion et de violence de la langue.

En effet, le désintérêt pour la lecture des classiques et pour un exercice comme le CC (souvent lié à un canon littéraire extraverti) est une manifestation de cette crise culturelle. Le

décloisonnement doit donc être culturel : proposer la lecture et le commentaire composé sur des textes enracinés dans les réalités locales ou en utilisant un environnement scriptural qui résonne avec le vécu de l'élève. L'école doit devenir un "relais culturel" pour le jeune Camerounais.

Les travaux de Belibi Alexi-Bienvenu nous fournissent un cadre didactique centré sur les pratiques de la langue et l'apprenant camerounais, ce qui est essentiel pour justifier nos propositions de décloisonnement comme solution au désintérêt des élèves du second cycle.

Au sortir de cette revue, nous nous rendons à l'évidence que la problématique de la lecture a été appréhendée sous plusieurs cieux et sous plusieurs angles. Toutefois, il convient de souligner avec emphase la limite de tous ces travaux qui justifierait d'ailleurs le perpétuel et constant problème de lecture chez les apprenants. L'accent est mis sur la lecture comme pratique autonome et psychologique laissant de côté le rapport au combien étroit qui s'établit entre la lecture, l'effet de vie produit par l'objet livre et la modalité de vérification de la réception effective des œuvres inscrites au programme qu'est le commentaire composé.

Les travaux de ces auteurs convergent vers la nécessité de décloisonner les apprentissages en français pour favoriser une approche plus intégrée et cohérente. Rendre la lecture et le commentaire composé plus attrayants et pertinents pour les élèves, en les reliant à leurs centres d'intérêt et à leurs préoccupations. Mettre en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées, prenant en compte les besoins et les difficultés de chaque élève. S'appuyer sur les recherches récentes en didactique et en sciences cognitives pour améliorer l'efficacité de l'enseignement.

Il s'agira donc ici d'utiliser le commentaire composé comme baromètre de la réception effective des œuvres inscrites au programme et d'user des techniques préparatoires à cet exercice pour véritablement parvenir à l'autonomie de lecture tant clamée par les programmes officiels camerounais. Pour cela, nous allons adosser notre réflexion sur des théories qui nous permettront de décrire et d'expliquer le phénomène de réception des textes en contexte scolaire. Les recherches actuelles en sciences cognitives et en psychologie apportent un éclairage nouveau sur les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces recherches mettent en évidence l'importance de la motivation, de l'engagement et de la prise en compte des difficultés spécifiques des élèves. Nous y reviendrons dans le cadre de la présentation des théories sur lesquelles est adossée notre recherche.

III- LES THÉORIES ET MODÈLES EXPLICATIFS DE LA RÉCEPTION EFFECTIVE ET DE LA PRATIQUE DU COMMENTAIRE COMPOSÉ

Le problème que soulève notre sujet fait appel au réinvestissement scriptural d'une œuvre qui a été lue et reçue par les apprenants. Ainsi, nous jugeons utile de prendre comme tremplin heuristique l'éclectisme méthodologique. Nous ferons conjuguer pour cette circonstance le **socioconstructivisme** de Vygotsky, **l'esthétique de la réception** de l'école constance, la **théorie des situations didactiques** de Guy Brousseau, la **pragmatique** et la **sémiotique**.

Chacune de ces théories nous permettent de justifier nos choix méthodologiques et d'asseoir notre problématique de recherche. Chacune de ses théories se trouvent utile pour la compréhension du problème du désintérêt pour la lecture et le commentaire composé et la construction de notre dispositif de remédiation axé sur le décroisement internes des apprentissages en français.

Le socioconstructivisme se pose comme une théorie matrice parce qu'il s'agit d'un enseignement dans cadre purement scolaire. Mais aussi, les activités d'expérimentation et d'explication du comportement des apprenants au cours de celles-ci seront analysés à partir de la zone proximale de développement (ZPD). Il s'agira donc de statuer sur la structure interne du sujet afin d'établir une jonction entre ce qu'il sait et ce qu'on voudrait lui faire acquérir comme connaissance ou savoir-faire.

L'esthétique de la réception est la base sur laquelle repose toute entreprise d'analyses liées à la lecture et à la réception des œuvres littéraires. Il faudra tout de même reconnaître avec Marc Mathieu Munch, dont les travaux sont le prolongement de ceux de l'école constance, l'importance de la seconde vie qui se crée dans la psyché du lecteur le temps d'une lecture : c'est ce qu'il a appelé « Effet de vie ». Nous nous intéressons ici à l'« effet de vie » non comme théorie mais comme phénomène littéraire qui accompagne et rend compte de l'effectivité de la réception de l'objet livre.

Pour ce qui est de la théorie des « situations didactiques » développée par Guy Brousseau, nous nous intéressons à la manière d'organiser la classe pouvant favoriser l'autonomie de l'apprenant dans la lecture des textes qui lui sont proposés dans et hors de la salle de classe. Il est ici question de mettre en relief l'organisation interne des activités qui donnent l'occasion à l'apprenant de s'investir de manière autonome dans la construction du savoir à acquérir.

La pragmatique nous permettra de prendre en compte le contexte comme élément central dans le processus de développement des compétences de lecture et d'écriture des textes par les apprenants. En effet, il est constaté que ceux-ci éprouvent moins de difficultés quand un texte de la littérature Négro-Africaine leur est proposé. Ceci se traduit d'ailleurs par la facilité de déconstruction dont ils font preuve et l'accessibilité sémantique que leur offre le texte (à en croire leurs productions et leurs notes). La question du contexte est donc appréhendée ici comme un incontournable de la déconstruction et de la reconstruction sémantique du texte. Que nous soyons dans une démarche onomasiologique ou dans une démarche sémasiologique (qui constituent les deux entrées possibles d'un commentaire composé) la question du contexte se pose désormais comme une lapalissade.

La sémiotique au-delà de la question du contexte telle que présentée dans la théorie de la pragmatique nous convie au triptyque peircien Signe-Objet-Interprétant. En effet, nous pouvons au sortir d'une lecture avoir autant de sens que de lecteurs. Car chaque lecteur appréhende le texte sous le prisme de son background culturel, historique, personnel... On comprendra de ce fait la pluralité de sens qu'offre un tissu textuel et les possibilités de construction sémantique qui peuvent émaner des faits de langue ; un fait pouvant produire plusieurs effets dépendamment du contexte et du lecteur.

III-1- Le socioconstructivisme de type vygotkskyrien

Notre sujet nous impose de nous rabattre sur le socioconstructivisme comme tremplin heuristique. Tout d'abord parce qu'il s'agit d'un enseignement dans cadre purement scolaire, mais aussi, les activités d'expérimentation et d'explication du comportement des apprenants au cours de celles-ci seront analysés à partir de la zone proximale de développement (ZPD). Il s'agira donc de statuer sur la structure interne du sujet afin d'établir une jonction entre ce qu'il sait et ce qu'on voudrait lui faire acquérir comme connaissance ou savoir-faire nouveau.

Cette étude porte principale sur une volonté de décroisement des objets d'apprentissage et d'évaluation en français dans le but de déconstruire les représentations anxiogènes que les élèves camerounais ont du commentaire composé et provoquer en eux par la même occasion le goût de la lecture. A priori, cet apprentissage se situe aux confluent de des notions de lecture en générale et de lecture méthodique en particulier enseignée depuis le premier cycle. En effet, l'apprentissage se déroule dans une salle de classe impliquant fait des interactions diverses : entre élèves - élèves, entre élèves enseignant, qui a notre avis sont essentielles pour un apprentissage socialement reconnu. C'est donc dans ce contexte, que notre

choix est porté sur la théorie socioconstructiviste de Vygotsky, qui va au-delà des interactions avec l'environnement. Ceci dit, un intérêt est également porté sur les interactions sociales dans la construction des connaissances par les apprenants, et l'impérieux souci de continuité dans la construction de l'objet d'apprentissage. Les balises de cette théorie s'organisent autour de quelques points sur lesquels nous nous proposons de revenir afin de mieux nous positionner.

III-1-1-Le principe de la double germination des concepts

Dans son ouvrage intitulé *pensée et langage* Vygotsky (1934, p.371) affirme qu'« au terme d'un apprentissage nous ne sommes qu'au tout début de la formation d'un concept (celui-ci n'a fait jusqu'alors que "germer") » : il existe un développement souterrain des concepts, et ce développement se caractérise par une double trajectoire « du bas vers le haut » et « du haut vers le bas ». Ce modèle de germination sera celui de l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage de notre séquence didactique. En claire, c'est une action qui consiste à se tester de déterminants concrets (phénomènes, situations vécues...) échappant ainsi au verbalisme, pour aller vers leurs traductions formelles (formation des concepts scientifiques), et en même temps dans un souci de généralisation, ouvrir la voie à des interprétations des situations vécues (Rogalski, 2004).

Ce modèle de construction mentale des phénomènes, va d'un phénomène concret vers ses interprétations symboliques en passant par des signes, et vice-versa c'est donc ce qui lui vaut l'appellation de double germination (Vygotski, 1934, p. 371).

III-1-2 La zone proximale de développement (ZPD)

La ZPD est un concept développé par Lev Vygotsky au cours des deux dernières années de sa vie. Pour la plupart des analystes des travaux de Vygotsky, l'idée de la zone proximale de développement est considérée comme celle qui est probablement la plus fructueuse en pédagogie. Elle présente en effet tout le substrat de l'apport de Vygotsky à l'étude du développement artificiel ou « développement socioculturel des fonctions cognitives ». Il nous apparaît donc important, car nous touchons à l'essentiel de la médiation pédagogique, et à l'origine sociale du développement, d'examiner les contours de ce concept. à en croire Vygotsky, la Zone Proximale de Développement représente la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon donc l'enfant résout les problèmes seuls et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté d'un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés.

On peut comprendre simplement de cette définition que la capacité potentielle du développement de l'élève peut être délimitée ainsi qu'il suit (voir figure ci-contre)

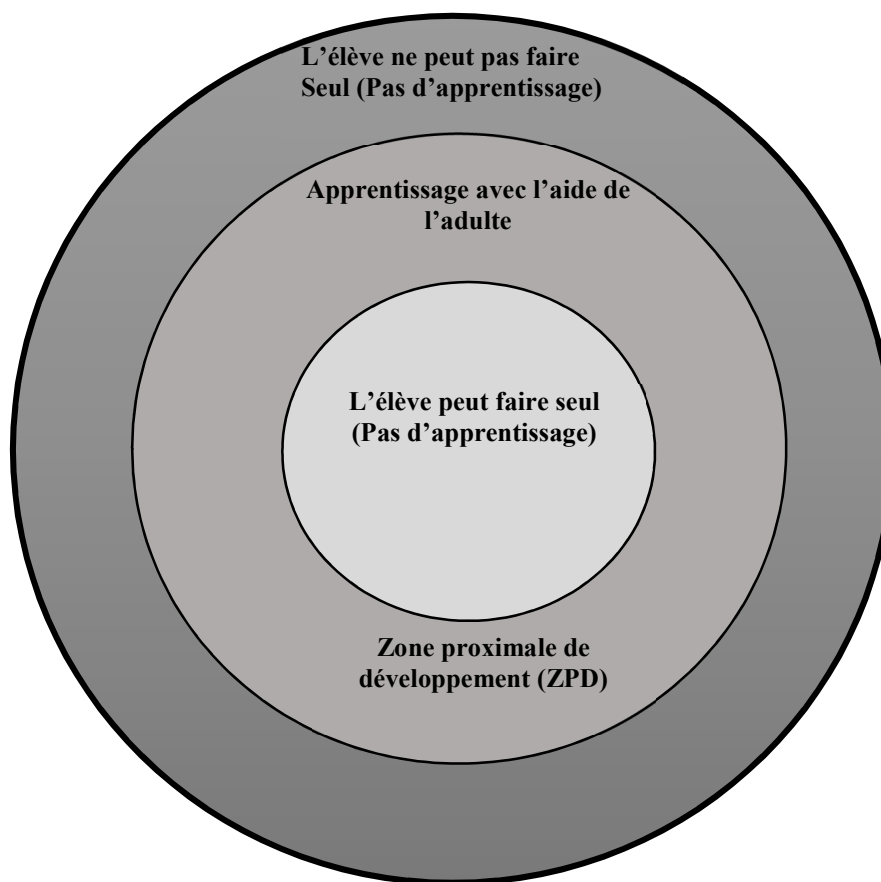


Figure 1: ZPD chez Vygotsky

III-1-3 Structuration de l'apprentissage chez Vygotsky

L'intérêt premier de cette ZPD pour notre expérience se trouve d'abord dans la conception des séquences et des activités d'enseignement/apprentissage que nous voulons plus adaptées au développement cognitif de l'enfant afin de le rendre autonome dans la lecture et l'écriture. Elle nous permet de savoir ce que l'apprenant peut faire avec l'aide des paires aujourd'hui et seul demain. Par ailleurs, elle se situe aussi dans la maîtrise des progressions des apprenants à travers les indicateurs que sont la médiation langagière et la médiation instrumentale.

De ce qui précède, on comprend bien l'importance que Vygotsky accorde à l'enseignant, en ce sens que la seule chose qui fera l'objet d'apprentissage est ce qui nécessite la médiation extérieure d'où la question : quel étayage l'adulte doit-il mettre en place pour favoriser le « voyage » dans cette zone proximale ?

La ZDP nous a permis de définir de manière très précise notre domaine d'intervention en éliminant les notions qui peuvent faire l'objet d'apprentissage individuel par l'élève (pas d'apprentissage) et les notions qui ne pourront faire l'objet d'un apprentissage individuel même après une médiation extérieure. Ainsi, les activités conçues sont puisées dans le programme et bâties autour d'une situation concrète de vie faisant donc appel à la construction du concept scientifique à toutes les formes de médiation nécessaires. C'est ainsi que l'accent est mis sur des situations d'échange verbal entre élèves- élèves et entre élèves-enseignant, susceptible de faciliter la transmission du patrimoine culturel nécessaire à la réalisation complète de la compétence visée.

On comprend donc pourquoi les tâches qui sont proposées à l'élève doivent être essentiellement ce qu'il est en mesure de réaliser avec l'aide d'autrui, ces tâches portent donc comme dit Brossard (2004), sur le « demain » de l'élève plutôt que sur son « aujourd'hui ». Le rôle de l'enseignant est d'abord avant-gardiste, car bien que n'ayant pas de réponse définitive à ses questions, mais est celui qui prévoit les différents scénarios possibles susceptibles de conduire à un apprentissage en ayant pour support de planification les activités d'apprentissage. Ensuite, l'enseignant est aussi médiateur en ce sens qu'il facilite, réoriente, réexplique ce qui semble être considéré comme un frein à l'évolution psychologique vers l'acquisition de la connaissance par l'apprenant, bref c'est « l'ensemble des conditions que l'enseignant a réunies pour confronter l'élève à des objets nouveaux ou à des propriétés nouvelles de ces objets » (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006, P- 7). Ainsi perçu, le concept de ZPD nous a permis de créer des conditions qui favorisent des interactions sociales constructives pour un apprentissage durable, dans un contexte d'APC avec entrée par des situations de vie. Ces interactions sont planifiées à travers une matrice des situations didactiques dans nos activités susceptibles de conduire l'apprenant à convertir son registre de réorientation né du quotidien vers un registre de représentation symbolique qui est le processus normal pour toute conceptualisation. Comme énoncé en amont, le décroisement des apprentissages au service des enjeux de réception et production des textes qui fait l'objet de notre étude n'a pas fait l'objet d'un apprentissage formel. A ce titre, cela nécessite davantage une médiation, capable de conduire de sa manifestation concrète vers son modèle abstrait (la lecture), puisque la conceptualisation nous donne une connaissance supérieure des objets. Attendu que, la conceptualisation consiste à l'appauvrissement d'un objet concret, de ses détails pittoresques vers les attributs essentiels, qui sont constants à une classe d'objet susceptible d'une représentation mentale. C'est d'ailleurs ce qui justifie, le fait que Frege s'est moqué des empiristes et autres qui enlevaient tellement

aux objets qu'il n'en restait plus rien. Dans ce contexte, deux formes de médiation semblent incontournables, la médiation instrumentale et la médiation langagière.

III-1-4 La médiation instrumentale

Pour Vygotsky : toutes les fonctions psychiques supérieures sont unies par une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés, c'est-à-dire d'inclure dans leur structure, en tant que partie centrale et essentielle du processus dans son ensemble, l'emploi comme moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques (Vygotski,

1934, p. 374). Comme nous l'avons vu précédemment Vygotsky accorde une place de choix aux instruments comme médiateurs dans tout apprentissage, car ces derniers affectent de manière significative notre fonctionnement cognitif, puisqu'ils ont une triple possibilité d'action (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006) : sur le monde matériel, sur autrui et sur soi-même. A ce titre, ils constituent des outils de médiation importants de l'apprentissage. C'est dans ce sens que Vygotsky les classe en deux catégories : les différents systèmes sémiotiques, considérés comme des instruments psychologiques. Il faut noter que les outils sémiotiques sont aussi des instruments de représentation des objets ou des phénomènes, si on rétablit la notion de référence avec Peirce. Ils jouent un rôle très important dans les interactions asymétriques c'est-à-dire des interactions avec les tuteurs porteurs de tous les messages de la culture ; les outils techniques, pour Vygotsky, le développement de l'enfant passe d'abord par une intériorisation progressive des instruments, et la conversion progressive de ces instruments en moyens de régulation interne. Dans ce contexte, le décroisement des apprentissages faciliterait la déconstruction des représentations anxieuses sur la lecture et le développement de l'amour de la lecture.

III-1-5 Le Langage comme médiation dans le processus d'acquisition des connaissances

La médiation par le langage reste fondamentale pour Vygotsky (1934) dans le processus d'apprentissage, en ce sens qu'elle n'est pas un outil extérieur à celui-ci, intérieur comme il le dit si bien « le langage n'exprime pas la pensée mais la réalise (...) la signification sociale est cristallisée dans les mots et les signes ». Partant de ce constat, l'auteur montre la place qu'occupe le langage dans un processus d'apprentissage qui est le processus de médiation entre les objets (social) et les concepts scientifiques. A l'observation, Vygotsky montre que le langage au-delà d'être un instrument des relations sociales est un instrument d'organisation psychique intérieur de l'enfant, en ce sens qu'il donne du sens aux objets d'apprentissages.

Dans le cadre de cette recherche, il sera question pour nous d'identifier culturellement les objets d'applications concrets tout en construisant les différents attributs ou signes du concept autour de leurs significations culturelles susceptibles de faciliter l'organisation psychique intérieur de l'enfant. Puisque selon Vygotsky (1934, p.274), les concepts scientifiques se développent selon une voie un peu particulière, en ce sens que : « l'élément principale dans leur développement est la définition verbale initiale, qui dans les conditions d'un système organisé descend jusqu'au concret »

En somme, L'analyse de Vygotsky sur les relations entre développement et apprentissage dans le cas de l'acquisition du langage l'a conduit à définir ce qu'il a appelé le premier modèle de développement en ce sens que : « dans un processus naturel de développement, l'apprentissage apparaît comme un moyen de renforcer ce processus naturel en mettant à sa disposition des outils créés par la culture qui élargissent les possibilités naturelles de l'individu et restructurent ses fonctions mentales » (Vygotski, 1934, p. 275).

Par ailleurs, outre l'interaction sociale (langage) dans cette théorie, il y a aussi une interaction avec les produits de la culture. Il va sans dire qu'on ne peut clairement séparer ni distinguer ces deux types d'interaction, qui se manifestent souvent sous forme d'interaction socio-culturelle. Bien plus, cette médiation sociale ne se fait pas sans problème ; en effet, elle fait naître une sorte de résistance qui engendre un conflit entre les partenaires que nous appelons conflit sociocognitif, jouant ici le rôle de dénivellement entre les partenaires d'apprentissage. Ces interactions entre pairs jouent un rôle constructif dans le développement cognitif de l'apprenant : travailler en groupe pour réaliser une tâche peut permettre aux apprenants de progresser davantage que lorsqu'ils travaillent seuls (Bruner, 1996) et (Rogiers, 2000).

III-1-6 La formation des concepts scientifiques

La question de la formation des concepts scientifique chez les apprenants qui nous intéresse dans le cadre de notre étude, a fait également l'objet d'étude et de formulation par Vygotsky dans son ouvrage intitulé pensée et langage paru en 1934. Selon lui, c'est une question primordiale pour comprendre les problèmes que pose l'enseignement d'un système de connaissances scientifiques.

Lev Vygotsky considère avant toute chose le système de concept scientifique comme un outil culturel porteur de messages profonds si bien que l'enfant en l'assimilant change en profondeur son mode de pensée. En effet, l'élément principal dans le développement d'un concept est la définition verbale, qui dans les conditions d'un système organisé descend

jusqu'au concret (phénomène). En ce sens, le développement d'un concept scientifique intègre alors la dimension sociale et culturelle. Ce développement s'effectue dans les conditions d'un processus éducatif, qui représente une forme spécifique de collaboration systématique entre le pédagogue et l'enfant, collaboration au cours de laquelle les fonctions psychiques supérieures de l'enfant mûrissent avec l'aide et la participation de l'adulte. Dans cette logique d'isomorphisme de représentations du modèle théorique du concept vers le concret, quelques faiblesses sont susceptibles de se produire. Ainsi, selon Vygotsky « la faiblesse du concept scientifique c'est son verbalisme, qui constitue le principal danger pour son développement, c'est son insuffisante saturation en concret » (Vygotski, 1934, p. 275). C'est ce qui justifie la médiation instrumentale suggérée par l'auteur, notamment avec l'usage des simulations, les animations ou la réalité virtuelle, toute chose qui est nécessaire à la construction mentale du phénomène ou du concret par les élèves.

Par ailleurs, les connaissances acquises par les apprenants, le sont dans des situations complexes qui sont à l'image du concept lui-même. Le concept n'est donc pas un simple ensemble des liaisons associatives assimilés à l'aide de la mémoire, non pas une habilité mentale automatique, mais un véritable et complexe acte de penser qu'on ne peut acquérir simplement en l'apprenant, mais plutôt un acte de généralisation à n'importe quel stade de son développement. Pour Vygotsky « C'est un développement de toute une série de fonction (l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, la comparaison et la distinction) et tous ces processus physiques très complexes ne peuvent être simplement appris et assimilés en une phase » (Vygotski, 1934, p. 276).

Ainsi, l'enseignement direct des concepts est pratiquement impossible et pédagogiquement sans objet, et se réduit à une assimilation des mots, un pur verbalisme, l'enfant n'assimile non pas les concepts qu'il acquiert par la mémoire, non pas par la pensée et s'avère incapable dès qu'il s'agit de tenter d'employer à bon escient la connaissance assimilée. La construction de nos séquences d'enseignement décroisonnées contribue en même temps au parachèvement de la construction de ces attributs et en ce sens de tout le réseau conceptuel du concept scientifique fondamental. Selon Vygotsky, « l'enseignement délibéré a un élève de nouveaux concepts et formes de mot est non seulement possible mais peut même être le point du départ d'un développement supérieure des concepts propres, déjà formés » (Vygotski, 1934, p. 280).

L'acquisition des systèmes de connaissances fondées sur la généralisation, l'interdépendance des concepts dans un réseau de concepts rend possible le passage d'un concept à l'autre, simplifie l'exécution des opérations intellectuelles. L'existence des modèles extérieurs (dans les manuels, ou démontrés par les enseignants) permet la conduite des opérations, qui facilitent la prise de conscience et le contrôle des individus de ses propres processus cognitifs.

Au final, nous pouvons dire que la construction des concepts nécessite le retour au concret afin de faciliter la meilleure construction mentale du concept. Néanmoins, l'instauration de cette construction nécessite un retour vers le contexte de production du concept afin d'appréhender les difficultés parfois identiques rencontrées par les savants durant la création de ce concept. Parce que, les concepts n'ont en général pas d'histoire interne propre, en ce sens qu'ils ne sont pas l'objet d'un développement au sens littéral du terme. Cette conception Vygotskienne de l'apprentissage nous a paru pertinente de par son aspect heuristique, ce qui justifie le choix de l'adopter comme cadre de référence dans la conception du programme d'enseignement qui a fait l'objet de l'expérimentation de notre recherche. Chez Vygotsky la société joue un rôle capital dans le développement cognitif de l'apprenant. La construction des connaissances n'est pas une affaire individuelle, mais collective (médiation). Toutefois, cette médiation ne peut produire des fruits que lorsqu'elle se situe dans la zone de germination de l'apprenant, qui constitue sa marge de manœuvre cognitive lui permettant d'accéder à des connaissances non accessibles par lui-même appelées la zone proximale de développement (ZPD). Seulement, cette médiation sociale ne se fait pas sans difficulté, puisque certaines connaissances initiales (erronées), font naître une sorte de résistance qui engendre un obstacle à toute forme d'apprentissage nouveau, nécessitant par la même occasion un dispositif d'intervention.

Dans le cadre de ce travail de recherche nous nous attardons principalement sur trois (03) principaux axes :

➤ **L'interdépendance apprentissage-contexte**

Dans le processus enseignement-apprentissage le contexte doit se poser comme une entité donnée pour essentiellement nécessaire. L'acquisition des connaissances chez certains apprenants est fortement conditionnée par le cadre socioculturel auquel ils peuvent appartenir.

D'ailleurs Lave soutient que « L'acquisition de connaissances dépend du contexte pédagogique, c'est à dire de la situation d'enseignement et d'apprentissage et des activités

connexes. » Lave (1988) allant dans le même sens Brown, Collins et Duguid (1989) soutiennent que tout apprentissage est l'« interprétation d'une expérience, d'un langage ou d'un phénomène saisi dans leur contexte. Les tenants de l'apprentissage contextuel (situated learning) préconisent le recours, en situation d'apprentissage, à des tâches authentiques dans des contextes les plus réalistes possibles. » Ceci dit, les difficultés de mise en œuvre de certaines pratiques d'enseignement-apprentissage en contexte réel doivent tenir compte de des différentes variables pédagogiques liées au contexte : la place importante accordée à l'exploitation des informations issues de l'environnement d'apprentissage, la gestion de la complexité, son adaptation à l'acquisition de compétences ciblées et sa faculté d'éclairer l'apprenant sur ses propres démarches cognitives.

➤ **Le conflit sociocognitif**

Dans le paradigme socioconstructiviste, l'individualité se pose comme une épine qui pourrait constituer un frein à l'épanouissement intellectuel de l'apprenant. C'est ce qui justifie la prise en compte par Vygotsky des interactions sociales en situation d'apprentissage. Le concept de conflit sociocognitif tel qu'appréhendé par celui-ci s'éloigne de la conception individualiste de Piaget. De la sorte, les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage. Vygotsky va développer le concept de la ZPD (Zone Proximale de Développement) qui constitue en fait la passerelle entre ce que l'apprenant sait et ce qu'on voudrait lui faire apprendre.

Doise et Mugny (1981), allant dans un prolongement des travaux de Piaget et Vygotsky vont présenter ces interactions entre pairs comme source de développement cognitif. Seulement, il faudrait qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs. Selon ces deux auteurs, les interactions sociales sont constructives car elles permettent l'introduction d'une forme de confrontation entre les conceptions divergentes. L'apprenant, confronté à des points de vue divergents du sien va créer une sorte d'homéostasie dans sa psyché lui permettant ainsi de construire son connu sur la base de celui de ses pairs. L'apprenant est par conséquent amené à reconsidérer à la fois ses représentations et celles de ses pairs.

➤ **La métacognition**

La métacognition c'est la capacité qu'a l'apprenant de pouvoir se poser des questions pour se planifier, s'évaluer constamment avant, pendant et après une tâche pour se réajuster au besoin. Il s'agit donc pour ce dernier de prendre conscience de ses méthodes de construction du savoir, de la régulation en temps opportun de ses propres processus de pensée. La métacognition

désigne donc au final l'ensemble des analyses cognitives qui s'opèrent au sein du cognitif de l'apprenant lorsqu'il entend construire un savoir en synergie avec son milieu, aux activités mises en œuvre dans l'exécution d'une tâche et à l'ajustement de ces activités (gestion de l'activité mentale). Savoir que l'on a des difficultés avec les fractions, que l'on comprend mieux un problème si l'on fait un schéma, sont des connaissances métacognitives.

De même, La construction d'un savoir bien que personnelle s'effectue dans un cadre social bien défini. Les informations sont donc de fait en étroit lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. Il s'agit des interactions entre l'apprenant et son milieu, interactions élèves- élèves, élèves-enseignants.

La zone proximale de développement nous permet donc d'établir un décloisonnement entre ce que l'apprenant sait et/ou doit savoir (pré acquis et prérequis) et les nouvelles compétences à développer chez l'apprenant. Nous posons de ce fait

X = compétence préexistence

Y= compétence à développer

Z= compétence qu'ils ne parviennent pas à atteindre

Partant du principe énoncé plus haut, nous dirons que :

- L'apprenant est supposé maîtriser la lecture méthodique (soit X)
- L'on voudrait, d'après les objectifs poursuivis par les programmes officiels, qu'il fasse preuve d'autonomie dans sa lecture à travers son investissement personnel (soit)
- Or, il se trouve que le lieu par excellence de cette autonomie qu'est le commentaire composé reste inaccessible par ces derniers.
- Il est donc question de lui apprendre Y en passant par X. Pour enseigner le commentaire composé il faudrait au préalable que les élèves soient imprégnés de l'étude de l'œuvre intégrale, le commentaire composé est dans la ZPD (voilà la compétence à acquérir, voilà ce qu'ils doivent installer comme nouveau savoir.)

III-2 La théorie de la réception

L'École de Constance et l'esthétique de la réception sont, au sens restreint, le projet théorique de Hans-Robert Jauss à la fin des années 1960. Mais elle désigne aussi, en un sens plus large, plusieurs courants mettant l'accent sur le rapport du texte au lecteur. Le recueil de

Rainer Warning intitulé *L'esthétique de la réception* rassemble non seulement des textes de Jauss, Wolfgang Iser et Rainer Warning, mais aussi ceux de Hans-Georg Gadamer, Félix

Vodicka, Michael Riffaterre et Stanley Fish. Il y est question de rompre avec l'esthétique traditionnelle de la production et de procéder à un « changement » de paradigme qui place le lecteur au cœur de la théorie littéraire. Dans la préface, Rainer Warning assigne pour objet à l'esthétique de la réception l'étude des « modalités et résultats de la rencontre entre l'œuvre et le destinataire », et le « dépassement des formes traditionnelles de l'esthétique de la production et de la représentation, qu'elle soupçonne de perpétuer des substantialisations depuis longtemps dépassées ». L'esthétique de la réception de Jauss est une théorie syncrétique dont les éléments sont empruntés — de façon le plus souvent explicite — à d'autres théoriciens.

En évoquant Jauss il faudrait tout de même mentionner qu'il n'est pas le premier à avoir introduit le terme de « réception » dans la théorie littéraire : quarante ans auparavant, les « structuralistes de Prague » avaient développé une théorie de la réception. Avant lui, dans les années 1920, Yan Mukarovsky et son disciple Félix Vodicka avaient fait des analyses relatives au rôle de la réception dans la constitution de la signification d'une œuvre littéraire. Pour

Mukarovsky, la littérature doit être rattachée à ce qu'il appelle une conscience collective. Pour lui la lecture est une donnée qui doit être tenue pour libre ; offrant ainsi une possibilité de rentrer dans le texte en fonction d'une culture ce qui pourra donner une valeur polysémique à la lecture.

Que nous soyons chez Jauss, Mukarovsky ou Vodicka, le problème du fossé abyssal existant entre le « lecteur réel » et le « lecteur implicite » se pose. Pour Jauss, « l'analyse de la réception des textes littéraires ne peut prétendre au titre de gloire que dans la mesure où elle prend en compte une expérience esthétiquement médiatisée ». Ajoutons que la réception dans la logique de Vodicka de l'école de Prague prend en compte le couple question/réponse dans l'interprétation telle que développé par Gadamer. Pour Jauss (1979), ce questionnement de la réception part du lecteur vers le texte. Il prend de ce fait sur lui l'initiative du dialogue, pose une question ; ce n'est donc à ce moment que l'œuvre naît et commence à exister. Posée de la sorte, la réception est considérée comme celle d'une certaine catégorie productive de lecteurs, auteurs et critiques. Au sein de cette catégorie restreinte, la question du choix des critiques.

Jauss rentre donc dans une polémique avec l'école marxiste pour qui une œuvre peut être lue après la disparition du stade socioéconomique auquel elle correspond. Pour l'école marxiste, contrairement à l'école de constance, le primat de la production sur la réception est

de rigueur. Concomitamment, les questions du dialogue littéraire étaient développées par les sociologues de la littérature.

La question de réception met un accent particulier sur le texte en tant que production artistique ; Il s'agit spécifiquement d'un dialogue entre la littérature et la sociologie, considérée comme une discipline scientifique. L'école de Constance, dont les principaux représentants sont H.R. Jauss et W. Iser, s'est particulièrement intéressée à la question de lecture. Elle parle d'horizon d'attente (ce que le lecteur trouve dans le texte). Avec cette école, nous avons noté quelques avancées notables sur la question de la réception.

En effet, le sujet de la constitution significative d'une œuvre d'art littéraire a déjà fait l'objet de plusieurs travaux scientifiques. Au nombre de ces travaux nous avons ceux de Yan Mukarovsky, Félix Vodicka (tous deux de l'école de Prague), Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser (de l'école de Constance), Rainer Waring, Hans-Georg Gadamer, Michael Riffaterre et Stanley Fish, Pierre Bourdieu. On se rend très vite à l'évidence du tintamarre épistémologique et méthodologique structurant toutes ces approches du texte littéraire. Au regard de cette cacophonie, Marc Mathieu Münch va en 2004 tabler sur une nouvelle façon de penser la littérature : par elle-même et pour elle-même. Il dira à cet effet que, « la science exacte est efficace lorsqu'elle cherche des vérités partielles qui se trouvent devant l'esprit ; les sciences humaines le sont beaucoup moins : elles créent des conceptions du monde contradictoires ».

Ceci dit, pour Münch, le rendu de la quintessence du phénomène littéraire doit l'être de manière univoque, afin de placer au centre de toute réflexions portant sur l'art littéraire son côté universel. Il se donne donc pour objectif d'assigner à la littérature une esthétique autonome, pour lui ce qui importe c'est l'émotion esthétique qu'il a taxé dans son ouvrage publié en 2004 « effet de vie ». Tout compte fait, que nous soyons en pleine sociologie positive qui rejoint sans difficulté l'école de Constance ou au cœur du structuralisme génétique, un carrefour s'établit autour de la notion de réception. Pierre Zima pense qu'en réalité on devrait chercher le social dans la forme des œuvres, et se souvenir que la présence de l'histoire dans une production écrite doit être appréhendée en faisant ressortir les implications idéologiques de l'écriture. Pour lui il ne suffit plus uniquement de s'interroger sur ce que dit le texte, mais aussi sur comment est-ce qu'il le dit, puisque la langue communicative qui fonctionne dans un contexte social est imprégnée de l'idéologie dominante. Le texte littéraire porte de ce fait des marques sociohistoriques. Il amorçait de ce fait la voie de l'importance des formes dans le processus de signification de l'œuvre littéraire ; bien qu'étant resté superficiel. L'œuvre littéraire en tant

que moyen de communication et de socialisation est analysée en position d'entrée, centrale et de sortie. C'est ce dernier aspect qui continuait de rester-on peut le dire- dans l'ombre au profit des instances jugées « superficielles » par l'école de Constance.

III-3 La théorie des situations didactiques

Avec la théorie des « situations didactiques » développée par Brousseau, nous nous intéressons à la manière d'organiser la classe pouvant favoriser l'autonomie de l'apprenant dans la lecture des textes qui lui sont proposés dans et hors de la salle de classe : le sacrosaint principe de « dévolution ».

Le travail du professeur comporte deux aspects inverses l'un de l'autre et contradictoires:

- Pour faire vivre la connaissance, il doit personnaliser et contextualiser le savoir grâce à des situations qui le mettent en œuvre.
- Il doit décontextualiser et dépersonnaliser cette connaissance pour lui redonner son caractère universel de savoir non relié à une situation spécifique.

Un paradoxe de la dévolution : le maître souhaite que l'élève ne veuille tenir la réponse que de lui-même mais en même temps il veut, il a le devoir social de vouloir, que l'élève donne la bonne réponse.

III-3-1 La dévolution

La dévolution est l'acte par lequel le professeur accepte, et peut accepter, que l'élève puisse agir dans une situation didactique. Il accepte donc les conséquences de ce transfert, en prenant le risque et la responsabilité (au sens de la connaissance et non pas de la culpabilité) de ses actes dans des conditions incertaines.

Le professeur s'efforce d'exclure de ses interventions celles qui ont trait à la solution « l'élève doit être constructeur et acteur de ses apprentissages ». Cette formule est rarement discutée et semble faire l'unanimité parmi le corps enseignant. Toutefois, sa mise en œuvre paraît compliquée et délicate. Le partage du pouvoir au sein de la leçon est perçu comme une perte d'autorité, une méthode pédagogique à risque qui ne vaut pas la peine d'être expérimenté : à tort.

III-3-2 L'institutionnalisation

L'institutionnalisation est le passage pour une connaissance de son rôle de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation ou de preuve, à un nouveau rôle : celui de

référence pour des utilisations futures, collectives ou personnelles. L'utilisation du principe de dévolution cher à Vygotsky trouve sa raison d'être dans la volonté de rendre l'apprenant autonome dans sa lecture et son interprétation des textes littéraires qui lui sont proposés. Cette autonomie ne peut se vérifier que dans un cadre d'apprentissage où l'apprenant agit comme acteur, comme co-constructeur de son savoir.

III-4 la sémiotique peircienne

La sémiotique telle qu'appréhendée sous le prisme des travaux de Charles Sanders Peirce est une théorie pertinente quoique complexe qui offre une analyse assez poussée de la nature des signes et de leur fonctionnement à l'intérieur d'un système. Elle permet d'établir une relation triadique entre le Representamen, l'Objet et l'Interprétant. Elle établit de la même manière des rapprochements entre la sémiose illimitée et le rôle actif de l'interprète dans la construction du sens des unités de signifiante (pour emprunter l'expression de Riffaterre).

III-4-1 Les Fondements théoriques de la Sémiotique Peircienne

Contrairement à la conception structuraliste du signe chez Ferdinand de Saussure (signifiant/signifié), Peirce propose une approche triadique du signe. Il distingue le Representamen (le signe lui-même) : C'est ce qui représente quelque chose. Il peut prendre de nombreuses formes : un mot, une image, un geste, un objet, etc. L'Objet : C'est ce que le signe représente, il peut être réel ou imaginaire, concret ou abstrait. L'Interprétant : C'est l'effet produit par le signe dans l'esprit de l'interprète. C'est l'interprétation que l'on fait du signe en relation avec son objet. L'interprétant est également un signe, ce qui ouvre la voie à une sémiose illimitée. Peirce conçoit donc le signe comme une relation triadique entre un representamen (ce qui représente), un objet (ce qui est représenté) et un interprétant (l'effet du signe sur l'esprit). Ce modèle s'avère important dans la mesure où il permet d'analyser les modalités d'interprétation des textes littéraires par les élèves et d'anticiper par la même occasion les consignes de commentaire composé et les activités d'apprentissage en français.

III-4-2 Les dichotomies dans la sémiotique peircienne

Charles Sanders Peirce dans sa théorie de l'étude du fonctionnement du signe fait distinguer trois (03) principales dichotomies. Celles-ci permettent de classer les signes selon des critères précis. On distinguera

➤ **Première trichotomie (qualisigne, sinsigne, legisigne)**

Le Qualisigne désigne une qualité qui fonctionne comme un signe (une couleur, une sensation). Le Sinsigne quant à lui est un signe existant réellement (un événement, un objet singulier). Legisigne à son tour renvoyant à une loi ou une convention qui fonctionne comme un signe (un mot, une règle).

➤ **Deuxième trichotomie (icone, indice, symbole) :** (décrit précédemment et qui nous intéresse dans le cadre de l'analyse des habitus de lecture et d'interprétation des textes par les apprenants.)

➤ **Troisième trichotomie (rhème, dicente, argument) :**

Le Rhème renvoie à un signe qui représente une possibilité (un mot isolé). Dicente quant à elle est un signe qui représente un fait (une phrase). L'Argument désigne pour sa part un signe qui représente une loi ou une règle (un raisonnement).

III-4-3 Le modèle triadique du signe peircien

Peirce distingue trois types de signes, basés sur les relations entre le Representamen et l'Objet. Pour lui le signe est Icônique (ressemblance), indiciel (contiguïté), symbolique (convention). Aussi pourra-t-on dire que :

Le signe est iconique : Le signe ressemble à l'objet qu'il représente (une photo, un dessin, une onomatopée).

Le signe est indiciel : Le signe est lié à l'objet par une relation de contiguïté ou de causalité (la fumée indique un feu, une empreinte de pas indique un passage).

Le signe est symbolique : Le signe est lié à l'objet par une convention arbitraire (les mots d'une langue, les symboles mathématiques, les drapeaux).

La sémiotique Peircienne s'offre comme un cadre théorique riche et complexe qui peut être appliqué aux questions de réception effective des textes par les apprenants du second cycle en contexte camerounais. Examinez comment ces catégories se manifestent dans les supports pédagogiques, les interactions en classe et les productions des élèves revient à interroger les points tels que la sémiosis illimitée et la sémiose illimitée.

III-4-4 La sémiosis illimitée

L'interprétant d'un signe devient lui-même un signe, engendrant une chaîne infinie d'interprétations. Utiliser le concept de sémiosis illimitée pour explorer la dynamique des

apprentissages, la construction du sens et l'évolution des représentations mentales chez les élèves se pose comme une nécessité. Pour le compte du décloisonnement Interne des apprentissages il s'agit essentiellement d'analyser comment les signes circulent et se transforment entre les différentes compétences du français à savoir la lecture, l'écriture, et l'oral. Identifier les obstacles sémiotiques qui entravent le décloisonnement et proposer des stratégies pour les surmonter. Dans le processus de déconstruction et de reconstruction du sens d'un texte on pourra étudier les signes qui contribuent au désintérêt (représentations négatives de la lecture, difficultés de compréhension, etc.). La conservation des interventions pédagogiques adossées sur la théorie sémiotique peircienne modifie considérablement les modalités d'ajustements pédagogiques permettant une expérience de lecture plus engageante

III-4-5 La sémiose illimitée

Pour Peirce, la sémiose est un processus infini. Chaque interprétant devient à son tour un Representamen qui génère un nouvel interprétant, et ainsi de suite. Cela signifie que la signification d'un signe n'est jamais définitivement fixée, mais toujours en devenir.

L'interprétant joue un rôle central dans la sémiotique de Peirce. Il ne s'agit pas simplement d'un récepteur passif de signes, mais d'un acteur qui participe activement à la construction du sens. L'interprétant est influencé par ses connaissances, ses expériences et ses valeurs, ce qui signifie que la signification d'un signe peut varier d'un individu à l'autre. Aussi pouvons-nous avoir autant de sens que de lecteurs.

III-5 La théorie pragmatique

III-5-1 Fondements théoriques

La pragmatique est une théorie linguistique qui s'intéresse à la façon dont le langage est utilisé dans des situations réelles et en contexte. Elle se distingue des autres branches de la linguistique en ceci qu'elle se concentre sur le sens littéral des mots, des phrases, des textes en prenant en compte le contexte, les intentions des locuteurs et les effets des énoncés sur les interlocuteurs. La pragmatique étudie le langage en tant qu'action sociale, en mettant l'accent sur les interactions entre les locuteurs et le contexte dans lequel ils communiquent. La théorie pragmatique peut jouer un rôle crucial dans la compréhension du contexte et de l'intention. Elle met l'accent sur le contexte d'utilisation du langage. Appliquer cette perspective permettrait d'analyser comment le contexte influence la production et la réception d'un texte, mais aussi comment le contexte scolaire actuel (pressions, évaluations, etc.) influence la perception de la

lecture et du commentaire composé. Aussi permettrait-elle de mieux comprendre les intentions des élèves : pourquoi se désintéressent-ils pas ? Quels sont leurs besoins et leurs attentes ?

III-5-2 la pragmatique dans l'analyse du discours

La pragmatique est une branche de la linguistique qui s'intéresse à tout usage langagier adossé sur un contexte. En tant que telle, elle s'intéresse à l'usage du langage en contexte, offre des outils pertinents pour améliorer la réception des textes par les élèves du lycée.

La pragmatique s'intéresse à la manière dont le langage est utilisé pour accomplir des actions. Analyser les interactions verbales en classe (entre élèves, entre élèves et enseignants) permettrait de repérer les discours qui renforcent ou, au contraire, déconstruisent le désintérêt. On pourrait par exemple étudier comment les enseignants présentent la lecture et le commentaire composé. La pragmatique peut inspirer des approches pédagogiques plus interactives et signifiantes cci en procédant entre autre par l'encouragement des débats interprétatifs, où les élèves apprennent à justifier leurs interprétations en tenant compte du contexte et des intentions de l'auteur, l'utilisation des textes authentiques, qui ont une pertinence pour les élèves et qui suscitent leur intérêt, la mise en place des activités de coconstruction du sens, où les élèves collaborent pour interpréter un texte. La pragmatique pourra ainsi aider à déconstruire les représentations négatives associées à la lecture et au commentaire composé ; il faudra par exemple montrer que l'interprétation n'est pas une simple application de règles, mais un processus actif et créatif et de co-construction. Ce qui permettrait de valoriser la diversité d'interprétations, en montrant qu'il n'y a pas une seule « bonne » réponse, un seul sens mais des sens possibles. La convocation de la théorie pragmatique permet de dépasser une vision purement formelle de la lecture et du commentaire composé, pour les envisager comme des pratiques sociales et signifiantes. Cela pourrait contribuer à renouveler l'intérêt des élèves et à décroquer les apprentissages en français. La pragmatique permet de rallier les instances investies dans le processus de construction du sens d'un texte à partir de

- La prise en compte des indices contextuels :

La pragmatique met en lumière l'importance des indices contextuels tels que les connaissances partagées, les présupposés, les implicatures et les inférences. Les élèves apprennent à mobiliser ces indices pour construire une interprétation cohérente et pertinente du texte. Dans le cadre des analyses s'appuyant sur la théorie pragmatique le contexte est essentiel et central. Le sens d'un énoncé pourra varier en fonction à la fois du contexte dans lequel il est produit et celui dans lequel il est reçu. Le contexte prendra en compte des éléments tels que la

situation, les prismes de médiations, les connaissances. La théorie des actes de langage, développée par John L. Austin et John Searle, est un élément central de la pragmatique. Dans la réception d'un texte par la lecture, la pragmatique concourt à la compréhension des rapports entre les entités à partir des « implicatures conversationnelles ». Les locuteurs peuvent communiquer des informations implicites, au-delà du sens littéral de leurs énoncés. Ces implicatures sont basées sur des principes de coopération conversationnelle, tels que les maximes de Grice (quantité, qualité, relation, manière). C'est dans la même veine que Jean-Michel Gouvard auteur du livre "La pragmatique - Outils pour l'analyse littéraire", a pu mettre en évidence la pragmatique dans le sillage d'une étude des termes et les procédures qui, dans le discours de chaque individu, traduisent directement la représentation qu'il a de lui-même et du monde.

- Compréhension du sens implicite et les actes de langage

Les travaux de J.L. Austin et John Searle sur les actes de langage ont posé les bases de la pragmatique. Austin, avec son ouvrage « Quand dire, c'est faire », a introduit l'idée que les énoncés ne servent pas seulement à décrire le monde, mais aussi à agir sur lui. Searle a développé cette théorie en classifiant les actes de langage et en explorant les conditions de leur réalisation. Ainsi, la pragmatique aide les élèves à dépasser le sens littéral des mots pour saisir les intentions de l'auteur, les sous-entendus, les ironies et les autres formes de communication indirecte. Elle leur permet de comprendre comment le contexte (social, culturel, situationnel) influence l'interprétation d'un texte. Les élèves pourront de ce fait apprendre à identifier les différents types d'actes de langage (affirmations, questions, ordres, promesses, etc.) et à comprendre leur fonction dans le texte. Cela leur permet de mieux cerner les relations entre les personnages, les enjeux du discours et les effets recherchés par l'auteur.

- Le Développement des compétences interprétative et de communication

En s'appuyant sur les outils de la pragmatique, les élèves développent leur capacité à analyser et à interpréter les textes de manière plus fine et plus nuancée. Ils apprennent à formuler des hypothèses, à justifier leurs interprétations et à prendre en compte les différentes perspectives. La pragmatique sensibilise les élèves aux enjeux de la communication et les aide à devenir des lecteurs et des locuteurs plus conscients et plus efficaces. Elle leur permet de mieux comprendre les mécanismes de la persuasion, de la manipulation et de l'influence.

Au sortir de cette présentation détaillée que nous avons faite des théories explicatives des phénomènes étudiés dans notre recherche, nous pouvons donc préciser sur la base des hypothèses l'ensemble des variables, indices et modalités qui structurent cette recherche.

IV-DÉFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS DE L'ÉTUDE

Selon De Landshere (1982) la variable est « un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes formes dans un ensemble appelé domaine de la variable ». Il s'agit donc dans la recherche des entités dont la substance et la consistance peuvent subir des modifications diachronique et synchronique. Cette acception trouve une nuance chez Grawitz (2004). Pour lui « la variable n'est pas seulement un facteur qui varie durant l'enquête, c'est un facteur qui se modifie en relation avec d'autres et ce sont ces fluctuations qui constituent l'objet de la recherche ». Nous noterons donc que la variable peut non seulement varier de manières synchronique et diachronique, mais aussi et surtout sous l'action d'une autre entité qui peut en modifier la nature et la substance.

Nous engageons dans le cadre de cette étude deux (02) classes de variables : une variable dépendante et une variable indépendante.

IV-1- La variable indépendante (VI)

Encore appelée « variable explicative », la variable indépendante est la cause présumée du problème observé. Pour Grawitz (2004), « la variable indépendante est celle dont on essaie de mesurer et de comprendre l'influence sur la variable dépendante ». Elle est manipulée par le chercheur pour en mesurer l'effet sur la variable dépendante. On pourrait de manière triviale dire d'elle qu'elle est la cause dans une relation de cause à effet. Dans notre étude, la variable dépendante s'adosse sur le décroissement interne des apprentissages en français s'appuyant sur les questions de réception effective des œuvres inscrites au programme par le truchement de la lecture méthodique.

IV-2- La variable dépendante (VD)

C'est le phénomène étudié par le chercheur. Elle intéresse en premier lieu le chercheur, car elle indique l'effet produit par la variable indépendante. Encore appelée « variable réponse », « variable critère » ou « variable expliquée », elle est la réponse mesurée par le chercheur et dépend d'autres variables qui la précèdent du point de vue théorique. Dans cette étude, nous avons comme variable dépendante la déconstruction du désintérêt pour la lecture et le commentaire composé.

IV-3- Les indicateurs et modalités

On appelle indicateurs toutes données concrètes et mesurables qui permettent de bien comprendre les variables d'une étude. En d'autres termes, ce sont des éléments concrets qui mettent en relief les aspects observables et mesurables des variables à étudier.

Les modalités quant à elles renvoient aux contingences, aux éventualités. Ce sont en effet les différentes postures que peuvent prendre une variable. Elles sont aussi considérées comme les différentes facettes de la variable. Elles en représentent les caractéristiques.

La variable indépendante qu'est le décroisement interne des apprentissages est une variable démontrable par les indicateurs suivants :

- La portée des méthodes d'enseignement de l'œuvre intégrale
- La lecture méthodique des textes
- L'effectivité et l'autonomie de la lecture

La variable dépendante qu'est la déconstruction du désintérêt pour la lecture et le commentaire composé est une variable démontrable par les indicateurs suivant :

- Le rapport des apprenants à la lecture et à l'exercice du commentaire composé
- Les représentations des apprenants sur le commentaire composé

L'ensemble des informations d'ordre épistémologique et théorique se regroupent dans la grille que nous appellerons tableau synoptique de la recherche. Ce tableau rend compte de l'économie d'ensemble de nos questions de recherche, des différents objectifs poursuivis par celle-ci, des différentes hypothèses qui la structurent et des variables et modalités de notre étude.

Ce chapitre nous aura permis de présenter de manière succincte l'ensemble théorique qui structure notre recherche. Nous nous sommes donné le plaisir de revisiter les concepts opératoires de notre travail du point de vue définitionnel, mais aussi et surtout les théories explicatives du phénomène étudié. Bien plus, un balayage de quelques travaux en rapport avec notre problématique nous aura mené droit vers une revue de la littérature ouvrant sur une mise au point épistémologique.

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

La méthodologie est « l'ensemble des méthodes et des techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et qui guident la démarche scientifique ». Angers (2014). Elle est donc un moment important dans la recherche ; elle nous permet d'établir le rapprochement entre la thématique de l'étude et les données en présence sur le terrain. En effet, nous entendons dans ce chapitre décrire la démarche que nous allons utiliser pour la collecte des données de d'enquête de terrain relatives à la vérification de nos hypothèses de recherches. Celle-ci nous permet de procéder à une démarche en trois principales étapes :

Une première descente est faite pour avoir un aperçu des conceptions des apprenants sur le sujet et des rapports que ceux-ci entretiennent avec les exercices littéraires. La deuxième descente quant à elle permet de croiser les tendances obtenues à la sixième séquence avec celles des examens OBC que sont le probatoire et le baccalauréat. La troisième s'articule autour de la construction d'un dispositif de remédiation aux problèmes que posent l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire au second cycle. Ce dispositif s'articule autour de trois (03) axes : d'abord la prise en compte les différents amendements faits sur les projets pédagogiques nationaux du point de vue de la distribution des notions à enseigner et des passerelles qui devraient s'établir entre les contenus ce qui conduit à construction de nouveaux projets des niveaux de secondes, premières et terminales littéraires. Ensuite la construction des séquences d'enseignement structurées en séances orientées vers l'apprentissage et l'acquisition des rudiments indispensables à la production d'un devoir de commentaire composé dument bâti. Enfin la planification de l'évaluation de la réception effective par le truchement du commentaire composé suivant le principe d'autonomie de lecture et d'écriture des textes.

La réussite d'une étude scientifique, étant donc tributaire de la démarche méthodologique et compte tenu des objectifs poursuivis par notre étude ce chapitre s'attèlera à l'explication de l'approche méthodologique retenue, dans le but de valider sur le plan empirique nos hypothèses de recherche. Ainsi, elle présente d'une part le type et l'approche de recherche, la population cible, l'échantillon et ainsi que les méthodes d'analyse De plus, elle décrit le déroulement de la collecte d'information ainsi que le plan d'analyse des données collectées dans le cadre de cette étude. Cette étude est une enquête qui se propose d'établir la relation qui existe entre la désaffection du commentaire composé chez les apprenants et les pratiques enseignantes en classe de français. Cette enquête prend en compte à la fois les élèves et les enseignants, ceci du point de vue de l'indissociable rapport qui existe entre l'enseignement et l'apprentissage. Le point focal étant les élèves du second cycle des lycées de Ngoa-Ekelle et

classique de Nanga-Eboko. Dans le cadre de ce chapitre, nous entendons rappeler des hypothèses de notre recherche, déterminer du type de recherche, apporter des précisions sur notre population d'étude, définir la méthode d'échantillonnage, décrire l'instrument de collecte des données, valider l'instrument de collecte des données, expliquer la procédure de collecte des données et décrire les différentes techniques d'analyse de ces données issues de nos descentes sur le terrain.

I. TYPE DE RECHERCHE : RECHERCHE-ACTION AVEC APPROCHE MIXTE

D'après Amin (2005), la recherche peut être définie comme un processus systématique de collecte, d'analyse et d'interprétation des données dans le but de fournir ou de trouver des réponses à certains problèmes sociaux. Dans le même sillage Angers (1992), définit plusieurs types de recherches qui varient selon les critères tels que l'intention, le prélèvement, le temps, l'espace, le site, la représentativité, la spécificité et la visée. Pour ce qui nous concerne, nous l'avons situé par rapport aux critères tels que l'intention, le prélèvement et la visée.

Partant du constat d'un apprentissage insuffisant et/ou non satisfaisant de la lecture et du commentaire composé chez les apprenants du second cycle en contexte camerounais, et des objets d'enseignement/ apprentissage du français qui y sont adossés et au vue des pratiques de classes nous nous sommes interrogé sur "l'apprenabilité" et "l'enseignabilité" des outils utilisés dans la médiation entre les savoirs (lecture, commentaire composé et réception effective des textes) et l'apprenant nous nous interrogeons sur la plus-value que pourrait représenter le décloisonnement des apprentissages et l'aménagement des pratiques dans le processus d'enseignement/apprentissage de la lecture et le développement de l'autonomie de lecture chez les apprenants du second cycle en contexte camerounais. Ce besoin d'amélioration des pratiques nous plonge de fait dans la recherche-action. Celle-ci s'impose à nous dans la mesure où nous envisageons une remise en question des pratiques et nous projetons vers une amélioration de celles-ci. Cependant, pour palier les griefs qui existent dans le domaine de la recherche-action, notamment le fait que le protagoniste principal de ce type d'entreprise de la recherche-action est à la fois acteur et chercheur, ce qui pourrait mettre en mal l'objectivité scientifique prônée dans la recherche expérimentale nous optons pour une recherche-action, calquée sur le modèle verspérien du type usages experts de l'écrit au cycle II (Verspieren, 1990). En effet, la recherche-action du type "usages experts de l'écrit au cycle II" est une forme de recherche-action qui s'appuie non seulement sur la lecture d'une situation ou les limites d'une pratique, mais entreprend sa démarche comme moyen de connaissance d'une réalité et du

développer des connaissances, avec pour objectif immédiat dans le but de faire évoluer les pratiques. Cette tâche peut être soit du côté des acteurs eux-mêmes (enseignants), ou du côté du dispositif d'accompagnement. Contrairement à la recherche-action du type stratégique qui attache plus d'intérêt à l'action uniquement comme moyen de transformation de la réalité. En clair, il s'agit essentiellement de montrer que le décroisement des apprentissages et le développement des gestes d'autonomie concourent de manière efficiente à la réception des textes chez les apprenants et concourent par la même occasion au développement des compétences scripturales chez les apprenants.

Ceci dit, pour mettre à l'épreuve les hypothèses que nous avons formulées en rapport avec notre sujet nous jugeons la triangulation mieux adaptée pour la circonstance. En effet, nous aurons besoin de l'analyse qualitative pour mener nos observations et entretiens auprès des enseignants et des apprenants. L'analyse quantitative quant à elle servira aux enquêtes statistiques sur le pourcentage que représentent les copies de commentaire composé aux séquences et aux examens officiels comparativement aux deux autres exercices que sont la contraction de texte et la dissertation.

Quant à l'analyse quantitative, elle nous mènera vers un décompte des copies et une répartition afin de voir à quel pourcentage le sujet de commentaire composé est choisi et traité par les apprenants. Nous dépouillerons donc les copies, avec la permission et l'aide des enseignants séquence après séquence. Dans le même ordre d'idée, nous procéderons, de la même manière avec les copies des apprenants aux examens officiels.

L'observation et l'entretien avec les enquêtés vont se faire dans une perspective semidirective avec comme outils une grille d'observation (activités de classe) et d'un guide d'entretien semi-directif. Il s'agit pour nous d'observer les pratiques qui entourent l'enseignement de l'œuvre intégrale et les canons qui régissent de manière pratique l'épreuve de commentaire composé tant dans son élaboration que dans sa correction après l'utilisation ou non du dispositif de remédiation dans nos groupes expérimental et témoin. L'observation va être faite en zones rurale et urbaine afin de cerner les invariants communs aux enseignants et mieux appréhender les problèmes soulevés en rapport avec les contextes socioculturels investis pour le compte de notre recherche.

Tout compte fait, notre recherche, de type expérimental qui se veut à la fois quantitative et qualitative du point de vue de nature des données en présence donne lieu à une recherche mixte. Nous avons dans un premier temps approché de la recherche qualitative associée à une

statistique descriptive dans la conception des outils de collecte des données et de l'analyse de ces données, nous optons pour une approche qualitative associée à une statistique descriptive (Corbière & Nadine, 2014). Cette approche est dictée par notre question de recherche et des hypothèses y afférentes. En effet, la nomenclature de notre hypothèse générale donne à voir deux principales variables est constituée de deux variables à savoir une variable dépendante (la désaffection de la lecture et du commentaire composé) et une variable indépendante (les pratiques didactiques des enseignants).

A l'observation, que nous soyons dans la variable dépendante ou la variable indépendante les éléments recherchés et saillants relèvent des aspects qualitatifs. Toutefois, les détours faits sur les lots de copies aussi bien en séquences que pendant les examens officiels pour évaluer les tendances de choix de sujets par apprenants relèvent du quantitatif. Ce qui est recherché dans les deux variables ci-dessus, relève de la qualité et non de la quantité, puisque pour la variable indépendante c'est la qualité de construction et pour la variable dépendante la qualité ou (niveau) d'acquisition, d'où le choix de l'approche qualitative. Il est tout de même de bon ton de relever que la nature même de notre variable à expliquer, qu'est la désaffection pour la lecture et le commentaire composé chez les apprenants, nécessite un traitement qualitatif.

II. DE LA POPULATION D'ÉTUDE

Pour Angers (1992), la population est « l'ensemble d'éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation ». On peut donc conclure que la population est un ensemble d'éléments partageant les mêmes caractéristiques sur lesquels le chercheur mène ses investigations.

II-1. Définition de la population de l'étude

La population souche dans le cadre de cette étude est l'ensemble des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire général du Cameroun et par ricochet les enseignants de ces classes dont le programme officiel contiennent l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé. Ceci dit, les enseignants constituent une cible indirecte et les élèves la cible directe pour la collecte de nos informations et la mise en œuvre de notre entreprise de remédiation. Toutefois, la validation ou non de notre hypothèse doit être adossée un travail de terrain qui doit se faire dans une population dans l'accès et les résultats objectifs pourront permettre une généralisation aux établissements de l'enseignement secondaire général. De ce

fait, notre population cible pour cette recherche est les élèves des classes de secondes, premières et terminales littéraires des lycées de Ngoa-Ekelle et de Nanga-Eboko.

Pour circonscrire notre population d'étude, nous avons mené une enquête à double vitesse. Dans un premier temps auprès de trois lycées d'un grand centre urbain et de trois autres en zone rurale. Ces zones sont respectivement constituées des lycées de Nanga Eboko, Pongsolo, Monatele, Ngoa Ekelle, Mendong et Emana. Dans ces établissements nous nous intéressons aux classes de seconde, première et terminale. Notre échantillon représentatif de la population est délimité au sortir une première descente sur le terrain qui nous donnera une idée sur l'effectif général de notre population d'étude. Globalement, nous nous intéressons aux classes du second cycle des six (06) établissements susmentionnés. Dans un second temps nous entendons tester notre dispositif dans les deux (02) établissements donc les invariants se rapprochent le plus.

Tableau 10: Tableau récapitulatif de la population d'étude

ETABLISSEMENT	REGION	DEPARTEMENT	ARRONDISSEMENT
Lycée classique de Nanga Eboko	Centre	Haute Sanaga	Nanga Eboko
Lycée de Monatéle	Centre	Lekié	Monatéle
Lycée de Pongsolo	Centre	Lekié	Monatéle
Lycée de Ngoa-Ekelle	Centre	Mfoundi	Yaoundé 3
Lycée de Mendong	Centre	Mfoundi	Yaoundé 6
Lycée bilingue d'Emana	Centre	Mfoundi	Yaoundé 1

Source : (Données de terrain 2019)

II-2- Population cible

La principale cible de notre étude est l'ensemble des élèves et enseignants des classes du second cycle des lycées d'enseignement secondaire général du Cameroun.

II-3-Population accessible

Pour des besoins de faisabilité de notre étude nous avons opté pour six (06) établissements pouvant nous renseigner sur des données pertinentes de notre recherche. De la

sorte, la circonscription a été faite comme suit : Trois (03) établissements en zone urbaine et trois (03) autres en zone rurale.

Au-delà des établissements que nous avons choisis pour notre recherche, une enquête a également été faite au niveau des deux examens OBC que sont le probatoire et le baccalauréat. Pour ce faire, nous avons eu accès à deux centres de corrections pour le probatoire et deux centres pour le baccalauréat. Nous aurons ouvert leurs portes, les lycées général Leclerc et d'Emana pour le probatoire, les lycées de Kaelé, classique de Maroua, bilingue de Maroua, de Makepe, bilingue d'Ebolowa et classique de Bafoussam pour le baccalauréat.

Tableau 11: Établissements enquêtés pour le compte de la 6ème séquence année scolaire 2019-2020

ETABLISSEMENT	REGION	DEPARTEMENT	ARRONDISSEMENT	EFFECTIF
Lycée classique de Nanga Eboko	Centre	Haute Sanaga	Nanga Eboko	355
Lycée bilingue d'Emana	Centre	Mfoundi	Yaoundé 1	243
Lycée de Ngoa-Ekelle	Centre	Mfoundi	Yaoundé 3	218
Lycée de Mendong	Centre	Mfoundi	Yaoundé 6	211
Lycée de Monatélé	Centre	Lekié	Monatéle	114
Lycée de Pongsolo	Centre	Lekié	Monatéle	65
EFFECTIF TOTAL				1206 élèves

Source : (Données de terrain 2019)

Tableau 12: Tableau des établissements enquêtés pour les données OBC session de 2019

EXAMEN OBC	CENTRE DE CORRECTION	EFFECTIF
PROBATOIRE ESG	Lycée Bilingue d'Emana	3761
PROBATOIRE ESG	Lycée Général Leclerc	972
BACCALAUREAT ESG	Lycée Classique de Maroua	395
BACCALAUREAT ESG	Lycée Bilingue de Maroua	232
BACCALAUREAT ESG	Lycée de Kaele	222
BACCALAUREAT ESG	Lycée bilingue d'Ebolowa	219
BACCALAUREAT ESG	Lycée de Makepe	204
BACCALAUREAT ESG	Lycée Classique de Bafoussam	198
EFFECTIF TOTAL		6203

Source : (Données de terrain examen OBC 2019)

Au sortir de cette descente pour prélèvement des données empiriques, nous avons obtenu le maximum d'informations significatives liées à notre étude dans les deux établissements que sont le lycée classique de Nanga-Eboko et le lycée de Ngoa-Ekelle. C'est d'ailleurs ce qui justifie notre dévolu sur ces deux établissements comme sites nous offrant la population accessible pour l'enquête finale.

III-SITES DE L'ÉTUDE

Pour mettre à l'épreuve nos hypothèses de recherche, nous avons besoin de nous appuyer sur des données réelles recueillies sur un site d'étude. Pour celle qui nous incombe, notre dévolu est jeté sur les lycées de Ngoa-Ekelle et classique de Nanga-Eboko. Ceux-ci ont définitivement été choisis parce qu'ils nous ont fournis des effectifs représentatifs de tous les niveaux dont nous avons besoin pour notre enquête mais aussi avaient des invariants communs qui allaient nous permettre de généraliser les résultats obtenus.

III-1 Présentation des sites de l'étude

Pour l'enquête de terrain finale liée à notre étude nous avons retenu les lycées de Ngoa-Ekelle et classique de Nanga-Eboko tel que mentionné en amont. Il s'agira pour nous de revenir d'abord sur le contexte de naissance de ces établissements, ensuite leurs présentations géographique et infrastructurelle, enfin sur leurs organisations et fonctionnements internes.

III-1-1- Lycée Classique de Nanga Eboko

III-1-1-1- Historique

Le lycée classique de Nanga-Eboko voit le jour en 1968 par décret ministériel sous l'appellation de CES de Nanga-Eboko. Sous ce statut de CES, le Lycée est placé sous la responsabilité d'un directeur en la personne de monsieur Tchientcheu Auguste.

Dix ans plus tard, soit en 1978, le CES de Nanga-Eboko, d'ailleurs le seul de tout l'arrondissement va arborer le statut de lycée. Ce passage va d'ailleurs justifier de grandes mutations infrastructurelles avec la construction de plusieurs autres salles de classe.

Le lycée classique de Nanga-Eboko va voir se succéder dans son administration plusieurs dirigeants après le tout premier mentionné en amont. Actuellement il est placé sous la direction de Madame Nyemessé Marie-Louise en remplacement de monsieur Essam Sibekone muté pour le lycée d'Ekoundedi.

III-1-1-2-Présentation géographique et infrastructurelle du site

Le lycée classique de Nanga-Eboko est un établissement d'Enseignement Secondaire Général situé dans la région du centre, Département de la Haute Sanaga, Arrondissement de Nanga-Eboko. Il est délimité à gauche par les appartements du proviseur, maison administrative de fonction, en face par le premier site de l'école publique de Nanga-Eboko et à droite par le site annexe de la même école primaire publique.



Photo 1: Entrée principale du lycée classique de Nanga-Eboko

Le Lycée dispose d'une présentation infrastructurelle permettant d'assurer son fonctionnement quotidien. Nous notons entre autres

- 01 bloc administratif ;
- 01 salle des professeurs ;
- 01 salle multi média ;
- 01 une infirmerie ;
- 01 bibliothèque ;
- 01 service de la scolarité ;
- 02 salles équipées d'ordinateurs (elle tient également lieu de secrétariat) ;
- 01 intendance ;
- 01 service d'orientation



Photo 2 : Enceinte du LYCLANE (bloc administratif)



Photo 3 : Enceinte du LYCLANE (bâtiments classes 4èmes, 3èmes et secondes)



Photo 4 : Cour principale du LYCLANE

Les images ci-dessus donnent un aperçu de l'enceinte du lycée classique de Nanga-Eboko avec quelques bâtiments qui le structurent.

III-1-1-3- Organisation et fonctionnement de la structure

Le lycée classique de Nanga-Eboko au même titre que tous les établissements scolaires a un fonctionnement hiérarchique bien structuré. Il est sous la responsabilité administrative d'un proviseur qui se fait accompagner dans sa mission par toute une équipe. Le tableau et le schéma ci-contre présentent à la fois l'effectif du personnel et l'organigramme fonctionnel du Lycane.

Tableau 13: Effectif du personnel en service au lycée de Nanga-Eboko

PERSONNEL	EFFECTIF
Personnel administratif	09
Enseignants titulaires	33
Enseignants vacataires	05
Personnel d'appui vacataire	06
Effectif total du personnel	54

Source : (Données de terrain 2019)

Le tableau ci-dessus fait l'économie de l'ensemble du personnel en service au lycée classique de Nanga-Eboko, soit au total 54 personnes. Sur le total du corps enseignant en service dans ce lycée nous avons six (06) enseignants de français.

Tableau 14: Effectif des salles de classe au LYCLANE

CLASSES	NOMBRE
6^{ème}	03
5^{ème}	03
4^{ème}	03
3^{ème}	03
2^{nde}	03
1^{ère}	04
Tle	04
TOTAL	23

Source : (Données de terrain 2019)

Le lycée classique de Nanga-Eboko compte au total vingt-six salles de classe. Nous nous sommes principalement intéressés à celles du second cycle pour notre recherche soit les classes de seconde, première et terminale.

Tableau 15: répartition des élèves par cycles au Lyclane

CYCLE	NOMBRE D'ELEVES
1 ^{er} CYCLE	950
2 nd CYCLE	644
EFFECTIF TOTAL	1594

Source : (Données de terrain 2019)

Le tableau présenté en amont fait état du nombre total des élèves régulièrement inscrits au lycée classique de Nanga-Eboko pour le compte de l'année scolaire 2019-2020.

III-1-2- Lycée de Ngoa- Ekelle

III-1-2-1- Historique

Le lycée de Ngoa-Ekelle voit le jour en juillet 1975 par décret du premier ministre chef du gouvernement, mais sous le label de CES. Notons au passage qu'avant extension, les locaux qui portent le nom de CES de Ngoa-Ekelle ont été construits sous le label « Collège Technique et commercial des garçons » en 1911. Sous ce statut de CES, le LNE est placé sous la responsabilité d'un directeur. Ledit établissement sous sa posture de CES comptait 26 salles de classes réparties entre les quatre niveaux qui le constituaient, soit 06 classes de sixième, 06 cinquième, 07 quatrième et 07 troisième.

En juillet 2010 par décret N°2010/2047/PM du 12/ 07/2010 signé le premier ministre Inoni Ephraïm, et par décision N°434/10/ MINESEC/ CAB du 28/07/2010 le CES de Ngoa-Ekelle devient Lycée de Ngoa-Ekelle. Ce nouveau statut va être le booster de la construction de nouvelles salles de classes devant abriter le second cycle. Ont été construites, les salles de secondes (A4 allemand et A4 Espagnol, et C), les autres étant venues un peu plus tard.

Le lycée de Ngoa-Ekelle a vu se succéder plusieurs dirigeants depuis sa création. Toutefois, nous retiendrons que l'actuel est un Monsieur, le tout premier homme, en la personne de ANDRE FOUDA à qui aura passé le témoin Madame OWONA Mireille Marie-Laure venue après BIDZOGO SEME Catherine Eugénie Epse MBEZELE admise à faire valoir ses droits à la retraite.

III-1-2-2- Présentation géographique et infrastructurelle du site

Du point de vue géographique, le lycée de Ngoa-Ekelle est un établissement d'Enseignement Secondaire Général situé dans la région du centre, Département du Mfoundi, Arrondissement de Yaoundé 3ème. Ce lycée a la particularité d'être entouré de plusieurs institutions qui font de lui un véritable site carrefour.

Aux alentours de ce lycée se trouvent l'université de Yaoundé I, l'Institut national de la jeunesse et des sports (INJS), l'assemblée Nationale, la gendarmerie mobile, le lycée général Leclerc, l'annexe de l'université de Yaoundé I, la brigade de Melen II et le CETIC de Ngoa-Ekelle.



Photo 5 : Entrée principale du lycée de Ngoa-Ekelle

Du point de vue de son statut institutionnel, le LNE dispose d'une présentation infrastructurelle permettant d'assurer son fonctionnement au quotidien. Il dispose de ce fait

- 01 bloc administratif ;
- 01 salle des professeurs ;
- 01 salle multi média ;
- 01 une infirmerie ;
- 01 bibliothèque ;
- 01 service de la scolarité ;
- 02 salles équipées d'ordinateurs (elle tient également lieu de secrétariat) ;
- 01 intendance ;
- 01 service d'orientation.

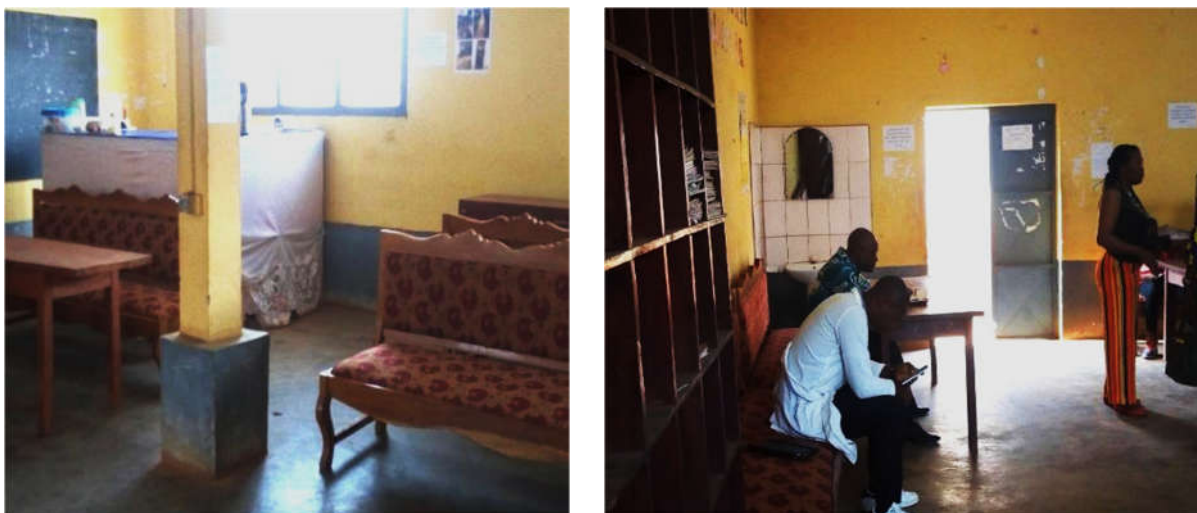


Photo 6 : Salle des professeurs

Concernant la répartition de ses édifices et des salles de classes, le lycée de Ngoa-Ekelle s'étend sur deux (02) enceintes séparées par une route faite de bitume ; celle-ci permettant de distinguer les deux cycles que comporte le lycée.

Le premier site abrite le premier cycle. Nous pouvons y voir le bureau du proviseur, un secrétariat, une infirmerie, des toilettes pour enseignants, et la cellule informatique du lycée. Ce site est sécurisé par une clôture d'environ 350 mètres de long avec trois (03) portails pour l'accès. Les deux portails se trouvant aux extrémités de la clôture sont réservés aux élèves, tandis que le troisième, au milieu, l'est pour personnels du lycée et éventuels visiteurs. Composé de sept (07) bâtiments, il abrite le bloc administratif, trente (30) salles de classes pour effectif de 1364 élèves.



Photo 7 : Premier site du lycée de Ngoa-Ekelle (bloc administratif)

Le second site quant à lui est construit en tout début d'année scolaire 2010-2011, résultant du passage du statut de CES à celui de lycée. Ceint d'une clôture d'environ 700 mètres, il compte en tout neuf (09) bâtiments donc cinq (05) en matériaux définitifs et quatre (04) en

matériaux provisoires. Il fait un total de vingt-deux (22) salles de classes pour un effectif de 2175 élèves. Toutefois, l'on retrouve dans chacun de ces bâtiments des bureaux administratifs responsables des niveaux. Il s'agit des surveillances générales et des censorsats.



Photo 8 : Second site du lycée de Ngoa-Ekelle

III-1-2-3 Organisation et fonctionnement de la structure

Le lycée de Ngoa-Ekelle comme tous les établissements scolaires au Cameroun obéit à une logique de fonctionnement bien hiérarchisée. Quoique dirigée par un chef d'établissement, le lycée de Ngoa-Ekelle est placé sous la responsabilité administrative d'un proviseur se faisant accompagner par toute une équipe dans l'exercice de ses fonctions. Le schéma ci-contre se présente comme un organigramme fonctionnel du lycée de Ngoa-Ekelle.

Tableau 16: Effectif du personnel en service au lycée de Ngoa-Ekelle

PERSONNEL	EFFECTIF
Personnel administratif	49
Enseignants titulaires	139
Enseignants vacataires	07
Personnel d'appui vacataire	26
Effectif total du personnel	221

Source : (Données de terrain 2020 et actualisés en 2023)

Le tableau ci-contre présente l'ensemble du personnel en service au lycée de Ngoa-Ekelle. Sur les 139 enseignants que compte l'établissement nous avons un total de 20 enseignants de français.

Tableau 17: Effectif des salles de classe au LNE

CLASSES	NOMBRE
6^{ème}	6
5^{ème}	6
4^{ème}	7
3^{ème}	8
2^{nde}	7
1^{ère}	10
Tle	8
TOTAL	52

Source : (Données de terrain 2020)

Tableau 18: Effectif des élèves par cycles au LNE

CYCLE	NOMBRE D'ELEVES
1 ^{er} CYCLE	1364
2 nd CYCLE	2175
EFFECTIF TOTAL	3539

Source : (Données de terrain 2020)

Les deux (02) tableaux ci-contre font l'économie de l'effectif total des apprenants régulièrement inscrits et les des salles de classe au lycée de Ngoa-Ekelle pour le compte de l'année scolaire 2019-2020.

III-2 Justification du choix des sites

Après les différentes enquêtes menées dans nos six (06) établissements de départ pour les données empiriques, les lycées de Ngoa-Ekelle et classique de Nanga-Eboko ont retenu notre attention pour l'enquête finale. En effet, au sortir de notre première descente sur le terrain, ces deux établissements présentaient des données assez significatives liées à notre étude à savoir des effectifs similaires, des invariants communs en termes d'écueils dans l'enseignement de l'œuvre intégrale et la réception des textes inscrits au programme aussi bien au niveau de l'enseignement que de l'apprentissage.

IV-MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

Pour notre recherche de type exploratoire, des analyses mixtes se sont imposées à nous au vu des objectifs qu'elle poursuit. Ces méthodes, ajoutées à notre population d'étude nous auront permis de définir de manière précise notre échantillon de recherche.

IV-1 L'échantillon

L'échantillon est un sous ensemble, une portion de la population accessible. Elle est donc représentative de la population accessible, une fraction représentative de la population d'ensemble. La représentativité de notre échantillon est garantie par le fait que toutes les classes du second cycle avec lesquelles nous allons travailler possèdent des caractéristiques similaires.

La recherche que nous avons menée s'appuie sur un échantillon de 265 apprenants et de huit (08) enseignants soit un total de 273 sujets enquêtés pour la première descente.

Toutefois, pour notre expérimentation finale sur la base de notre dispositif de remédiation prenant en compte les conceptions des apprenants nous avons un échantillon de 599 sujets soit 593 élèves et 6enseignants repartit comme suit :

- 310 au groupe témoin (148 au lycée de Ngoa-Ekelle ; 162 au lycée classique de Nanga Eboko) ;
- et 160 au lycée classique de Nanga-Eboko plus 3 enseignants soit 163)

IV-2 Méthode d'échantillonnage

Nous avons eu recours à deux méthodes d'échantillonnage en rapport avec les deux classes d'enquêtés de notre recherche à savoir les apprenants et les enseignants.

Pour la première classe d'enquêtés que sont les apprenants, nous avons opté pour un échantillon aléatoire stratifié. Pour ce qui est de l'entretien nous avons utilisé la technique d'échantillonnage par choix raisonné, c'est-à-dire que nous avons rencontré les animateurs pédagogiques qui nous ont donné des informations sur les classes tenues par chaque enseignant du département dont il a la charge et nous avons enregistré ceux qui tenaient les classes cibles de notre recherche pour l'entretien.

V- DE LA COLLECTE DES DONNÉES

Notre étude étant de types exploratoire et expérimental. Elle est fondée dans un premier temps sur l'observation scientifique et nous aura donc donné de choisir le questionnaire comme instrument de collecte de données et comme outil connexe le guide d'entretien semi-directif. Dans un second temps nous avons une grille d'observation nous permettant de jauger les tendances avant et après l'utilisation de notre dispositif de remédiation.

On distingue deux grands types de questionnaires, à savoir : les questionnaires non structurés ou à questions ouvertes et les questionnaires structurés ou à questions fermées. Dans le cadre de notre étude, nous utiliserons des questions mixtes. Nous avons préféré ce type de questionnaire parce qu'il confère au questionnaire un aspect non contraignant au niveau de la qualité des réponses, même s'il est plus fastidieux d'en analyser le rendu.

V-1 Description des instruments

Pour mener à bien notre recherche nous avons eu recours à trois (03) instruments : la grille d'observation, le questionnaire et le guide d'entretien.

V-1-1 La grille d'observation (cf. annexes)

La grille d'observation est un dispositif de recherche qui permet de scruter un ensemble d'habiletés, de comportement ou de concepts dont la présence ou l'absence serait significative pour la suite de la recherche.

Pour notre recherche nous avons utilisé une observation directe pour la sixième séquence et au probatoire centre du lycée général Leclerc et une observation indirecte au probatoire centre du lycée d'Emana et au baccalauréat.

V-1-2 Le questionnaire (cf. annexes)

Pour De Landshere (1979) le questionnaire est « un ensemble de questions standardisées posées à un ou plusieurs sujets ». Il est composé d'une liste de questions auxquelles l'enquêté est astreint de répondre par écrit. C'est un instrument de collecte des données composé de questions inter reliées préparées par le chercheur sur le problème qu'il étudie et basées sur l'objet de sa recherche.

Notre questionnaire s'organise autour de trois principales parties à savoir le préambule, le corps du questionnaire et l'expression de la gratitude.

- **Le préambule** présente la raison d'être du questionnaire qui est adressé à l'enquêter et les consignes pratiques concernant les réponses de celui-ci.
- **Le corps du questionnaire**

Dans le cadre de notre recherche, nous avons conçu un questionnaire adressé aux élèves.

Celui-ci comporte 15 items dont 04 relatifs à l'identification du répondant et 11 autres répartis en 3 sections à savoir : « le rapport à la lecture de l'apprenant », « le rapport de l'apprenant la lecture méthodique et au commentaire composé », et « les types d'exercices et préférences de l'apprenant ».

- **L'expression de la gratitude**

Cette section à première vue banale est capitale, vu que rien n'oblige l'enquêter à être un répondant. Ainsi, ce dernier devrait en retour en être remercié s'il prend de son temps pour remplir le questionnaire.

V-1-3 Le guide d'entretien (cf. annexes)

La guide d'entretien est un document qui regroupe et organise l'ensemble des questions à poser et des thèmes à aborder au cours d'une enquête. En effet, il procède un listing des thèmes ou les questions à aborder et qui permettent parfois d'enregistrer et/ ou de saisir de manière progressive les retombées d'enquête.

Pour ce qui est du guide semi directif tel que celui que nous avons utilisé, il autorise une grande liberté de parole à l'interviewé par conséquent il ne doit pas se fixer sur des questions fermées qui pourraient contraindre l'entretien. Les questions contenues dans le guide d'entretien doivent participer à la résolution du problème de recherche que tente de résoudre le chercheur. L'objectif principal que poursuit un guide d'entretien est de canaliser l'échange afin

qu'il puisse être mieux contrôlé et efficacement mené. Un guide d'entretien semi directif comporte :

- **L'introduction et la présentation du sujet de l'entretien**

Le chercheur est tenu de présenter de manière claire le sujet de l'entretien pour ne pas embarrasser son interlocuteur. Il est également tenu de préciser de manière claire ce à quoi cet entretien est destiné et l'utilité pour la recherche qu'il est en train de mener.

- **L'identification, facultative de l'interviewé**

Le chercheur peut ou non prendre les données d'identification de son enquêté. Ces données sont en réalité facultatives ; car le chercheur peut, même après avoir identifié l'enquêté, lui garantir la confidentialité de ces données si besoin se fait sentir. si le chercheur.

- **La liste des questions sur lesquelles porte l'entretien**

L'ensemble des questions destinées à l'entretien sera regroupé par thèmes pour éviter de trop s'éparpiller lors de l'échange.

V-2 Validation des instruments

Avant d'être administré, le questionnaire a été testé auprès de quatre (4) élèves en vue de déterminer la cohérence, les sauts des questions et la compréhension des enquêtés. Cette phase a été nécessaire, car cela nous a permis de faire des ajustements à plusieurs niveaux :

- Ajustement de fond : ajuster les items de notre test. En effet, avant le pré-test, notre questionnaire comportait seulement douze questions, dont chacune cumulait les rubriques explications et l'attitude quant à la connaissance initiale des aspects du concept ou non (apprenant) ou encore la pratique des outils (enseignant). Ainsi, ce test nous a donc permis de dupliquer le pré-test à en plus de questions qui sont selon leur importance obligatoires ou non.

- Pour ce qui est de l'ajustement formel : nous avons, grâce à ce test, corrigé le niveau de langue qui semblait assez soutenu par l'emploi d'un métalangage pas assez accessible pour tous les participants.

- Ajustement structurel : nous avons, en dehors des ajustements formels et de fonds de notre questionnaire, procédé à application des sauts de questions en fonction de leurs corrélations afin de permettre une facilité dans le remplissage lors de l'enquête proprement dite et du traitement des données.

La collecte des données de notre étude est précédée d'une opération de validation des outils de collecte. En effet, nous nous sommes avant toute chose nous assuré de la validité et de la fiabilité des outils de collecte. Il s'agit pour nous de nous assurer que notre questionnaire, notre guide d'entretien et notre outil d'expérimentation et notre grille d'observation mesurent ce qu'ils sont sensés mesurer et qu'ils sont fiables. A cet effet, nous avons utilisé la pré-enquête pour vérifier la validité externe de nos instruments. Au sortir de cette pré-enquête le rendu des résultats et les outils eux-mêmes ont été soumis à un toilettage avant administration finale.

Pour mesurer la fiabilité de notre questionnaire nous avons utilisé le Test de fiabilité avec α Cronbach

Récapitulatif des observations traitées

		N	%
Observations	Valide	172	64,9
	Exclus ^a	93	35,1
	Total	265	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,796	14

Le test de fiabilité de l'instrument de collecte des données indique une consistance interne de 0,796. Ce résultat indique que l'instrument a une fiabilité fortement significative.

V-3 Procédure de mise en exécution

Notre enquête étant menée aux lycées classiques de Nanga-Eboko et de Ngoa-Ekelle, nous nous y sommes rendus pour mettre en exécution nos outils de recherche que sont le questionnaire et le guide d'entretien sémi-directif et la grille d'observation. Cette descente consistait en une première présence sur le terrain pour mettre à l'épreuve nos outils dans le but de voir si ceux-ci nous permettraient, tels qu'élaborés de parvenir à des données fiables pour notre recherche.

Rendu pour la première fois aux lycées de Ngoa-Ekelle et de Nanga-Eboko nous avons pu soumettre la première mouture de nos outils aux apprenants et aux enseignants des classes sélectionnées pour le pré-test. Cette descente nous aura permis après quelques incohérences et dysfonctionnement de procéder à quelques modifications des instruments initiaux. Cette première prise de contact avec le terrain nous aura par la même occasion permis d'apprécier le degré de coopération auquel nous avons fait face au moment de l'enquête définitive. Après quelques modifications apportées à la formulation de certaines questions, et certains items, les instruments de mesure ont été soumis à l'appréciation de notre encadreur et de l'ingénieur statisticien qui ont donné chacun un avis sur la validité de chacun des items en présence.

V-3-1 Le pré-test

Notre pré-test, consistait en une enquête par questionnaire afin de recueillir non seulement les conceptions des apprenants en rapport avec les attributs de la lecture et du commentaire composé en classe de français avant leur l'enseignement mais aussi les appréhensions des enseignants sur le sujet. Nos outils ont été administrés dans des classes respectivement choisies dans nos deux sites. Ce pré-test avait pour objectif de tester nos outils dans un premier temps, recueillir les données empiriques brutes et de jauger le degré d'adhésion de nos participants et de recueillir leurs conceptions. Pour le du pré-test, nous avons procédé par la démarche de choix raisonné comme indiqué précédemment, tout en préservant le principe de représentativité pour chaque catégorie d'élèves (sexe, classe) afin d'obtenir un ensemble d'échantillons respectant tous les principes de représentativité statistique.

V-3- 2 Le test proprement dit

Notre test a été fait auprès de tous les apprenants et enseignants constituant notre population cible respectivement dans les villes de Nanga-Eboko et de Yaoundé. Dans un premier temps il était question pour nous de justifier le désintérêt manifeste pour la lecture et le commentaire composé et de tester notre dispositif de remédiation apprêté pour envisager la résolution des écueils à la lecture que nous avons décelés en amont au cours de la sixième séquence de l'année antérieure et aux examens officiels. Un test, anticipé par l'analyse et l'amendement des projets pédagogiques rendus nationaux par l'inspection générale des enseignements. Le test en lui-même reposait sur la mise en route des séances comprenant des séquences d'enseignements axées sur la lecture et le commentaire composé. Au cours de ces séquences d'enseignements organisées en séances, nous avons effectué une observation

participante et un enregistrement des performances en termes de scores (notes /20) afin de collecter les données pouvant attester de la pertinence ou non de notre dispositif de remédiation.

De plus, nous avons par la même occasion menée des entretiens avec des enseignants des différentes classes enquêtées pour le compte de notre recherche. Ces entretiens avaient pour but de comprendre les problèmes auxquels les enseignants font face dans la pratique de leur métier en général et dans l'enseignement du commentaire composé par le truchement de l'œuvre intégrale en particulier. De plus, nos échanges avaient pour objectif d'interroger les enseignants sur les axes d'ingénierie pédagogique qu'ils emploient dans une perspective de remédiation aux problèmes que pose l'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale dans leurs classes respectives. Au sortir de ces échanges nous avons pu associer quelques-uns à la structuration de notre dispositif final que nous avons appelé « Ma Boussole en commentaire composé ».

V-3-3 Post test

Un post-test, consistant en une enquête à l'aide du même questionnaire qu'au pré-test, et permettant de vérifier l'évolution des conceptions et des scores chez les apprenants dans un premier temps et de l'amélioration des pratiques chez les enseignants dans un second. Le post test a été effectué dans les deux établissements ayant subi le pré-test et nous aura permis d'évaluer les différences de scores obtenus au pré-test et au post-test ceci par l'entremise du dispositif de remédiation « Ma boussole »

V-4 Procédure de collecte des données

Après la phase de validation du pré-test qui n'aura duré deux (02) jours, nous avons pris un jour pour réajuster le test. Ainsi, l'objectif de cette première collecte était de pouvoir recueillir des informations auprès des apprenants sur leurs conceptions initiales vis-à-vis des attributs de la lecture et du commentaire composé en classe de français. Cette dernière, a été réalisée avant les enseignements sous le prisme des séquences décloisonnées, et cela aura permis aux élèves de répondre aux questions aisément en moins d'une heure selon qu'on se trouvait sur un site ou un autre. Au total, nous avons eu à enquêter 265 élèves, composés des filles et des garçons et 08(huit) enseignants. Toutefois, nous n'avons malheureusement pas eu le cas d'un élève vivant avec un handicap qui pourrait représenter les conceptions de cette catégorie. Nous ne nous n'intéresserons donc pas aux conceptions que pourraient avoir cette catégorie de sujet puisque non pertinente pour notre recherche et nos sites.

Notre recherche nous a conduit à une collecte de données en trois (04) temps. D'abord les données empiriques dans six établissements d'enseignement secondaire général, ensuite une confrontation avec les données de l'office du baccalauréat du Cameroun, puis une enquête définitive pour des données de positionnement au cours de laquelle le dispositif a été administré enfin une descente pour recueillir les données issues de notre dispositif de remédiation.

Durant cette étude, l'enquête a été conduite sous deux principaux objectifs. Dans un premier temps pour satisfaire les objectifs de notre recherche qui sont d'une part recueillir les conceptions initiales des apprenants, d'autre part déterminer l'évolution de ces conceptions après des séquences d'enseignement/apprentissage décroisées. Nous expliquons donc dans les paragraphes suivants, les phases du déroulement dans le temps de nos enquêtes.

La première descente effectuée aux lycées de Pongsolo, Monatélé, Nanga-Eboko pour la zone rurale, Emana, Mendong et Ngoa-Ekelle pour la zone urbaine avait pour objectif de faire un décompte de toutes les copies de littérature des classes enquêtées et de les répartir par types de sujets traités par les apprenants. Au sortir de cette première descente qui nous a donné le résultat sur les conceptions des apprenants au sujet de la lecture et du commentaire composé. A priori nous notons que les apprenants avaient tendance à esquisser le commentaire composé comme exercice littéraire du fait des conceptions erronées sur le sujet. Nous avons pris la décision pour le compte d'une deuxième descente d'interroger la tendance aux examens officiels que sont le probatoire et le baccalauréat. Les résultats obtenus au cours de ces deux descentes nous ont conduits vers une enquête visant à expliquer de manière scientifique ce qui justifierait cette propension vers la contraction de texte et la dissertation au détriment du commentaire composé et les conceptions qui s'y greffent.

Au cours de la première descente de notre enquête, nous n'avons pas pu obtenir des apprenants tous les exemplaires de questionnaires qui leur avaient été donnés. Ainsi, sur les 280 questionnaires passés, nous avons pu en récupérer 265 ce qui nous donne un taux de récupération de 94,64%. Pour le compte de la seconde l'administration du questionnaire nous avons pu récupérer tous les 593 questionnaires remis aux apprenants sur nos deux sites, soit un taux de récupération de 100%.

Au terme de la phase de collecte de données, plusieurs types de données ont été recueillis, il s'agit des données quantitatives (nombres de copies par types d'exercice) et des données qualitatives (verbatim tirés des entretiens avec les enseignants). Ces données de natures différentes ont été analysées de manière autonome afin de pouvoir établir les systèmes

d'accointances entre les deux types de données ceci dans le but de construire notre outil qu'est le dispositif de remédiation « Ma Boussole en commentaire composé ».

VI-MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

La crédibilité et la scientificité d'un travail de recherche sont généralement tributaires des outils statistiques et des techniques utilisées pour le traitement des données recueillies. Une fois les questionnaires récupérés, on passe au dépouillement pour obtenir les informations dont on a besoin. Cette étape vise à recenser les données à travers le score obtenu pour chaque item. Le chercheur a la possibilité de choisir entre le dépouillement manuel et le dépouillement assisté par ordinateur.

Pour ce qui est des méthodes d'analyses, nous avons opté pour deux principales méthodes :

- Une analyse statistique descriptive simples, nous permettant de comparer les fréquences des questions semi fermées aux deux moments (pré-test, post-test dispositif) en calculant la médiane pour chaque groupe.
- Une analyse catégorielle des réponses des élèves pour jauger le niveau d'acquisition réel que nous avons catégorisé en utilisant la statistique descriptive des catégories sous forme de niveau d'acquisition de savoir inspiré de Di Scala, Ricaud, Pinsard, Andres, & Rouzet, (2016).

VI-1 Dépouillement

Le dépouillement manuel consiste pour chaque item en un décompte du nombre d'occurrences pour chacune des différentes possibilités de choix en pointant sur une feuille en groupe de quatre ou cinq, des barres horizontales et/ou verticales. Le dépouillement par ordinateur nécessite l'utilisation d'un logiciel approprié pour analyser les scores contenus dans les questionnaires et les épreuves.

Dans le cadre de notre travail, nous avons opté pour un dépouillement par ordinateur pour minimiser les risques d'erreurs, au vu du grand nombre de questionnaires et d'items que nous avons. Avant la phase du traitement logiciel, nous avons d'abord effectué un traitement manuel, qui nous a permis de soustraire les apprenants absents au pré-test. A la réalité, lors de la première collecte, nous avons eu deux cents quatre-vingt (280) questionnaires qui ont fait l'objet de l'analyse, en raison de l'absence de certains à la seconde phase nous avons travaillé avec 265 élèves et 8 enseignants du fait de l'absence de certains. Ceci nous donne à la fin de

notre expérimentation un total de 273 participants pour la première phase et 295 élèves et 6enseignants pour la seconde phase soit 301 participants.

VI-2 Analyse statistique

Pour analyser nos données qui se rattachent à une recherche expérimentale de type exploratoire nous nous sommes servis du logiciel SPSS (Statistical Package of Social Science) version 20.0 pour cette analyse. Nous avons également eu recours à l'analyse exploratoire et à l'analyse de confirmation. L'analyse exploratoire avait pour but de ressortir les tendances centrales de nos différents groupes enquêtés. Après collecte des informations, nous avons rangé les données dans un masque de saisie conçu sous le logiciel statistique SPSS. La saisie de nos données sur les deux échantillons, a duré 34jours soit un mois et 3 jours.

Après le dépouillement des questionnaires, nous avons analysé nos résultats afin de vérifier les hypothèses de recherches préalablement énoncées en entame de recherche. Pour présenter nos résultats, nous avons opté pour des tableaux et des graphes en (camembert) distribution pour chacune de nos variables.

VI-3 Analyse des contenus

L'analyse des contenus a été spécialement envisagée pour décrypter les entretiens que nous avons eu avec les enseignants.

Il était question de statuer sur la question du rapport que les apprenants dont ils ont la charge entretiennent avec l'œuvre intégrale en général et le commentaire composé en particulier. De plus, il était question d'échanger sur les difficultés qu'eux, enseignants, rencontrent au quotidien quand il s'agit de l'enseignement de l'œuvre intégrale par la lecture méthodique et le commentaire composé. Pour mener à bien cette analyser nous avons procédé en trois (03) principales étapes.

D'abord la lecture approfondie du corpus. Cette lecture raisonnée avait pour principal objectif d'avoir une vue panoramique sur toutes les données collectées lors de nos entretiens et d'envisager une classification par métaphores obsédantes ou par invariants : les thèmes et les catégories.

Ensuite nous avons pu ressortir les unités de classification en découpant les données en énoncés dotés de sens afin de les réorganiser pour en faire une catégorisation lors de la classification. C'est à ce niveau qu'intervient le codage des données qui concoure à la transformation des données en des unités qui permettent de ressortir les caractéristiques

pertinentes du contenu. Au sortir de ces analyses nous avons pu nous appuyer sur les éléments significatifs qui encadrent l'enseignement apprentissage de la lecture et du commentaire composé afin de structurer des séquences d'enseignement décloisonnées facilitant les pratiques de classe.

VI-4 Construction du dispositif de remédiation

La construction de séquences d'enseignement décloisonnées nécessite une réflexion approfondie de la part de l'enseignant. Il s'agit de sélectionner des objets d'étude pertinents et stimulants pour les élèves, et de concevoir des activités qui permettent de mobiliser leurs connaissances et leurs compétences dans les différentes disciplines.

Voici quelques étapes clés que nous avons choisies pour construire nos séquences d'enseignement décloisonnées :

Le choix préalable d'un objet d'étude central : L'objet d'étude central peut être un texte littéraire, un genre d'écriture, un thème ou un problème de société. Dans le cadre de cette recherche notre objet central est la pratique de la lecture et du commentaire composé.

La définition des objectifs d'apprentissage : Que voulons-nous que les élèves apprennent à travers cette / ces séquence (s) ? L'ensemble des séquences qui vont structurer notre dispositif auront des objectifs qui convergent vers l'autonomie de lecture et d'écriture.

La sélection des activités : Concevoir des activités qui permettent aux élèves de mobiliser leurs connaissances et leurs compétences dans les différentes disciplines pour analyser, comprendre et produire l'objet d'étude central. Nos différentes activités seront organisées en séance avec un apprentissage sur objectifs spécifiques.

L'organisation des activités : Structurer les activités de manière logique et cohérente, en veillant à ce qu'elles permettent une progression logique des apprentissages.

L'évaluer des élèves : Mettre en place des outils d'évaluation pour mesurer les progrès des élèves et leur maîtrise des compétences visées au sortir de l'expérimentation. Ceci permettant d'évaluer l'évolution des conceptions que ces derniers ont de l'objet d'apprentissage.

Ci-dessous quelques exemples de séquences d'enseignement décloisonnées qui ont été mises en œuvre au second cycle de l'enseignement secondaire général pour le compte de l'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale et du commentaire composé dans nos sites d'étude. Ces travaux vont être articulés en trois (03) moments : d'abord une analyse et une

reconstruction des projets nationaux, ensuite la construction des séquences d'enseignement décloisonnées pour le compte de l'œuvre intégrale et du commentaire composé, enfin une structuration évaluative permettant à l'apprenant de mieux se mouvoir au cœur d'une évaluation sur le commentaire composé rendant compte de son autonomie de lecture.

IV-5 Construction du dispositif de remédiation et expérimentation

IV-5-1 Analyse critique et d'aménagement des projets pédagogiques des classes seconde, première et terminale littéraires

Cette section est consacrée au décryptage structurel des projets pédagogiques des classes de seconde, première et terminale littéraires. Au sortir nous procèderons à une reconstruction des contenus afin de produire des projets axés sur le sacro-saint principe de décloisonnement.

IV-5-1-1 Analyse et aménagement du projet de secondes littéraires

Tableau 19: Analyse et aménagement du projet de secondes littéraires

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
1	Produire un résumé ou une analyse	1	RAS	Evaluation dialogue 1H (Voulaient-on parler de diagnostique) ?	Encodage et analyse des résultats de l'évaluation 1H	-Pour la première semaine de cours nous avons déjà 3H perdues sur les 5 prévues ; -la prise de contact devrait être le prétexte d'une leçon sur la communication. A aucun moment le projet de présente les œuvres inscrites au programme	La prise de contact devra être rangée dans la production des textes rubrique (oral) afin de constituer un alibi pour évaluer à la fois les compétences de communication à l'oral et construire le corpus du cours de langue sur la communication. Donc communication verbale 1H Présentation des œuvres inscrites au programme (titres, brefs aperçus sur le contenu, l'auteur, le courant... pour susciter le gout de la lecture 1H
		2			CT : structure argumentative du texte (le thème, la thèse, les arguments, les exemples, les connecteurs logiques) 1H	Pour des élèves qui découvrent l'exercice il est quasiment impossible de ressortir de manière efficiente la structure argumentative d'un texte en 1h, surtout si aucune leçon n'a été faite en langue sur cet objet d'apprentissage	Faire une leçon sur les relations logiques dans un texte. 1H

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
		3	Lecture autonome : tenue du journal de lecture(hor s horaire)			Il serait difficile pour des apprenants qui n'en ont jamais entendu parler de tenir un journal de lecture. Un détour fait dans les projets du premier cycle montre qu'il n'existe pas de temps alloué à l'apprentissage de la tenue d'un journal de lecture.	Consacrer un espace d'une heure à la tenue du journal de lecture (comment élaborer et tenir un journal de lecture ?)
		4				Absence d'orientation sur le genre	Pour être efficace il serait préférable de prendre pour support d'activité d'intégration un texte critique portant sur le roman. Cf Emile Zola <u>Le roman expérimental</u> , 1880
		5	EVALUATION				

La 6ème semaine étant réservée aux comptes rendus et remédiations il serait judicieux de la garder ouverte afin de permettre aux enseignants de chaque classe de procéder à des ajustements fonctionnels aussi bien en langue qu'en littérature.

Séquence 2	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
	Soutenir ou réfuter un point de vue	1				Seulement trois leçons apparaissent dans la première semaine soit 3H sur les 5prévues	Nous ajustons le projet en lui ajoutant des leçons. Défendre un point de vue oralement (production orale) 1H

Séquence 2	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
							Synthèse méthodologique sur le résumé et l'analyse : convergences et divergences 1H
		2				4 heures de cours programmées sur les 5 réglementaires	Nous ajoutons en le texte argumentatif en stylistique et rhétorique pour préparer les élèves à la discussion 1H
		3				Idem	Nous positionnons une leçon d'une heure : les registres de langue 1H
		4				Idem	Nous ajoutons 1H à l'activité d'intégration pour résoudre les problèmes de production en introduction 1h, au développement 1h et à la conclusion 1h
		5				Seulement 2h ont été allouées à l'épreuve de littérature ; ce qui n'est pas envisageable à la deuxième séquence où les élèves devraient rédiger le devoir dans son intégralité.	Epreuve de littérature 4h
		6				RAS	RAS

Ébauche de sujets de dissertation appuyés sur le théâtre :

1. Au sujet de la finalité d'une représentation théâtrale un spectateur affirme qu'« on y va pour se divertir ». Discutez cette assertion à la lumière de vos connaissances sur le genre théâtral.
2. Pensez-vous que le théâtre a pour seule fonction le divertissement ? Vous répondrez à cette question dans un développement argumenté en vous appuyant sur les principes qui régissent le genre théâtral.
3. Les personnages de théâtre sont-ils le reflet des personnes réelles ? Dans un développement structuré vous répondrez à cette question en vous appuyant sur l'esthétique du genre théâtral

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
4	« Produire un paragraphe de dissertation » Produire un devoir de dissertation	1			Dissertation : Rédiger un paragraphe argumentatif / les transitions	« Dissertation : les stratégies argumentatives/exemples et citations/connecteurs logiques » Cette orientation ne trouve aucune pertinence dans la rubrique production des textes ce qui crée de l'ombrage pour la méthodologie de la dissertation et la conséquence immédiate est la non existence de l'exercice du commentaire composé à la séquence 5	Nous procédons à un aménagement qui va de la séquence 4 à la séquence 6 (qui est inexistante sur le projet.)
		2			Dissertation : rédiger une introduction 1h	Les cours prévus ne relèvent pas de la production	Aménagement méthodologique
		3			Rédiger une conclusion 1h	Idem	Aménagement méthodologique

		4	Lecture méthodique 2			Le quota n'est pas atteint	Nous ajoutons une autre leçon de lecture méthodique afin de mettre l'accent sur la préparation au Commentaire composé
		5				RAS	RAS
		6				RAS	RAS

NB : L'évaluation devra s'appuyer les genres étudiés afin de faire asseoir les principes esthétiques de chaque genre au même moment que la méthodologie est en marche.

Un ajustement de la compétence séquentielle a également été fait. On ne saurait consacrer toute une séquence à la production d'un paragraphe de dissertation sachant que deux séquences entières ont été consacrées à la contraction de texte dont l'une des parties est une dissertation (discussion). Nous avons donc comme compétence de la séquence « Produire un devoir de dissertation ».

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
5	Produire un plan détaillé de commentaire composé	1	Anthologie africaine : activités augurales 1h	Les fonctions du langage : la fonction poétique 1h	Présentation de l'exercice Analyse de la consigne 1h	La compétence « produire un devoir de dissertation n'a plus aucune importance en séquence 5 vu qu'on entre dans la méthodologie du commentaire composé	La compétence nouvelle sera formulée en rapport avec le commentaire composé

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
						Rendus à la séquence 5 pas d'annonce de la dernière œuvre à étudier et à aucun moment dans la suite du projet les activités augurales y afférentes n'apparaissent.	Positionnons les activités augurales liées à l'œuvre poétique et la lecture du poème liminaire
		2	Contrôle de lecture	L'énonciation 1h Les valeurs des temps et modes de l'indicatif 1h Les caractéristiques du texte poétique 1h	Lecture du texte à commenter		
		3	Lecture méthodique		Elaboration du plan détaillé et justification des axes de lecture	Pas d'étude de l'œuvre intégrale	Programmation de lecture méthodique
		4	Lecture méthodique			Idem	Idem
		5			Sujet de commentaire composé : élaboration d'un plan détaillé	Intégration en rapport avec la dissertation : déphasage	Ajustement méthodologique
		6				REMEDIATION	

La sixième séquence étant inexistante sur le projet national nous allons proposer quelques leçons pour poursuivre le programme et asseoir la méthodologie du commentaire composé. Nous allons donc observer que l'arrêt du projet à la séquence 5 avec un gout d'inachevé pourrait justifier à plus d'un égard les problèmes que pose la réception de certains textes et la pratique effective du commentaire composé en classe de seconde qui est d'ailleurs la porte d'entrée de toutes les productions littéraires au second cycle. Nous pouvons également constater pour le déplorer que la séquence administrative ait phagocyté la séquence didactique dans ce projet de secondes.

Séquence	Compétence	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
6	Produire un commentaire composé	1	Contrôle de lecture 1h	Les caractéristiques du texte poétique 2 1h Champs lexicaux et sémantique1	La rédaction d'une introduction de commentaire composé 1h Déclamation d'un poème 1h	Toute la séquence est inexistante sur le projet	Construction d'une séquence 6
		2	Lecture méthodique 1h Lecture méthodique 1h	Les tonalités d'un texte 1h	La rédaction d'une conclusion de commentaire composé 1h Déclamation d'un poème 1h		
		3	Inscription de l'œuvre dans son contexte			TRAVAUX DIRIGES	TRAVAUX DIRIGES
		4				INTEGRATION	
		5				EVALUATIONS	
		6				REMEDIATION	

IV-5-1-2 Analyse projet premières littéraires

Tableau 20: Analyse et aménagement du projet des premières littéraires

Séquence	Compétence	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
1	Bâtir un plan détaillé de dissertation	1				RAS	RAS
		2					
		3		Phonétique articulatoire La ponctuation faible ou basse		Ce cours n'est pas utile pour le décryptage l'analyse et la compréhension d'un texte narratif Pas pertinent au vu de la compétence et du genre littéraire en étude	Nous allons le renvoyer à la séquence 5 lors de l'étude du texte poétique et le remplacer à ce niveau par le cours sur l'énonciation Substitution avec le cours sur les valeurs des temps et des modes du récit
		4				Intégration vague	Sujet de dissertation en rapport avec le genre romanesque
		5				Évaluation	RAS
		6				Remédiation	RAS

Sujets de dissertation

- 1- Les frères Goncourt dans leur préface à Germinie affirmaient que « le roman est vrai ». Justifiez cette assertion à la lumière du roman Au bonheur des dames.
- 2- Pensez-vous que ce que relate le romancier relève toujours de la réalité ? Dans un raisonnement structuré et en vous appuyant sur les œuvres romanesques lues et/ou étudiées vous répondrez à cette question.

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
2	Produire un devoir de dissertation entier	1		La ponctuation forte		Cette leçon serait plus importante dans l'étude du texte poétique	Renvoyée dans en séquence 5 et substituée par Le système des mots variables
		2		Eléments de phonétique combinatoire		En rapport avec la poésie qui elle n'est pas encore d'actualité dans cette séquence	Nous mettons à la place une leçon sur le rythme de la phrase : la prose
		3				RAS	RAS
		4				Absence d'orientation dans la tâche d'intégration	L'activité d'intégration devra s'appuyer sur le genre romanesque
		5				EVALUATION	RAS
		6				REMEDIATIONS	

L'étude de l'œuvre est achevée dans la lecture en classe on aura :

Sujet :

Réfléchissant sur le parcours des personnages principaux dans les romans un critique littéraire affirme que « Ce sont des personnages dépourvus au début et comblés à la fin. ». Vous discuterez cette assertion à la lumière des romans lus ou étudiés. (Madame Bovary ; Bel Ami ; Au bonheur des dames ayant été des œuvres support pour le groupement de textes).

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observation	Aménagements
3	Produire un résumé ou une analyse	1		Structure de la phrase simple et composé Texte argumentatif : caractéristiques et fonctions		Ces deux leçons peuvent être renvoyées à la séquence suivante pour outiller par 2 autres les apprenants pour les compétences transversales	Nous renvoyons cette leçon à la séquence suivante et la remplaçons par la structure argumentative en prélude à la contraction de texte Aussi le texte théâtral : didascalies et répliques
		2		Les modes de raisonnement : la déduction et l'induction		En parcourant le projet dans sa totalité nous nous apercevons que ce sont les seuls modes à enseigner or l'œuvre théâtrale en cours laisse entrevoir des modes que nous jugeons important	Les modes de raisonnement : la déduction ; l'induction ; le plaidoyer ; le réquisitoire.

						d'enseigner	
		3		Structure de la phrase complexe		Pas nécessaire pour la compétence de cette séquence	A la place nous mettons au programme la tonalité comique et tragique compte tenu de l'œuvre théâtrale en cours
		4				INTEGRATION	
		5				EVALUATION	Le texte devra porter sur l'éducation de la femme (argumentatif) ; un texte d'idée Fénelon par exemple
		6				REMEDIATION	RAS

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
4	Produire une discussion	1		e texte théâtral : didascalies et répliques		Le quota de la semaine est d'une heure en deçà Nous avons anticipé sur ce cours la séquence précédente	Dans cet intervalle nous programmons le cours sur La structure de la phrase simple et composée

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
						en prélude à l'œuvre qui devait être lue	Nous positionnons le texte argumentatif qui cette fois sera lié à l'exercice de discussion
		2		Le système des mots variables : nom et pronom Les tonalités dramatique, comique et tragique		Renvoyé à une séquence ultérieure afin de laisser cours à la leçon sur la structure de la phrase qui est en cours. Cette leçon a été anticipée en séquence 3.	Programmation de la leçon sur la structure de la phrase : la phrase complexe. A la place nous aurons les figures d'insistance : l'anaphore la répétition
		3		Lexique commun/lexique spécialisé		Apparaît déjà en séquence 2	A la place, mais en morphosyntaxe nous aurons les relations logiques
		4				INTEGRATION	RAS
		5				EVALUATIONS	RAS
		6				REMEDIATIONS	RAS

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
5	Bâtir un plan de commentaire composé	1		Le système des mots variables : l'adjectif qualificatif		Déjà abordé en séquence 2	A la place nous mettons la ponctuation expressive : le point d'interrogation ; le point d'exclamation, les points de suspension)
		2		Le rythme de la phrase		Abordé en séquence 2	A la place nous plaçons en communication la phonétique articulatoire
		3				Quota hebdomadaire pas couvert	Réservons 1h à la phonétique combinatoire
		4		TD	TD		
		5				EVALUATIONS	RAS
		6				REMEDIATIONS	RAS

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
6	Produire un devoir de commentaire composé	1					

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
		2		Le texte poétique : éléments de musicalité		Déjà programmé à la semaine précédente	A la place nous aurons les tonalités lyrique et pathétique
		3		Le système des mots variables : l'adjectif qualificatif		Déjà programmé dans les séquences précédentes	A la place nous programmons un TD sur la rédaction d'une introduction de commentaire composé
		4			TD	INTEGRATION	INTEGRATION
		5				EVALUATION	EVALUATION
		6				REMEDIATION	REMEDIATION

IV-5-1-3 Analyse projet terminales littéraires

Tableau 21: Analyse et aménagement du projet des terminales littéraires

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
1	Bâtir un plan de commentaire composé	1		Image comme message	Commentaire composé : analyse du texte et de la consigne	A renvoyer à la séquence 2 pour faire de la place aux outils pour comprendre le fonctionnement du texte poétique car l'image comme message nous renvoie dans les calligraphes qui sont du propre de la poésie surréaliste Il est tout d'abord question d'analyser les aspects externes au texte et qui concourent à sa compréhension (le paratexte)	A la place nous positionnons le cours sur l'énonciation : énonciateur / énonciataire Le commentaire composé : analyse du paratexte et de la consigne
		2		Les variétés phoniques du français	Eléments de phraséologie Le commentaire composé : analyse du texte ;	Pas pertinent dans cette séquence ; elles le seront dans la compréhension de Munyal en séquence 3 Pas nécessaire actuellement	A la place nous mettons la leçon sur la tonalité épique Renvoyé en séquence 2 à la place nous mettons en sémantique les

					la recherche des idées 1H	Ce cours ne saurait tenir sur 1H.	contenus manifeste et latents Nous utilisons l'heure du cours Eléments de phraséologie pour l'analyse du texte Le commentaire composé : analyse du texte 1H Le commentaire composé : la recherche des idées 1H
		3		Les emprunts		Pas pertinent vu le cadrage des œuvres	Renvoyé en séquence 3 pendant l'étude de Munyal à la place nous mettons en communication les actes de langage
		4				INTEGRATION	RAS
		5				EVALUATION	RAS
		6				REMEDATIONS	RAS

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
2	Produire un devoir de commentaire composé	1				/	/
		2		Les actes de langage Les variétés du français		Anticipation en séquence 1 Renvoyé en séquence 3	A la place nous avons images comme message (les calligrammes en poésie surréaliste) A la place nous avons les emprunts
		3				Les valeurs des temps et modes n'apparaissant nulle part dans l'ensemble du projet	Nous lui consacrons 1h Dans l'espace vide de la morphosyntaxe Également nous prenons 1h pour les tonalités lyrique et élégiaque
		4				INTEGRATION	RAS
		5				EVALUATION	RAS
		6				REMEDICATIONS	RAS

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
3	Produire un paragraphe de dissertation	1		Le texte théâtral : caractéristiques et fonctions		Type de texte non approprié pour le cadrage en cours	Renvoyé en séquence 5. En lieu et place nous positionnons le texte narratif : caractéristiques et fonctions
		2				Après avoir renvoyé les contenus latents et manifeste en séquence 1 nous avons 1H à exploiter en séquence 3	Nous y insérons les valeurs des temps et modes du récit 1h Les figures d'amplification
		3		Les fonctions du monologue : le monologue introspection Les fonctions du monologue : le monologue délibératif		Ces deux leçons ne rentrent pas dans le cadrage dont l'étude est en cours. Elles seront abordées en séquence 5	En lieux et places nous aurons respectivement Les tonalités satirique et polémique 1h ; le texte polémique : le réquisitoire 1h
		4				INTEGRATION	RAS
		5				EVALUATIONS	RAS
		6				REMEDIATIONS	RAS

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
4	Produire un paragraphe de dissertation	1		Le texte théâtral : fonctions de la tirade		Dans cette séquence il existe un grand déphasage entre la compétence à développer et les savoirs notionnels qui sont en présence dans la planification séquentielle en langue Ce cours ne rentre pas dans le cadrage et le genre de l'œuvre en cours (Munyal qui est un roman)	Une réorganisation de tous les outils de langue est envisagée. Le texte argumentatif : caractéristiques et fonctions s'avère plus utile compte tenu de l'exercice en cours : la dissertation
		2		Image et littérature		Ce cours est une reprise du cours de la séquence 1 image comme message	Nous le supprimons et créons de l'espace pour la structure d'un paragraphe argumentatif en morphosyntaxe En plus nous ajoutons les modes de raisonnement
		3		Usages de l'image		Ce cours n'aide en rien dans la lecture de Munyal, encore moins dans l'acquisition des savoirs notions en dissertation	Il nous fait de la place pour les modes de raisonnement et les stratégies
		4				INTEGRATION	INTEGRATION
		5				EVALUATION	EVALUATION
		6				REMEDIATION	REMEDIATION

NB : Le sujet de dissertation devra être adossé sur le roman pour aller établir des passerelles entre l'exercice écrit en cours et le genre étudié.

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
5	Produire un résumé ou une analyse	1		Le texte argumentatif : caractéristiques et fonctions		Ce cours a été programmé en séquence 4 pour outiller les apprenants au sujet de la dissertation	Nous le remplaçons par le texte théâtral caractéristiques et fonctions en prélude à l'œuvre théâtrale dont les activités augurales seront faites en semaine 2
		2		Les modes de raisonnement		Anticipation en séquence 4 car utile pour la dissertation	Une substitution s'opère de facto avec le texte théâtral : les fonctions de la tirade
		3		Les stratégies : la persuasion et la conviction		Leçon anticipée en séquence 4 car utile pour la dissertation	En lieu et place nous programmons les tonalités épiques et dramatique utile à l'analyse de l'œuvre Ngum a jemea ou la foi inébranlable de Dualla Manga
		4				INTEGRATIONS	RAS
		5				EVALUATIONS	RAS
		6				REMEDIATIONS	RAS

Séquence	Compétence visée	Semaine	Réception des textes	Outils de la langue	Production des textes	Observations	Aménagements
6	Produire une discussion	1				/	/
		2		Tonalités tragique, satirique, polémique		Ces tonalités ayant été anticipées dans les séquences précédentes nous ajoutons une lecture méthodique à cette séquence qui n'en avait pas autant que les autres	Lecture méthodique texte 5
		3				Le projet se relâche totalement pour laisser cours aux révisions en prélude au Baccalauréat	Nous anticipons sur le cours synonymie/ antonymie
		4		Synonymie /antonymie		Il pourrait se fondre dans la grande mouvance de révision de fin d'année INTEGRATIONS	Il serait judicieux de procéder à une intégration générale en optant sur les travaux adossés sur des épreuves type examen certificatif.
		5				EVALUATION	RAS
		6				REMEDIATIONS	RAS

Au regard de l'analyse faite sur les projets rendus nationaux, nous constatons la part au combien importante de la structuration des contenus dans l'acquisition ou non des compétences visées aussi bien par les programmes officiels que par les projets qui en sont d'ailleurs des répercussions. Seulement, il faudrait le remarquer pour le déplorer non seulement la légèreté avec laquelle ceux-ci portent le projet de décloisonnement des apprentissages mais aussi le laxisme qui se dessine lorsqu'il s'agit d'amender de manière collégiale ces projets. Ci-joint un exemple d'analyse et d'amendement des projets que propose une équipe d'enseignants.

IV-6- Analyse des projets tous cycles confondus faite par des enseignants

IV-6-1 Analyse projet 6^e

Tableau 22: Analyse projet 6^e

NIVEAU 6 ^e		
	DYSFONCTIONNEMENT	AMENAGEMENT
Séquence 1	Note infrapaginale : « Projet pédagogique 2021-2022. »	Actualiser.
Séquence 1	Tâches non améliorée	Le faire
Séquence 1	Pas de date au niveau des semaines.	Le faire
Séquence 2	Aucun changement par rapport au PPH.	
Séquence 3	Aucun changement par rapport au PPH.	
Séquence 5	Aucun changement par rapport au PPH Remarques faites l'an dernier et non prises en compte. Tâche d'intégration expression écrite : 1) Les instructions de travail ne touchent pas les éléments formels de la lettre. 2) L'instruction 2 est assez évasive : « Tu présentes les raisons ... » : combien ? 3) Cette production implique l'argumentation qui n'a pas encore été étudiée jusque-là (Il est de même pour l'expression orale)	1) Reformuler. 2) Reformuler 3) Reformuler les instructions de manière à ce que l'apprenant ne produise que ce qui a déjà été enseigné (la description, la narration, le dialogue).
Séquence 6	Aucun changement par rapport au PPH. Remarques faites l'an dernier et non prises en compte.	1) Question à reformuler.

	1)Tâche expression écrite : Dernière instruction de travail : « Tu incites tes camarades ». Question : En quoi faisant ? Remarques faites l'an dernier et non prises en compte. 2)Tâche expression orale : L2 : « Te sentant interpeller... » 3) Fait à Maroua, le 9 septembre 2021 ...	2)A corriger: “Te sentant interpellé(e)...” 3)Actualiser.
--	---	---

IV-6-2 Analyse projet 5e

Tableau 23: Analyse projet 5^e

NIVEAU 5 ^e		
	Problèmes relevés	Suggestions
Séquence 2	Tâche d'expression orale non précédée du titre « Expression orale ».	
Séquence 3	1)Rapport entre le dépliant (sur lequel porte la séquence didactique) et l'argumentation sur laquelle est basée la tâche d'expression écrite ? 2)Tâche d'intégration : Consigne Produis un texte argumentatif : 1- Rédige un paragraphe dans lequel tu soutiens ton point de vue sur l'utilité des réseaux sociaux. Nombre d'arguments dans un même paragraphe ? Exemples ? 2- Dans un paragraphe de 5 phrases, présente les inconvénients (Combien ? Dans un même paragraphe ??) liés à l'utilisation de facebook et de whatshap. 3- Dans un paragraphe de 5 lignes, réfute l'idée selon laquelle on ne doit pas se fier aux informations des réseaux sociaux. Soutiens ton point de vue par deux arguments (Deux arguments dans un même paragraphe ? Par ailleurs, l'élève a finalement combien de points de vue ?) - Problème au niveau de la logique de cette argumentation : 1) l'utilité des réseaux sociaux ; 2) les inconvénients liés à l'utilisation de facebook et de whatshap ;3) la fiabilité des informations véhiculées dans les réseaux sociaux.	Revoir cette tâche ; par ailleurs, harmoniser avec la CA de la séquence.
Séquence 4	Pas de tâche d'intégration en expression orale.	En formuler.

Séquence 5	-CA : produire une notice. -Tâche d'intégration expression écrite : texte à dominante narrative et dialogale : rapport avec la notice ? *Le contexte : A quelle occasion se passe cette sensibilisation ? *Consigne 1 : Tu relates l'histoire d'un être victime du choléra et produis un dialogue dans lequel tu décris les manifestations de cette maladie. La narration serait trop longue : limites ? Un, deux, trois paragraphes ? Et le dialogue : qui sont les interlocuteurs ? En combien de répliques doit tenir ce dialogue ? *Consigne 2 : tu produis un dialogue au cours... Combien de répliques ? *Consigne 3 : Revoir la formulation. -Tâche d'expression orale : consigne 1 : « donne la nature de cette image » : trop simple.	Revoir la formulation de cette tâche et qu'il y ait un rapport clair avec la CA. Essayer parfois de simuler la rédaction pour se rendre compte des difficultés. -Formuler la première consigne de telle sorte qu'on ait une production.
Séquence 6	CA : compte rendu à l'écrit ou à l'oral. -Tâche d'intégration expression écrite. *Contexte : revoir la formulation : « ... pour réagir contre le désordre créé par les médias sur le plan scolaire ». *Contexte : « ... contre l'usage abusif de la télévision » : par qui ? Les élèves ? *Pas de lien entre les consignes : 1) Reportage ou témoignage d'un fait vécu par rapport à l'usage abusif de la télévision en insistant sur les circonstances de l'événement : assez vague ; en combien de paragraphes ? 2) Tu fais la publicité d'un produit qui t'a (Corriger la coquille « t'as ») marqué en 5 lignes : où est le lien avec la fonction de la production ? = réagir contre le désordre créé par les médias. Par ailleurs, à quel type de texte correspond la consigne « faire la publicité d'un produit » ? 3) Tu fais le compte rendu d'une émission que tu as suivie à la radio. -Tâche expression orale :	Revoir la formulation de cette tâche et qu'il y ait un rapport clair avec la CA. Essayer parfois de simuler la rédaction pour se rendre compte des difficultés. -Revoir cette tâche. -L'AP doit également viser le document.

	*Contexte : lien entre le club de lecture et la présentation d'un média de son choix ? Le club de lecture ne permet-il part de rendre compte de livres lus ? *Consigne 1 : qu'est-ce qui est attendu lorsque vous demandez aux apprenants de parler du fonctionnement de la radio ou de la télévision ? Document signé uniquement par le chef d'établissement (M. Fouda André).	
--	--	--

IV-6-3 Analyse projet 4^e

Tableau 24 : Analyse projet 4^e

NIVEAU 4 ^e		
	Remarques/ Problèmes	Suggestions
Séquence 1	Volume horaire de la séquence : 24 heures ; distribution entre savoirs notionnels, intégration, évaluation et compte rendu : 23H. -Par ailleurs 25 heures dans le tableau. 6 heures à la semaine 3, au lieu de 4. -Semaine d'évaluation : 4h au lieu de 6. -Pas de date -CA : produireun paragraphe argumentatif développant une thèse à l'oral et à l'écrit. Un paragraphe peut-il permettre de développer une thèse ? -Intégration expression écrite. *Consigne 1 : tu présentes en quatre phrases trois exemples de jeunes pratiquant régulièrement le sport » : qu'est-ce qui est concrètement attendu des apprenants? Par ailleurs, lorsqu'ils étudient la structure du paragraphe argumentatif, commencent-ils par les exemples ? - Evaluation : Correction orthographique. -Tâche expression orale : *Contexte : « ...ton village où tu as reçu les connaissances culturelles »	-Introduire une heure d'expression orale pendant la semaine d'intégration. -Supprimer les leçons de lecture suivie et d'expression orale à la semaine 3. -Faire basculer deux heures d'évaluation à la dernière semaine. -Préférable : produire des paragraphes argumentatifs développant une thèse ? Je pense que l'objectif est de produire à la fin un texte argumentatif développant une seule thèse (sujet analytique) à travers au moins deux arguments. -Reformuler.

	*Consigne 1 : « Présente –lui ta tradition » : trop vague. *Consigne 2 : « Donne-lui deux aspects positifs de ta tradition dans un paragraphe de 4 phrases. Par ailleurs, deux aspects positifs dans un seul paragraphe ? *Consigne 3 : Dans un paragraphe de 3 phrases, énonce les risques auxquels s'expose un être sans culture (qui n'a pas de connaissance sur sa tradition). Combien de risques. Dans un paragraphe ? Structure du paragraphe argumentatif respectée ?	-Ajouter dictée classique. *Préférer : « ... ton village où tu as reçu des connaissances culturelles » *Présente –lui une tradition/ une pratique traditionnelle/ une pratique culturelle de ton village ? *Donne-lui deux aspects positifs de cette pratique traditionnelle/ cette pratique culturelle ? Dans deux paragraphes de préférence.
Séquence 2	-Même remarque par rapport à la distribution horaire dans la séquence : savoirs notionnels 13h. -Même remarque par rapport au nombre d'heures de la semaine 3 : 6 au lieu de 4. -Même remarque par rapport à la CA de la séquence. -Tâche (Ecrit) : *Le contexte n'est pas complet : Le texte argumentatif est produit dans quel cadre ? A quelle occasion sera-t-il soumis au chef de quartier ? *Faire attention au nombre d'éléments par consigne. Exemple : C2 « Dans un autre paragraphe de 4 phrases, tu présentes les inconvénients du déboisement » ; combien ? En principe, un paragraphe doit en contenir un seul.	-Exploiter la 13^e heure lors de la semaine d'intégration. -Ajuster
Séquence 3	-Même remarque par rapport distribution horaire de la séquence. -Semaine 3 : 5h au lieu de 4. -Tâche intégration écrit : adopter un temps verbal cohérent pour toutes le consignes. -Tâche intégration oral : Rapport avec la CA et la leçon d'expression orale ?	

	Par ailleurs, consigne 2 : l'apprenant qui pratique le commerce ne devrait-il pas en principe défendre son activité ?	
Séquence 4	-Même remarque sur la distribution horaire de la séquence. -Tableau à l'intérieur du tableau. -Heures semaine 3 : 5h au lieu de 4h. -Tâche expression écrite : Contexte : « Tu te parles à toi-même » : est-ce vraiment plausible ? Si on part du fait qu'un monologue est présenté devant un public ? Par exemple, tu prépares un monologue destiné à être présenté devant un public lors de la journée des arts... ? -Faire attention à la manière dont sont disposées les consignes. On n'a pas de 1)2)3). -Pas de tâche d'expression orale.	-Revoir le contexte de la tâche d'expression écrite ; formuler une tâche en expression orale.
Séquence 5	-Même remarque sur la distribution horaire. -5 heures semaine 3 au lieu de 4. -Tâche (expression écrite) : Les consignes 2 et 3 ne donnent aucune indication sur les paragraphes. Par ailleurs, toujours garder à l'esprit qu'un paragraphe argumentatif développe un argument. -Tâche expression orale : conflit entre la préparation de l'interview et la présentation qui renverrait au compte rendu de l'interview. On ne voit pas clairement quelle est la production attendue des apprenants	A reformuler.
Séquence 6	Rien de prévu	Fin 5^e séquence 2 semaine après les congés de Pâques. Prévoir une 6^e séquence.

IV-6-4 Analyse projet 3^e

Tableau 25 : Analyse projet 3^e

NIVEAU 3 ^e		
	Remarques/ Problème	Suggestion
Séquence 1	- Distribution horaire à revoir (23h distribuées au lieu de 24). -Formulation de la CA.	-Revoir la distribution horaire. -A reformuler.
Séquence 1	Expression écrite : Comment se présente cette première leçon ? A partir d'un texte ? Production à la fin de la leçon ? Réorganisation d'un texte à partir d'éléments donnés dans le désordre ?	Réorganiser. Nous pensons qu'on peut partir d'un texte pour étudier le fonctionnement et terminer en consolidation avec un sujet.
Séquence 1	Tâche (Expression écrite) : C1 : Tu relates, en une dizaine de lignes, les circonstances d'une dot à laquelle tu as assisté. C2 : « Tu présentes dans 2 paragraphes d'une dizaine de lignes chacun, ton point de vue sur la question, tu présentes les circonstances difficiles posées par les beaux-parents. »	La cérémonie racontée doit servir à illustrer le point de vue (exemple) selon lequel les dots trop élevées ont des effets négatifs. Inverser l'ordre des éléments. NB : remarques faites l'an dernier, non prises en compte.
Séquence 1	Tâche (Expression orale) : -Je pense que le rapport entre les TIC et les traditions n'est pas évident et complique la tâche. -C1 : Présenter deux jeunes revient à développer l'exemple déjà.	-Enlever « les TICs » -Réorganiser : C1 : Tu présentes une raison fondamentale pour laquelle les valeurs traditionnelles (positives ?) doivent être sauvegardées et tu donnes l'exemple de deux de ces valeurs. C2 : Tu présentes une conséquence négative de l'ignorance des valeurs traditionnelles positives et tu présentes une circonstance où des jeunes ont démontré leur ignorance de la tradition et les conséquences qui en ont découlé.

		C3 : Réfléchir là-dessus puisqu'on a éliminé les TICs. NB : Remarques faites l'an dernier et non prises en compte.
Séquence 1	Evaluation Correction orthographique	Ajouter la dictée classique.
Séquence 2	Revoir la CA et l'orienter vers la production d'un type de texte. NB : caractères trop petits !!!	Reformuler
Séquence 2	Revoir la distribution horaire : 23 h au lieu de 24.	
Séquence 2	Leçons d'expression écrite : S1 : Introduction de l'argumentation. S2 : conclusion. S3 : Introduction et conclusion. Logique ?	A revoir.
Séquence 2	Tâche expression écrite. Suite du contexte : « Tu décides donc de convaincre les jeunes de ton village... » : rien de justifie le « donc ». Pas de rapport avec ce qui précède. Dans quel cadre cette section prend-elle appui ? -Consigne 2 : combien de causes ? Combien de conséquences ? Par ailleurs, est-il normal d'avoir dans un paragraphe plusieurs causes et dans un autre plusieurs conséquences ?	
Séquence 3	Revoir la formulation de la CA.	Ajouter le type de texte à produire.
Séquence 3	-Tâche expression écrite : « ... les soldes qu'il a organisées... » : accord. -Problème avec la troisième consigne : « ...dans un paragraphe de trois phrases, donne tes impressions suite aux effets produits par ces soldes. »	-Corriger. -Reformuler la C3.

	En principe, l'annonce est produite en vue des soldes donc, celles-ci n'ont en principe pas encore eu lieu. -Pas de tâche en expression orale : à revoir.	-En produire.
Séquence 4	-Revoir la formulation de la CA. -Revoir la distribution horaire. -Ajouter une heure d'expression orale pour avoir 13 h d'apprentissage des savoirs notionnels. -Tâche expression écrite incomplète. -Tâche expression orale inexistante.	-Ajouter le type de texte à produire. -Compléter la tâche d'expression écrite. -Formuler la tâche d'expression orale.
Séquence 5	-Formulation CA à revoir. -Tâche d'expression écrite : la fonction de la production à mon avis est de sensibiliser par rapport à l'importance de parler sa langue maternelle et non par rapport aux difficultés rencontrées par les jeunes qui ne parlent pas leur langue maternelle. -Par ailleurs, plus en rapport avec la vie socio-culturelle qu'avec le module médias et communication. - Le corps de l'article en un seul paragraphe ?	
Séquence 6	Inexistante.	L'élaborer car la 5 ^e s'achève le 28 avril.

IV-6-5 Analyse projet 2^{nde}

Tableau 26 : Analyse projet 2^{nde}

NIVEAU SECONDE LITTERAIRE		
	Difficulté/ changement	Suggestion
Séquence 1	-On a du mal à retrouver les 17 h dévolues pour l'apprentissage des savoirs notionnels. On en trouve 13. Par ailleurs, les 5 h hebdomadaires ne sont pas non plus visibles. -Première leçon : Présentation de l'épreuve (analyse préliminaire) : quel est le contenu de cette leçon ; par ailleurs, prévue pour deux heures ?	-Affecter une durée à chaque leçon. -Eviter les leçons théoriques. -Deux leçons. -Revoir la terminologie et le moment de la négociation du projet d'étude de l'œuvre.

	-Par ailleurs, S2 : Etude des connecteurs logiques. Reformulation des idées. Une leçon ? -Œuvre intégrale : S2 : négociation d'un projet d'étude à la 2^e semaine. Non, deux semaines de lecture hors horaire. A la S2 : CR du contrôle de lecture et négociation d'un projet de lecture : Y a-t-il une différence entre le projet d'étude et le projet de lecture ? Par ailleurs, à quoi renverrait le projet de lecture à ce niveau ? -Intégration : les consignes telles qu'elles sont formulées ne recoupent pas le travail préliminaire que doit faire l'élève avant de produire le résumé et l'analyse. -Evaluation 5h. Détail ? 2 langue et 2 littérature (résumé ou analyse) -Compte rendu et remédiation : volume horaire ?	-Revoir ces consignes. La notion d'idée générale est-elle pertinente ici quand on sait qu'on doit, pour le résumé, garder le système d'énonciation. Les projets pédagogiques harmonisés prévoient 3 h pour les comptes-rendus et remédiation. Ça fera, 17 savoirs notionnels, 3 intégrations, 4 ou 5 évaluations et 3 comptes-rendus et remédiation. Ça fait 27 ou 28 selon qu'on a 4 ou 5 h pour l'évaluation.
Séquence 2	-Compétence attendue en inadéquation avec les apprentissages. -Même remarque sur la distribution horaire que pour la S1. -Leçon de langue : les figures d'analogie : excessif pour 1h.	-Modifier -Réajuster. -Réajuster.
Séquence 3	--Compétence attendue en inadéquation avec les apprentissages. -Production des textes : *Dissertation littéraire : présentation de l'exercice en deux heures. *Pourquoi la structure du paragraphe pendant cette séquence ? - Intégration : type de sujet : « expliquer et discuter ». Nous pensons que pour une classe d'initiation, il est préférable de partir d'un sujet dialectique simple (Discutez) ou d'un sujet analytique. *Evaluation : littérature en 3h ? alors qu'on en est qu'à l'étape du plan détaillé.	* Eviter Supprimer la leçon « Présentation de l'exercice » et commencer directement avec l'analyse du sujet. *Evaluer sur la production du plan uniquement en littérature, en deux heures.
Séquence 4	1)Revoir la compétence attendue : supprimer la mention « ...dans une situation de communication donnée »	1) L'élève devra rédiger une dissertation complète (Compétence).

	-Intégration : *Utilisation de la deuxième personne du singulier dans les tâches d'intégration. Faire de même pour les sujets d'évaluation ? *Le sujet de dissertation utilisé pour la rédaction du devoir est un sujet analytique différent du sujet dialectique utilisé pour l'élaboration du plan.	-*Garder la deuxième personne du singulier pour l'intégration et utiliser la deuxième personne du pluriel pour les évaluations, sur le modèle des examens officiels OBC. *Assurer le lien avec la séquence précédente.
Séquence 5	-Incohérence entre la CA (dissertation) et les enseignements (commentaire composé). -Revoir la leçon sur la découverte de l'exercice et les généralités sur l'épreuve. -Leçon 2 production des textes : différence entre axes de lecture et centre d'intérêts dégagés après lecture méthodique ? -Intégration : définition des termes-clés en commentaire composé ? -Même remarque sur la durée des évaluations : détail et attention sur l'évaluation en littérature.	
Séquence 6	-Production de textes : pourquoi ne pas poursuivre avec la rédaction du commentaire ? -Sur quoi porteront les TD ? -Qu'est-ce qui peut justifier le fait que l'intégration à la fin de cette séquence porte sur les mêmes éléments qu'à la fin de la séquence précédente ? Analyse texte et élaboration plan détaillé commentaire composé ?	

Tableau 27 : Analyse projet 1^{ère} scientifique

NIVEAU 1^{ère} Scientifiques: Bon étalement des leçons de production de textes.		
	Difficulté/ changement	Suggestion
Séquence 1	-Semaine 2 : 4 heures de cours?	
Séquence 4	-Tâche : avoir trois consignes.	Mettre la reformulation comme troisième consigne.
Séquence 5	Divergences entre le résumé et l'analyse après rédaction : pas très logique.	

Séquence 6	Incohérence entre la CA (Résumé/ analyse) et le contenu (discussion).	
-------------------	---	--

IV-6-6 Analyse projet 1^{ère}

Tableau 28 : Analyse projet 1^{ère} littéraire

NIVEAU 1^{ère} : Pas de changement significatif par rapport au PPH.		
	Difficulté/ changement	Suggestion
Séquence 1	Epreuve de littérature 4H : nous ne sommes encore à l'élaboration du plan détaillé.	
Séquence 3	-Intégration Tâche : Sur la base d'un texte à contracter, tu produiras: 1-Une analyse de texte. 2-Un résumé. 3-Une analyse.	L'expression « analyse de texte » n'est pas appropriée pour le résumé. Elle peut prêter à confusion. Proposition : Tâche : Sur la base d'un texte à contracter: 1-Dégager les idées essentielles du texte. 2-Produire un résumé. 3-Produire une analyse.
Séquence 4	-Outils de la langue : sémantique (semaine 3) Lexique commun/ lexique spécialisé. Même leçon séquence 2, semaine 1.	-Proposition : voir les tonalités à la place, à la 4 ^e séquence.
Séquence 5	-Production des textes (semaine 1) : Commentaire composé : analyse du sujet et de la consigne. La consigne ne fait-elle pas partie du sujet ? -Production des textes (semaine 2) : Commentaire composé : la recherche des idées (IG, CI, SCI) : 1h. A partir de quoi ? L'analyse du texte ne semble pas avoir été faite au préalable.	-Proposition : Lecture du texte et analyse de la consigne. -Proposition : Semaine 1 : Analyse globale du sujet. Semaine 2 : Analyse détaillée du texte (méthodique ou analytique) à l'aide d'instruments d'analyse. Semaine 3 : Elaboration du plan détaillé. -Proposition :

	-Intégration : Tâche : Sur la base d'un poème tiré de Balafon, tu mèneras : 1-Une lecture méthodique. 2-L'élaboration d'une grille d'analyse. 3. Elaboration d'un plan détaillé. La lecture méthodique et l'élaboration de la grille renvoient à la même activité.	Semaine 1 : Analyse globale du sujet. Semaine 2 : Analyse détaillée du texte (méthodique ou analytique) à l'aide d'instruments d'analyse. Semaine 3 : Elaboration du plan détaillé.
Séquence 6	Élaborée.	

IV-6-7 Analyse projet classe Terminale

Tableau 29 : Analyse projet Tle littéraire

NIVEAU TLE LITTERAIRE		
	Difficulté/ changement	Suggestion
Séquence 1	-Production des textes : revoir l'intitulé des leçons. Semaine 1 : Analyse du texte et de la consigne. Semaine 2 : Recherche des idées. Comment ? Semaine 3 : Elaboration du plan détaillé. -Intégration : Tâche : Sur la base d'un poème tiré de Capitale de la douleur : 1- Tu mèneras une lecture méthodique. 2-Tu dégageras les centres d'intérêt. 3-Tu élaboreras un plan détaillé de commentaire composé.	Proposition : Semaine 1 : Analyse globale du sujet. Semaine 2 : Analyse détaillé du texte à l'aide d'instruments d'analyse. Semaine 3 : Elaboration du plan détaillé.
Séquence 2	Intégration : revoir la consigne : « Sur la base du poème dont le plan a été élaboré à la séquence	

	précédente... » : ce n'est pas le plan du poème qui a été élaboré mais le plan du commentaire composé.	
Séquence 3	-Incohérence entre l'exercice (dissertation) et les situations possibles (commentaire composé). - Intégration : Tâche : Sur la base d'un sujet de dissertation, produire : 1-Analyser le sujet 2-Elaborer un plan de dissertation 3-Rédiger un paragraphe.	-Harmoniser. Supprimer « produire ».
Séquence 4	-Incohérence entre la compétence de la séquence (rédiger un paragraphe) et le contenu (introduction et conclusion).	-Rédiger une dissertation.
Séquence 5	-Semaine 1 : Analyse du texte et de la consigne. Faire attention au métalangage « analyse du texte pour le résumé et l'analyse). -S2 : Langue : Mode de raisonnement en une heure ? Trop bref à mon avis.	-Proposition : a)Travail préparatoire : lecture, schéma argumentatif (thème, thèse, arguments, exemples, connecteurs logiques). b) Technique du résumé. c) Technique de l'analyse.
Séquence 6	Langue : -Texte polémique : plaidoyer. -Texte polémique : réquisitoire. -Tonalités : tragique, satirique, polémique. Le texte polémique en deux séances et 3 tonalités en une heure.	A revoir.

Tableau 30 : Analyse projet Tle scientifique

NIVEAU TLE SCIENTIFIQUE : Travail bâclé		
	Problèmes relevés	Suggestion
Séquence 1	-Pourquoi deux heures hebdomadaires ? -Pas de volume horaire séquentiel ; pas de répartition. -Durée leçons ? -« SEQUENCE ». -Activités augurales et, la semaine d'après, lecture méthodique 1. -Détail intégration ? -Détail évaluation ?	-Utiliser le volume horaire normal. A la limite, avoir des activités hors classe. -Corriger -Laisser deux semaines de lecture hors horaire ; prévoir le contrôle de lecture et la négociation du projet d'étude.
Séquence 2	Mêmes remarques.	
Séquence 3	Mêmes remarques.	-
Séquence 4	-Mêmes remarques.	-Rédiger une dissertation.
Séquence 5	-Mêmes remarques. -CA : « ... produire un devoir faire un résumé » - Contenu : analyse, discussion. -Leçon : introduction et conclusion en une leçon !	-Harmoniser.
Séquence 6	- Présentation du document. -TD sur ?	A revoir.

Source : Archives du département de français du lycée de Yaoundé Ngoa-Ekelle

Ces travaux d'analyse des projets faits par cette équipe d'enseignants nous permettent de nous rendre à l'évidence que les analyses ont été faites sur des aspects très légers qui peuvent ne pas apporter une plus-value à l'acquisition des compétences fondamentales que sont la lecture et l'écriture. Ce travail effectué par cette équipe d'enseignants couplé aux analyses et les ajustements que nous avons faits montrent à suffisance l'urgence d'une restructuration des

projets nationaux en gardant en esprit le sacro-saint principe de décroisement interne des apprentissages, si l'on envisage une réception effective des textes et une pratique efficiente du commentaire composé par les apprenants.

En fin de compte, ce chapitre nous aura permis de passer en revue les travaux antérieurs sur la question et de nous positionner par rapport aux travaux de nos prédécesseurs sur la question de l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé, mais aussi sur les questions de réception en lien avec le commentaire composé. Au regard de la visée au combien didactique et théorique de notre recherche, nous avons opté pour une recherche mixte compte tenu de la nature des données en présence. Le choix de cette démarche étant conditionné par la nature et la quantité importante des données. Nous avons choisi d'adopter une recherche mixte qui se veut à la fois qualitative et quantitative. La quantité importante de données recueillies nécessitait une analyse afin d'obtenir des résultats fiables et utilisables pour notre recherche. Pour ce qui est des données de types qualitatif nous avons procédé à une analyse des contenus. Quant aux données quantitatives, l'analyse était purement statistique avec l'utilisation du logiciel SPSS. Le chapitre suivant est une présentation succincte de notre expérimentation adossée sur notre dispositif de remédiation « Ma boussole ». Dans ce chapitre seront présentés de manière claire et orientée notre expérimentation à travers les modalités de construction de notre dispositif et de sa mise en expérimentation aux lycées de Ngoa-Ekelle et de Nanga Eboko.

CHAPITRE IV : EXPÉRIMENTATION

La recherche en éducation est un domaine vaste et pluridisciplinaire qui englobe l'étude de tous les aspects de l'apprentissage et de l'enseignement. Elle vise à comprendre, améliorer et transformer les pratiques éducatives à tous les niveaux. Les objectifs de la recherche en éducation sont multiples :

- Produire des connaissances sur les processus d'apprentissage, les facteurs qui influencent l'apprentissage, les méthodes d'enseignement efficaces et les politiques éducatives qui ont un impact positif sur les élèves ;
- Développer et évaluer de nouveaux programmes, matériels pédagogiques et technologies éducatives ;
- Informer les pratiques des enseignants et des autres professionnels de l'éducation ;
- Contribuer à l'élaboration de politiques éducatives fondées sur des données probantes.

Les résultats de la recherche en éducation peuvent être utilisés pour informer les politiques et les pratiques éducatives à tous les niveaux, de la salle de classe aux systèmes éducatifs nationaux. La recherche en éducation utilise donc une variété de méthodologies, y compris la recherche quantitative, qualitative et mixte. Il s'agit principalement de collecter des données auprès d'élèves, d'enseignants, d'administrateurs et d'autres parties prenantes afin de répondre aux questions préoccupations que soulève la recherche. Les résultats de la recherche en éducation ont un impact important sur la pratique éducative. Ils peuvent être utilisés pour informer le développement de programmes et de politiques éducatives, la formation des enseignants et le développement de ressources pédagogiques.

La mise en route des cadres théoriques sont des tremplins essentiels pour la recherche scientifique. La recherche action va de ce fait s'adosser sur des cadres théoriques appropriés pour expliquer et comprendre et traiter les écueils dans les pratiques enseignantes. Ces cadres théoriques permettent en effet de comprendre, d'analyser et d'interpréter les phénomènes étudiés. La construction d'un cadre théorique de qualité nécessite une recherche approfondie et une réflexion critique. Nous entendons dans ce chapitre construire un dispositif de remédiation nous permettant de déconstruire et de reconstruire les structures d'organisation des contenus que sont les projets nationaux, les séquences d'enseignement et les sujets d'évaluation. Ce dispositif n'est rien d'autre que la matérialisation de la transposition didactique des concepts dans le but de leur acquisition par les apprenants. En effet, la transposition didactique comme outil pour l'analyse et la recherche se pose désormais comme une lapalissade pour les études liées aux apprentissages. Le cadre théorique de la transposition didactique offre un outil

précieux pour analyser les pratiques d'enseignement et pour mener des recherches en didactique. Il permet de comprendre les transformations du savoir savant au cours du processus d'enseignement et d'identifier les facteurs qui influencent ces transformations. Elle permet ainsi:

1. D'améliorer leurs pratiques pédagogiques en les fondant sur des données probantes
2. De favoriser la collaboration entre les différents acteurs de la communauté éducative
3. De renforcer l'autonomie et la responsabilisation des élèves dans leur apprentissage

Pour analyser et reconstituer notre dispositif de remédiation nous allons nous appuyer sur une transposition didactique des objets d'apprentissage. En effet, transposition didactique, concept développé par Yves Chevallard en 1985, est un cadre théorique important pour comprendre les processus de transformation du savoir savant en savoir scolaire. Elle met en lumière les différentes étapes par lesquelles un savoir disciplinaire évolue pour devenir un objet d'enseignement adapté aux élèves. Les enjeux de la transposition didactique ne sont plus à démontrer dans un contexte de structuration des objets d'apprentissage.

Cette recherche se pose comme un moment d'une transposition des concepts de lecture et de commentaire composé par l'entremise d'un décloisonnement interne des apprentissages en français. En tant que telle, la transposition didactique est un processus complexe et délicat qui soulève plusieurs enjeux importants

- **La fidélité au savoir savant** : il est important que le savoir scolaire ne soit pas dénaturé au point de ne plus correspondre au savoir savant.
- **L'accessibilité pour les élèves** : le savoir scolaire doit être accessible aux élèves, ce qui implique de tenir compte de leurs capacités et de leurs connaissances préalables.
- **L'efficacité didactique** : le savoir scolaire doit être enseigné de manière efficace pour que les élèves puissent l'apprendre et le comprendre facilement.

Chevallard identifie trois principales étapes dans la transposition didactique :

La sélection et la conceptualisation : cette étape consiste à choisir les éléments du savoir savant pertinents pour l'enseignement et à les organiser en concepts didactiques. Cela implique de simplifier, de formaliser et de décontextualiser le savoir savant ;

L'élaboration : cette étape consiste à développer des outils et des ressources pédagogiques pour mettre en œuvre les concepts didactiques. Cela inclut la création de manuels scolaires, d'exercices, d'évaluations, etc. ;

L'orchestration : cette étape se déroule en classe, où l'enseignant met en œuvre les outils et les ressources pédagogiques pour enseigner le savoir aux élèves. Cela implique de faire des ajustements en fonction des réactions des élèves et des contraintes de l'environnement d'apprentissage.

Le décroisement des sous-disciplines du français est une approche pédagogique qui vise à dépasser le cloisonnement traditionnel entre les disciplines de l'enseignement du français, telles que la grammaire, la lecture, l'écriture et l'expression orale. Cette approche s'avère particulièrement pertinente au second cycle de l'enseignement secondaire, où les élèves acquièrent les compétences nécessaires pour devenir des lecteurs autonomes et critiques. Précisons que le décroisement ne consiste pas en une suppression de l'enseignement des différentes sous-disciplines du français, mais plutôt en une articulation entre elles de manière cohérente et dynamique. Il s'agit de partir d'un objet d'étude central, tel qu'un texte littéraire ou un genre d'écriture, et d'amener les élèves à mobiliser leurs connaissances et leurs compétences dans les différentes disciplines pour l'analyser, le comprendre et le produire.

I- RECONSTITUTION DES SEQUENCES DIDACTIQUES SOUS LE PRISME DU DECLOISONNEMENT EFFECTIF

Cette section propose une révision structurelle des projets des classes du second cycle de l'enseignement secondaire général en redistribuant, affectant des savoirs notionnels suivant le principe de décroisement et en établissant des systèmes d'acointance entre les compétences visées et la distribution des concepts à enseigner pour atteindre l'autonomie de lecture et les compétences terminales de lecture et d'écriture.

I-1 Projets pédagogiques des classes de secondes en Terminales

PROJET PÉDAGOGIQUE DES CLASSES DE SECONDES

Tableau 31 : Séquence didactique N°1 2^{de}

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence, l'élève devra produire un résumé ou une analyse

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situation possible : réalisation d'un exercice scolaire (la contraction de texte)

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/ Lexicologie	Stylistique/Rhétorique	Oral	Ecrit
S1	Les tribus de capitoline : : activités augurales (étude des paratextes et texte ouvrir ¹) (1h)		Communication verbale (1h)			Les caractéristiques du texte narratif : temps verbaux, personnages, les indices spatiaux temporels, etc. (1h)		CT : lecture du texte et analyse préliminaire (1h) CT : structure argumentative du texte (le thème, la thèse, les arguments les exemples, les connecteurs logiques (1h)
S2	Le journal de lecture : structure et tenue 1H		Communication non verbale (1h)	Valeurs des modes (1h)		Les figures d’analogie (1h)		CT : études des connecteurs logiques CT : reformulation des idées (1h)
S3	Lecture autonome : tenue du journal de lecture (hors horaire)		Les facteurs de la communication (1 h)	Valeurs des temps de l’indicatif (1h)	Notion de mots et D’unité lexicale (1h)	Le texte narratif : le schéma narratif (1h)		CT : techniques du résumé (1h) CT : techniques de l’analyse (1h)
S4	Contrôle de lecture (1h)				Sens des mots: Sens propre/ Sens figuré (1h)	Intégration : (3h) Tâche : Sur la base d’un texte à contracter : 1-Tu analyseras les données de la tache 2-Tu mobiliseras les ressources 3-Tu produiras un résumé/analyse support: texte critique sur le roman cf le roman expérimental, Zola 1880		
S5	EVALUATIONS		Epreuve de langue : 2h				Epreuve de Littérature : 4h	
S6	REMEDIATIONS 3h							

Tableau 32 : Séquence didactique N°2 2^{de}

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence, l'élève devra utiliser des arguments pertinents pour soutenir ou réfuter un point de vue.

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	<i>EOI</i>	<i>GT</i>	<i>Communication</i>	<i>Morphosyntaxe</i>	<i>Sémantique/ Lexicologie</i>	<i>Stylistique/ Rhétorique</i>	<i>Oral</i>	<i>Ecrit</i>
S1	Compte rendu du contrôle de lecture et négociation du projet de lecture (1h)		Les fonctions du langage (1h)				Défendre oralement un point de vue (1h)	La discussion : Analyse du sujet (1h) La discussion : Elaboration du plan détaillé (1h)
S2	Lecture Méthodique : texte 1 (1h)			La structure des phrases (1h)		Le texte argumentatif(1h)		La discussion : construire un paragraphe pour justifier une thèse (1h) La discussion : construire un paragraphe pour réfuter un point de vue (1h)
S3	Lecture expliquée : texte 2 (1h)			les notions de progression, de cohésion et de cohérence du texte (1h)	Dénotation/ Connotation (1h)			La discussion : production de l'introduction (1h) La discussion : production de la conclusion (1h)
S4	Lecture méthodique : texte 4 (1h)		Les types de phrases (1h)			Intégration : (3h) Tâche : Sur la base d'un texte et d'un sujet portant un thème précis, l'apprenant rédigera : Une introduction, Un développement, Une conclusion		
S5	EVALUATIONS		Epreuve de langue : 2h				Epreuve de littérature : 4h	
S6	REMEDIATIONS 3h							

Tableau 33 : Séquence didactique N°3 2nde

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence, l'élève devra bâtir un plan détaillé de dissertation

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communi- cation	Morphosy- ntaxe	Sémantique/ Lexicologie	Stylistique/ Rhétorique	Oral	Ecrit
S1	Les tributs de Capitoline: Inscription de l'œuvre dans son contexte (1h))	Présentation des textes relatifs au thème: l'expression du tribalisme dans les romans africains des 20è et 21è siècles (à titre indicative)			Notions d'hyperonymie et d'hyponymie (1h) Espace : macro-espace ; micro-espace			Dissertation littéraire : présentation de l'exercice (1h) Dissertation littéraire : Analyse du sujet (1h)
S2	Le misanthrope: activités augurales Lecture du texte ouvrir/fermer (1h)	Lecture méthodique : texte.1 Lecture analytique : texte 2 (1h)				Les registres de langue (1h)	Préparation à la dramatisation (1h)	Dissertation littéraire : la recherche des idées (1h)
S3	Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors horaire)	Lecture méthodique : texte 4 (1h)			Les procédés de formation des mots : dérivation et composition (1h)	Les figures d'opposition (1h)	Négociation du projet de texte à dramatiser(1h)	Dissertation littéraire : élaboration du plan détaillé (1h)
S4	Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors horaire)	Confrontation et interprétation (1h)			Les procédés de formation des mots : les emprunts (1h)	Intégration (3h) Tâche : Sur la base d'un sujet de dissertation: Tu analyses le sujet ; Tu recherches les idées Tu produis un plan détaillé		
S5	EVALUATIONS	Epreuve de langue: 2h Epreuve de littérature : 4h Sujet en rapport avec le théâtre au sujet de la finalité d'une représentation théâtrale: un spectateur Affirme qu' "on y va pour se divertir". Discutez cette affirmation à la lumière des œuvres lues et étudiées. 2- Pensez-vous que le théâtre a pour seule fonction le divertissement? Vous répondrez à cette question dans un développement argumenté en vous appuyant les œuvres lues et étudiées.						
S6	REMEDIATIONS 3h							

Tableau 34 : Séquence didactique N04 2^{nde}

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire un paragraphe de dissertation

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	<i>EOI</i>	<i>GT</i>	<i>Communi- cation</i>	<i>Morphosynt- axe</i>	<i>Sémantique/ Lexicologie</i>	<i>Stylistique/ Rhétorique</i>	<i>Oral</i>	<i>Ecrit</i>
S1	Anthropologie Africaine: activités augurales (1h)					Les figures d’opposition (1h)	Dramatisation d’une scène (acte et scène à déterminer) (1h)	Présentation de l’exercice (1h) Le commentaire compose: analyse de la consigne (1h)
S2	Contrôle de lecture négociation d’un projet de lecture (1h) (Lecture méthodique : texte 1 (1h))		L’énonc- iation(1 h)			Les caractéristiques du texte poétique (1h)		Lecture méthodique d’un texte à commenter (1h)
S3	(Lecture méthodique : texte 2 (1h))			Les valeurs des temps et modes de l’indicatif(1 h)		Les tonalités (1h)		Commentaire composé : élaboration d’un plan détaillé (1h) Commentaire composé : justification des axes de lecture (1h)
S4						Intégration : (3h) Tâche : Sur la base d’un sujet de commentaire composé tiré d’une œuvre poétique Tu rédiges une introduction Tu rédiges un développement Tu rédiges une conclusion		
S5	EVALUATIONS	Epreuve de langue : 2h				Epreuve de littérature : 4h		
S6	REMEDIATIONS 3h							

Tableau 35 : Séquence didactique N°6 2^{nde}

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire un devoir de commentaire composé

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	<i>EOI</i>	<i>GT</i>	<i>Communication</i>	<i>Morpho syntaxe</i>	<i>Sémantique/Lexicologie</i>	<i>Stylistique/Rhétorique</i>	<i>Oral</i>	<i>Ecrit</i>
S1	(Lecture méthodique : texte 1(1h)		Le code de communication internet : langue parlée et écrite(1h)		Notion de polysémie(1h)	Tonalité lyrique(1h)		Le commentaire compose: rédaction du paragraphe explicatif(1h)
S2	Lecture expliquée : texte 3(1h)		Le code de communication internet smileys et stickers(1h) à digitaliser		Homonymie/paronymie(1h)	La tonalité pathétique (1h)		Le commentaire composé : la rédaction de l'introduction (1h)
S3	Lecture analytique : texte 4(1h) Lecture suivie et dirigée : texte 5(1h)					Les textes non littéraires : les journaux (1h)		Commentaire composé : rédaction de la conclusion(1h)
S4	Lecture méthodique : texte 5(1h) Inscription de oeuvre dans son contexte (1h					Le commentaire de l'image(1h) Intégration : (3h) Tâche : Sur la base d'un texte à commenter: Tu rédiges une introduction Tu rédiges un développement et une conclusion		
S5	EVALUATIONS	Epreuve de langue : 2h				Epreuve de littérature : 4h		
S6	REMEDIATIONS 3h							

PROJET PEDAGOGIQUE DES CLASSES PREMIERES

Tableau 36 : Séquence didactique N01 1^{ère}

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra bâtir un plan détaillé de dissertation

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire (la dissertation)

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/Lexicologie	Stylistique/Rhétorique	Oral	Ecrit
S1	Au bonheur des dames: activités augurales (étude des paratextes et texte ouvrir ¹) (1h)	Présentation des textes (1h) Relatifs au thème de L’ascension sociale dans le roman français du 19 ^e siècle (à titre indicatif).	Communication par l’image (1h)			Texte narratif : caractéristiques (1h)		La dissertation : analyse du sujet (1h)
S2	Lecture autonome : tenue du journal de lecture (hors horaire)	Lecture analytique : texte 1 (1h)			Dénotation/Connotation (1h)	Les fonctions du texte narratif (1h)	Compte rendu de lecture (1h)	La dissertation : Recherche des idées (1h)
S3	Lecture autonome : tenue du journal de lecture (hors horaire)	-Lecture suivie dirigée et commentée : texte 2 (1h) -Lecture expliquée : texte 3 (1h)	Énonciation: énonciateur énonciataire (1h)	Valeurs des temps et modes : les temps du récit (1 h)				Élaboration du plan détaillé (1h)
S4	Contrôle de lecture (1h)	Epreuve de langue : texte 4 (1h)	Intégration : (3h) Tâche : Sur la base d’un sujet de dissertation sujets de dissertation: -Les frères Goncourt dans leur préface à Germinie Lacerteux affirmaient que leur “ roman est vrai”. - Ce que relate le romancier relève t-il toujours de la réalité? 1-Tu analyseras le sujet 2-Tu rechercheras les idées 3-Tu élaboreras un plan détaillé de dissertation					
S5	EVALUATIONS		Epreuve de langue : 2h		Epreuve de littérature : 4h			
S6	REMEDIATIONS 3h							

Tableau 37 : Séquence didactique N°2 1^{ère}

Classe : premières **Volume horaire :** 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire un devoir de dissertation entier.

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/Lexicologie	Stylistique/ Rhétorique	Oral	Ecrit
S1	Compte rendu du contrôle de lecture et négociation du projet de lecture (1h)	Lecture méthodique texte : 5 (1h)		Le système des mots variables: l'adjectif qualificatif (1h)	Lexique (lexique commun, lexique spécialisé, vocabulaire)= vocabulaire relative au commerce (1h)			Rédaction du paragraphe de dissertation (1h)
S2	Texte 1 : Lecture Méthodique (1h)	Confrontation et interprétation (1h)		De la phrase au paragraphe : notion de cohérence et de cohésion (1h)		Le rythme de la phrase: la prose (1h)		Rédaction de l'introduction (1h)
S3	Texte 2 : lecture analytique (1h) Texte 3 : lecture expliquée (1h)			Progression thématique (1h)		Texte descriptif : caractéristiques et fonctions (1h)		Rédaction de la conclusion (1h)
S4	Texte 4 : lecture suivie (1h) Texte 5 : lecture méthodique (1h)			les déictiques spatiaux		Intégration : (3h) Réfléchissant sur le parcours des personnages principaux dans le roman un critique littéraire affirme que ce sont des personnages dépourvus au début et comblés à la fin. Vous discuterez cette assertion à la lumière des romans lu et Tâche : Sur la base d'un sujet de dissertation de dissertation tu produiras : Une introduction, Un développement Une conclusion		
S5	EVALUATIONS	Epreuve de langue : 2h				Epreuve de littérature : 4h		
S6	REMEDIATIONS 3h							

Tableau 38 : Séquence didactique N°3 1^{ère}

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire un résumé et une analyse

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes **Situations possibles** : réalisation d'un exercice scolaire

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/ Lexicologie	Stylistique/ Rhétorique	Oral	Ecrit
S1	Inscription de l'œuvre dans son contexte (1h))			Structure argumentative (1h)	Procédés de formation des mots : néologisme (1h)	Texte théâtral: didascalies et répliques (1h)		CT : analyse du texte et de la consigne (thème thèse, circuit argumentatif (1h)
	La marmite de koka-mbala: activités augurales Lecture du texte ouvroir/fermoir (1h)	Présentation des textes relatifs au thème L'expression de l'affirmation de la femme dans le théâtre africain du 20 siècle (à titre indicatif). (1h)	Les variétés du français dans l'espace francophone (1h)			Les modes de raisonnement : la déduction, l'induction, le plaidoyer, le réquisitoire (1h)		Technique du résumé (1h)
S3	Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors horaire)	Lecture analytique. Texte 1 (1h) Lecture méthodique texte 2 (1h)		Tonalités comique et tragique (1h)	Les procédés de formation des mots : les emprunts (1h)			Technique de l'analyse (1h)
S4	Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors horaire)	Épreuve de langue française: texte 3 (1h) Texte 4 : lecture expliquée (1h)				Intégration (3h) Sujet: texte argumentative (d'idées) en rapport avec l'éducation de la femme Tâche : Sur la base d'un texte à contracter tu produiras : - Une analyse du texte - Un résumé - Une analyse		
S5	EVALUATIONS		Epreuve de langue : 2h				Epreuve de littérature : 4h	
S6	REMEDIATIONS 3h							

Tableau 39 : Séquence didactique N°4 1^{ère}

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire une discussion

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/Lexicologie	Stylistique /Rhétorique	Oral	Ecrit
S1	Compte rendu de lecture et négociation du projet de lecture (1h)	Lecture suivie, dirigée et commentée ; texte 5 (1h)	Les variétés du français dans l'espace francophone (1h)	La structure de la phrase (1h)				CT : Analyse du sujet, recherche des idées (1h)
S2	Lecture méthodique : texte 1 (1h)	Confrontation et interprétation (1h)		Structure de la phrase complexe2 (1h)		Les figures d'instance: l'anaphore; la répétition (1h)		CT : la rédaction du paragraphe (1h)
S3	Lecture méthodique : texte 2 (1h)			Les relations logiques (1h)	Lexique commun/Lexique spécialisé (1h)	Texte théâtral : action et genres (1h)	Exposé (1h)	CT : la rédaction de l'introduction et de la conclusion (1h)
S4	Lecture analytique : Texte 3 (1h) Lecture méthodique : texte 4 (1h)					Intégration : (3h) Tâche : Sur la base d'un sujet de discussion, tu produiras : - Une introduction - Un développement - Une conclusion		
S5	EVALUATIONS	Epreuve de langue : 2h				Epreuve de littérature : 4h		
S6	REMEDIATIONS 3h							

Tableau 40 : Séquence didactique N°5 1^{ère}

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra bâtir un plan de commentaire composé **Famille de situation** : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/ Lexicologie	Stylistique/Rhétorique	Oral	Ecrit
S1	La marmite de koka- mbala : inscription de l’œuvre dans son contexte (1h) Activités augurales : Balafon (1h)			La ponctuation expressive: le point; le point d’exclamation; les points de suspension; le (1h)	Connotation / Dénotation	Les figures d’analogie: la comparaison; la métaphore (1h)		Commentaire composé : analyse du sujet et de la consigne (1h)
S2	Lecture du texte ouvrir (1h)		Phonétique articulatoire (1h)	Le système des mots variables : le verbe (1h)		Le texte injonctif : caractéristiques et fonction (1h)		Commentaire composé: la recherche des idées: IG, CI, SCI (1h)
S3	Balafon : Lecture autonome - (hors horaire)		Phonétique combinatoire (1h)			Le rythme de la phrase : la poésie (1h)		Elaboration du plan détaillé (1h)
S4	Balafon : Lecture autonome – (hors horaire)		TD (1h)		TD (1h)	Intégration : (3h) Tâche : Sur la base d’un poème tiré de Balafon, tu mèneras : - Une lecture méthodique - L’élaboration d’une grille d’analyse - Elaboration du plan détaillé		
S5	EVALUATIONS		Epreuve de langue : 2h				Epreuve de littérature : 4h	
S6	REMEDIATIONS 3h							

Tableau 41 : Séquence didactique N°6 1^{ère}

Classe : Premières

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra bâtir un plan de commentaire composé complet

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	<i>EOI</i>	<i>GT</i>	<i>Communication</i>	<i>Morphosyntaxe</i>	<i>Sémantique/ Lexicologie</i>	<i>Stylistique/ Rhétorique</i>	<i>Oral</i>	<i>Ecrit</i>
S1	Projet de lecture (1h) Texte2 :Lecture analytique (1h)					Le texte poétique : éléments de musicalité (1h)		Commentaire composé : rédaction d'un paragraphe (1h) Commentaire composé : rédaction des introductions partielles et transition majeure (1h)
S2	Texte 3 épreuve de langue (1h) Texte 4 lecture suivie et dirigée(1h) Texte 5 lecture Méthodique(1h)			Le système des mots variables : le nom et le pronom (1h)		Les tonalités : lyrique et pathétique (1h)		Commentaire composé : la rédaction de l'introduction (1h)
S3	Texte 6 lecture analytique (1h)					Le texte poétique : vers libre/ poésie en prose (1h) (une initiation à la poésie libre prévue pour la classe terminale)		Commentaire composé : rédaction d'une conclusion (1h) Commentaire composé : TD (1h)
S4	Inscription de l'œuvre dans son contexte		TD (1h)		TD(1h)	Intégration : (3h) Tâche : Sur la base d'un poème tiré de <i>Balafon</i> , tu mèneras : - Une lecture méthodique - L'élaboration d'une grille d'analyse - Elaboration du plan détaillé		
S5	EVALUATIONS	Epreuve de langue : 2hEpreuve de littérature : 4h						
S6	REMEDIATIONS 3h							

PROJET PEDAGOGIQUE DES CLASSES TERMINALES

Tableau 42 : Séquence didactique N°1 Tle

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra bâtir un plan de commentaire composé

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire (commentaire)

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morpho syntaxe	Sémantique/ Lexicologie	Stylistique/ Rhétorique	Oral	Ecrit
S1	Capitale de la douleur: activités augurales (étude des paratextes et texte ouvrir¹) (1h)	Présentation des textes (1h) relatifs au thème L’expression de l’amour dans la poésie surréaliste du 20^esiècle (à titre indicatif).	Énonciation : énonciateur/ énonciataire (1h)			Le texte poétique : éléments de métrique dans la poésie classique (1h)		Commentaire composé : analyse de paratexte et de la consigne(1h)
S2	Lecture autonome : tenue du journal de lecture (hors horaire)	Lecture analytique : texte 1 (1h)	Tonalités épique (1h) Orientation texte: “celle de toujours toute” (extrême valorisation de l’être aimé)		Contenus manifestes/ contenus latents (1h)			Commentaire composé : analyse du texte et recherche des idées (1h)
S3	Lecture autonome : tenue du journal de lecture (hors horaire)	Lecture suivie dirigée et commentée : texte 3 (1h)	Les actes du langage			Le texte poétique : éléments de musicalité dans la poésie classique (1h)	Compte rendu de lecture (1h)	Élaboration du plan détaillé(1h)
S4		Epreuve de langue :texte 4 (1h) Lecture méthodique :texte 5 (1h)	Intégration : (3h) support texte poétique Tâche : Sur la base d’un poème tiré <i>de Capitale de la douleur</i> 1-Tu mèneras une lecture méthodique du texte 2-Tu dégageras les centres d’intérêt 3-Tu élaboreras un plan détaillé de commentaire composé					
S5	EVALUATIONS	Epreuve de langue : 2h	Epreuve de littérature : 4h					
S6	REMEDIATIONS 3h							

Tableau 43 : Séquence didactique N°2 Tle

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire un devoir de commentaire composé entier.

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique / Lexicologie	Stylistique/ Rhétorique	Oral	Ecrit
S1		Lecture analytique texte 6 (1h)	Le référent et ses substituts (1h)	Liaisons dans la phrase: conjonction de coordination, conjonction de subordination et pronom relatif (1h)		Les figures d'analogie: métaphore/ comparaison		- Rédaction chapeaux introductifs et transitions (1h) - Rédaction du paragraphe de commentaire composé (1h)
S2	Texte 1 : Lecture Méthodique (1h)		Image comme message (1h)	Valeurs des temps et modes (1h)		Texte poétique: vers libre ; poésie en prose (1h)		Rédaction de l'introduction (1h)
S3	Texte 2 : lecture analytique (1h)		Actes du langage (1h)		Les emprunts (1h)		L'exposé (1h)	Rédaction de la conclusion (1h)
S4	Texte 3 : lecture expliquée (1h) Texte 4 : lecture méthodique (1h)					Intégration : (3h) support texte poétique Tâche : Sur la base du poème dont le plan a été élaboré dans la séquence précédente tu produiras un commentaire composé comportant Une introduction Un développement Une conclusion		
S5	EVALUATIONS	Epreuve de langue : 2h Epreuve de littérature : 4h						
S6	REMEDIATIONS 3h							

Tableau 44 : Séquence didactique N°3 Tle

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire un paragraphe de dissertation

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire(dissertation)

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/ Lexicologie	Stylistique/ Rhétorique	Oral	Ecrit
S1	Exposés (1h) L'inscription de l'œuvre dans son contexte (1h))		Fonctions et visées de l'image (1h)			Texte narratif : caractéristiques et fonctions (1h)		Dissertation : analyse du sujet Problème Thèse Problématique (1h)
S2	Munyal : activités augurales (1h)	Présentation des textes relatifs au thème L'expression du mariage dans le roman camerounais (à titre indicative (1h)		Valeurs des temps et des modes (1h)		Les Figures d'amplification: hyperbole, gradation, l'énumération(1h)		Dissertation : Plan détaillé (1h)
S3	Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors horaire)	Lecture analytique. texte 1 (1h) Lecture méthodique texte 2 (1h)			Variétés phonique et lexicales (1h) Texte polémique: le réquisitoire	Les tonalités satirique et polémique (1h)		Dissertation Rédaction du paragraphe (1h)
S4	Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors horaire)	Épreuve de langue française: texte 3 (1h)		Variétés du français (variations syntaxiques) (1h)		Intégration (3h) Tâche : Sur la base d'un sujet de dissertation, produire : - Analyser le sujet - Élaborer un plan de dissertation - Rédiger un paragraphe		
S5	EVALUATIONS	Epreuve de langue : 2h Epreuve de littérature : 4h						
S6	REMEDIATIONS 3h							

Tableau 45 : Séquence didactique N°4 Tle

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire un paragraphe de dissertation

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes **Situations possibles** : réalisation d'un exercice scolaire

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/ Lexicologie	Stylistique/ Rhétorique	Oral	Ecrit
S1	Contrôle de lecture (1h)	Confrontation et interprétation			Variétés prosodique (accentuation, rythme, registre mélodiques) (1h)	Texte argumentative: caractéristiques et fonctions (1h)		Rédaction des introductions partielle et de la transition majeure (1h)
S2	Lecture méthodique : texte 1 (1h) Lecture méthodique(1h)		Image et littérature (1h)	La structure d'un paragraphe argumentatif (1h)				Rédaction de l'introduction (1h)
S3	Lecture méthodique : texte 2 (1h)				Relations syntaxiques (1h)	Les modes de raisonnement (1h) Les stratégies argumentatives : la conviction; la persuasion		Rédaction de la conclusion (1h)
S4	Lecture analytique: Texte 3 (1h)Lecture méthodique :texte 4 (1h)					Intégration : (3h) Tâche : Sur la base d'un sujet de dissertation en rapport avec le roman, produire : Une introduction Un développement Une conclusion		
S5	EVALUATIONS	Epreuve de langue : 2h Epreuve de littérature : 4h						
S6	REMEDIATIONS 3h							

Tableau 46 : Séquence didactique N°5 Tle

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire un résumé ou une analyse

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/Lexicologie	Stylistique/Rhétorique	Oral	Ecrit
S1	Lecture suivie; texte 5 (1h) Inscription de l'œuvre dans son contexte (1h)				Contenus latents ou implicites (1h)	Texte théâtral : caractéristiques et fonctions (1h)		CT : analyse du texte et de la consigne (1h)
S2	Activités augurales ;Ngum à Jemea(1h) Lecture analytique : texte 1 (1h)			Liaisons dans la phrase: conjonction; subordination; coordination (1h)	Hypéronymie, hyponymie/ (1h)			Techniques du résumé (1h)
S3	Ngun à Jemea : Lecture autonome –(hors horaire)		Dialogue du texte et de l'image (1h) Les registres de l'image (1h)			Texte théâtral : les fonctions de la tirade (1h)	Débat (1h)	Techniques de l'analyse (1h)
S4	Ngun à Jemea : Lecture autonome –(hors horaire)		TD (1h)		Abréviations: apocope, aphérèse et syncope (1h)	Intégration : (3h) Dissertation sur le roman Tâche : Sur la base d'un texte à contracter : • Dégager les idées essentielles du texte • Produire un résumé • Produire une analyse		
S5	EVALUATIONS		Epreuve de langue : 2h				Epreuve de littérature : 4h	
S6	REMEDIATIONS 3h							

Tableau 47 : Séquence didactique N°6 Tle

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence : A la fin de la leçon l'élève doit produire une discussion

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de texte

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	LM	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/ Lexicologie	Stylistique/ Rhétorique	Oral	Ecrit
S1	Lecture méthodique : texte 2(1h) Lecture méthodique : texte 3(1h)		Contextes de l'image (1h)			Texte polémique : plaidoyer (1h)	Exposé	Discussion : analyse du sujet (1h)
S2	Texte5 : lecture méthodique(1h)				Progression thématique (1h)	Tonalités : tragique, satirique, polémique, (1h)		Discussion : élaboration du plan détaillé et d'un paragraphe (1h) Discussion : la rédaction d'une introduction (1h)
S3	Ngum a Jemea : inscription de l'œuvre dans son contexte (1h)		Langage visuel et langage verbal (1h)		Synonymie, antonymie(1h)		Compte rendu de lecture (1h)	conclusion (1h)
S4			TD1 (1h) TD2 (1)			Intégration : (3h) Tâche : Sur la base d'un sujet de discussion, produire : -Une introduction -Un développement -Une conclusion		
S5	EVALUATIONS	Epreuve de langue : 2h Epreuve de littérature : 4h						
S6	REMEDIATIONS 3h							

N.B : Les activités hebdomadaires relevant de la compétence n° 3 constituent des paliers de compétence pour toutes les séquences.

La planification des séquences d'enseignement ainsi analysée et ajustée sur le sacrosaint principe de décroisement, nous entendons mettre en marche ce dispositif à travers des séances d'enseignement adossées sur une pratique effective du décroisement des structures qui encadrent à la fois l'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale par le truchement de la lecture méthodique et la pratique du commentaire composé.

I-2- Construction des séquences d'enseignement et organisation des activités

Cette dernière partie est exclusivement consacrée à la pratique des textes, au Commentaire composé. A la fois facile et compliqué, c'est un exercice qui nécessite une parfaite maîtrise de la méthodologie et de la langue française. Cet exercice vient justifier explicitement la notion de décroisement qui caractérise l'enseignement moderne du Français. Car, il est à la fois littérature, langue et méthodologie. Il sera donc question de construire des séquences d'enseignement et d'évaluation de l'œuvre intégrale par le truchement de la lecture méthodique et du commentaire composé.

I-2-1 Séances consacrées à l'analyse du texte et l'élaboration d'un commentaire composé

Ces séances vont se décliner en plusieurs objectifs qui fédérés vont permettre d'atteindre la réception effective et une pratique efficiente du commentaire composé par les apprenants.

SEANCE 1 : LECTURE METHODIQUE DU TEXTE A COMMENTER

Cette première séance sera articulée autour de 4 étapes comportant chacune des activités qui lui sont propres. Elle sera faite en atelier dans certaines classes pour gagner en temps et suivre de façon efficiente les élèves dans la lecture des textes qui leur sont soumis.

Objectif 1 : Construire le sens d'un texte à commenter

Étape 1 : Formuler les hypothèses de sens. En ateliers



Photo 9 : Atelier de formulation des hypothèses de lecture par les apprenants

Activités :

- Exploiter le titre si le texte en possède
- exploiter ses aspects visuels
- lire le texte
- la formulation préalable de quatre à six hypothèses de sens.

Étape 2 : vérification des hypothèses de sens dans une grille d'analyse méthodique

Outils linguistiques (entrée)	Illustrations (Indices textuels)	Analyses	Interprétations
(Énonciation) (Les figures de style) (Les champs lexicaux) (les tonalités)			_____

Activités :

- Lecture du texte (une fois de plus et cette fois crayon à la main)
- Repérage de trois à quatre outils d'analyse pertinents et saillants dans le texte
- Illustration progressive des outils d'analyse repérés par des indices qui les matérialisent dans le texte.
- Analyser progressivement les indices relevés du texte
- Interprétation progressivement les analyses réalisées des indices textuels.

Étape 3 : Valider les hypothèses de sens

Activité unique : confronter progressivement les hypothèses de sens de départ à la colonne d'interprétation pour ne retenir comme idées du texte que celles des hypothèses qui s'y trouvent matérialisées.

Étape 4 : Construire un sens objectif du texte

Activité unique : associer de manière cohérente les hypothèses de sens validées de manière à dire clairement qui parle, à qui, de quoi et quel en est le message dans le texte.

SEANCE 2 : DE LA LECTURE METHODIQUE AU COMMENTAIRE COMPOSE.

Objectif 2 : Construire le plan détaillé d'un devoir de commentaire composé.

Étape 1 : Dégager deux à trois principales idées (centres d'intérêt) du texte.

Activités : en ateliers

- Regroupement des hypothèses validées en deux ou trois centres d'intérêt

NB : Chaque hypothèse validée peut constituer un centre ou un sous-centre d'intérêt du texte.

-répartition de chaque centre d'intérêt en deux sous-centres d'intérêt.



Photo 10 : Atelier de vérification des hypothèses de lecture par les apprenants

Étape 2 : associer le fond et la forme du texte

Activités

- Compléter le tableau suivant en présentant à l'aide de la grille préalable d'analyse :
- Matérialisation de chaque sous-centre d'intérêt par des outils d'analyse qui ont permis sa mise en évidence

- Illustration de chaque outil d'analyse par des indices textuels
- Les analyses proposées aux illustrations
- Les interprétations proposées à l'usage de ces indices textuels dans le texte.

Centre d'intérêt		Sous-centres d'intérêt		Outils d'analyse	Indices textuels	Analyse	Interprétation
I		1					
		2					
II		1					
		2					

SEANCE 3 : VERS LA REDACTION DU COMMENTAIRE COMPOSE

Objectif 1 : Produire un commentaire composé

Etape1 : développer un sous-centre d'intérêt

Activités : Rédaction d'un paragraphe. Lecture, correction et consolidation (atelier1)



Photo 11 : Atelier de rédaction d'un paragraphe du commentaire composé

Etape 2 : rédiger une introduction et une conclusion

Activités : Rédaction de l'introduction et de la conclusion, lecture / correction / renforcement.
(atelier 2)

Etape 3 : Rédiger une introduction, une conclusion partielle et une transition.

Évaluation formative : produire un devoir de commentaire composé.

I-2-2 Consolidation du travail préliminaire : la lecture méthodique

L'élève se devra de suivre le cheminement préliminaire en s'appuyant sur un texte différent.

Texte 1

Dans une fausse comme un ours Chaque matin je me promène
Tournons tournons tournons toujours Le ciel est bleu comme une
chaîne Dans une fosse comme un ours Chaque matin je me
promène

Dans la cellule d'à côté
On y fait couler la fontaine Avec les clefs qu'il fait tinter Que le
geôlier aille et revienne Dans la cellule d'à côté
On y fait couler la fontaine

Que je m'ennuie entre ces murs tout nus Et peints de couleurs
pâles
Une mouche sur le papier à pas menus Parcourt mes lignes
inégales

Que deviendrais-je ô Dieu qui connais ma douleur
Toi qui me l'as donnée
Prends en pitié mes yeux sans larmes ma pâleur Le bruit de ma
chaise enchainée
Et tous ces pauvres cœurs battant dans la prison
L'Amour qui m'accompagne

Apollinaire, Guillaume, Alcools, « A la Santé », (sections III et IV), 1913.

Objectif 2 : construire l'idée générale du texte à commenter

Séance 1 : Lecture méthodique du texte à commenter

À la fin de l'analyse, l'élève doit être capable de montrer par quels procédés le poète exprime la lassitude due à la monotonie de la vie dans l'univers carcéral.

Étape 1 : Formuler les hypothèses de sens.



Photo 12 : Atelier de formulation des hypothèses de sens

Activités :

- Exploiter le titre si le texte en possède
- Exploiter ses aspects visuels
- Lire le texte
- Dire de quoi pourrait parler le texte en formulant quatre à six hypothèses de sens.

La lecture du texte proposé peut permettre d'envisager comme possibles idées développées dans le texte, les hypothèses de sens suivantes :

- La présentation d'un problème nocif à la santé
- Un toast porté à l'occasion d'une cérémonie
- La description de la vie en prison
- L'expression de la lassitude due à la monotonie de la vie dans l'univers carcéral
- La dénonciation des conditions de détention dans les prisons
- La déploration de l'intervention divine
- L'expression des souffrances endurées par les prisonniers
- Revendication de l'amélioration des conditions de vie dans les prisons.

Etape 2 : vérifier les hypothèses de sens dans une grille d'analyse méthodique suivante :

Cette étape transversale laisse deux possibilités de conduire les activités au candidat. D'une part, il peut choisir progressivement les hypothèses et procéder à leur vérification en recherchant dans le texte le ou les outils d'analyse qui pourraient éventuellement permettre de les valider. D'autre part, il peut choisir d'aller dans le texte pour retrouver les outils d'analyse, les illustrer, les analyser puis les interpréter avant d'établir une confrontation permettant de valider ou d'invalider une hypothèse. Cette deuxième méthode semble plus appropriée pour les apprenants.

Activités :

- Lire le texte une fois de plus (crayon à la main)
- Repérer trois à quatre outils d'analyse pertinents dans le texte
- Illustrer progressivement les outils d'analyse repérés par des indices qui les matérialisent dans le texte.
- Analyser progressivement les indices relevés du texte
- Interpréter progressivement les analyses réalisées des indices textuels.

Le présent corpus peut se lire à travers une multitude d'outils. On pourra citer :

L'énonciation, les types (ou modalités) de phrase, les champs lexicaux, les temps verbaux ou encore les figures de style... L'exploitation de trois entrées peut être largement suffisante. Les quatre activités de l'analyse de texte se combinent mieux dans la grille méthodique ainsi qu'il suit :

Tableau 48 : Grille d'analyse méthodique 1

Outils linguistiques (entrée)	Illustrations (indices textuels)	Analyses	Interprétations
1) Les types de phrase	- <u>La phrase déclarative</u> : « Dans une fausse comme un ours/Chaque matin je me promène » ; « Dans la cellule d'à côté/On y fait couler la fontaine » ; « Une mouche sur le papier à pas menus/Parcourt mes lignes inégales »	La phrase déclarative permet généralement d'apporter une information, de renseigner le récepteur du message.	Le poète se sert de la phrase -déclarative pour informer, présenter à son lecteur les conditions de vie dans l'univers carcéral.

	- <u>La phrase exclamative</u> : « Que je m'ennuie entre ces murs tout nus/Et peints de couleurs pâles »	Le type de phrase ! exclamatif permet au locuteur d'extérioriser une émotion, un sentiment ou un état d'âme suite à une situation donnée.	A. travers ce type de phrase, Guillaume Apollinaire extériorise son inquiétude sur sa condition de prisonnier où prévaut l'ennui
	- <u>La phrase interrogative</u> : « Que deviendrais-je ô Dieu qui connais ma douleur/Toi qui me l'as donnée »	C'est une interrogation rhétorique que le poète se pose et qui permet généralement de susciter la réflexion chez son récepteur.	Le poète interroge Dieu qu'il tient pour responsable de la condition humaine sur son avenir qu'il croit incertain

	- <u>La phrase impérative</u> : «Prends en pitié mes yeux sans larmes ma pâleur/Le bruit de ma chaise enchaînée » ; « Prends en pitié surtout ma débile raison/Et ce désespoir qui la gagne »	La phrase impérative est une modalité jussive permettant de formuler une injonction pouvant exprimer un ordre, un conseil ou une supplication comme c'est cas ici.	Le poète sollicite la pitié de Dieu et son intervention pour améliorer la triste et pénible condition dans laquelle vivent « tous ces pauvres cœur battant dans la prison »
Les figures de style	-« Dans une fausse comme un ours/Chaque matin je me promène »(02 occurrences) -« Le ciel est bleu comme une chaîne »	Ces deux expressions comportent des comparaisons une figure d'analogie permettant de relever d'une part une similitude et d'autre part un contraste entre un comparé et un comparant.	Apollinaire établit une analogie entre lui, le prisonnier dans une cellule et un ours en fosse pour relever leur similitude du point de vue de la privation de liberté. Aussi relève-t-il le contraste entre le ciel symbole de la liberté et les chaînes, marque de la claustration.
	-« Dans une fausse comme un ours/Chaque matin je me promène » (02 occurrences) -« Dans la cellule d'à côté/On y fait couler la fontaine » (02occurrences) -«Prends en pitié... » (02occ.)	Ces vers mettent en exergue une figure d'insistance : la répétition.	Le poète met l'accent, tour à tour, à la manière d'un refrain, sur la répétition des mêmes activités à longueur de jours et sur la pitié qu'il
Les champs lexicaux	-«fosse (2occ), cellule (2occ), chaîne, clefs, geôlier, murs, chaise enchaînée, prison »	Ces termes et expressions constituent le champ lexical de la prison, de la claustration.	L'association de ces trois champs lexicaux permet de lire la volonté de l'auteur de décrire à ses lecteurs la souffrance et la lassitude qui résulte de la monotonie de la vie dans un univers
	-«chaque matin (02occ), toujours, aille et revienne, ennueie, pâle, pâleur, désespoir »	Ces termes constituent le champ lexical de la monotonie et de l'ennui	

	-«chaîne, cellule" ennue, douleur, pitié (02occ), larmes, enchaînée, pauvres cœurs, débile raison »	Ces termes et expressions constituent le champ lexical de la souffrance (morale e physique).	carcéral.
--	--	--	-----------

	- <u>La phrase impérative</u> : «Prends en pitié mes yeux sans larmes ma pâleur/Le bruit de ma chaise enchaînée » ; « Prends en pitié surtout ma débile raison/Et ce désespoir qui la gagne »	La phrase impérative est une modalité jussive permettant de formuler une injonction pouvant exprimer un ordre, un conseil ou une supplication comme c'est cas ici.	Le poète sollicite la pitié de Dieu et son intervention pour améliorer la triste et pénible condition dans laquelle vivent « tous ces pauvres cœur battant dans la prison »
Les figures de style	-« Dans une fausse comme un ours/Chaque matin je me promène »(02 occurrences) -« Le ciel est bleu comme une chaîne »	Ces deux expressions comportent des comparaisons une figure d'analogie permettant de relever d'une part une similitude et d'autre part un contraste entre un comparé et un comparant.	Apollinaire établit une analogie entre lui, le prisonnier dans une cellule et un ours en fosse pour relever leur similitude du point de vue de la privation de liberté. Aussi relève-t-il le contraste entre le ciel symbole de la liberté et les chaînes, marque de la claustration.

	-« Dans une fausse comme un ours/Chaque matin je me promène » (02 occurrences) -« Dans la cellule d'à côté/On y fait couler la fontaine » (02 occurrences) -« Prends en pitié... » (02 occ.)	Ces vers mettent en exergue une figure d'insistance : la répétition.	Le poète met l'accent, tour à tour, à la manière d'un refrain, sur la répétition des mêmes activités à longueur de jours et sur la pitié qu'il
Les champs lexicaux	-« fosse (2occ), cellule (2occ), chaîne, clefs, geôlier, murs, chaise enchaînée, prison »	Ces termes et expressions constituent le champ lexical de la prison, de la claustration.	sollicite. L'association de ces trois champs lexicaux permet de lire la volonté de l'auteur de décrire à ses lecteurs la souffrance et la lassitude qui résulte de la monotonie de la vie dans un univers carcéral.
	-« chaque matin (02occ), toujours, aille et revienne, ennuie, pâle, pâleur, désespoir »	Ces termes constituent le champ lexical de la monotonie et de l'ennui	
	-« chaîne, cellule" ennuie, douleur, pitié (02occ), larmes, enchaînée, pauvres cœurs, débile raison »	Ces termes et expressions constituent le champ lexical de la souffrance (morale e physique).	

NB : Le texte qui nous a été proposé présente une richesse formelle qui vous aurait par exemple conduit à l'exploitation d'entrées différentes de celles pour lesquelles -nous avons opté. Vous auriez donc, par exemple, pu exploiter les temps et modes du verbe, d'autres figures de style, la forme du poème, etc. Cela permet de voir que le texte n'a pas un sens figé ni préconstruit,

Étape 3 : Valider les hypothèses de sens

Activité unique : confronter progressivement les hypothèses de sens de départ à la colonne d'interprétation pour ne retenir comme idées du texte que celles des hypothèses qui s'y trouvent matérialisées.

En confrontant nos hypothèses de départ à la colonne des interprétations de notre grille d'analyse, il s'avère que seules sont validées comme idées vérifiées du texte, celles ci-après :

- La description de la vie en prison
- L'expression de la lassitude due à la monotonie de la vie dans l'univers carcéral
- La dénonciation des conditions de détention dans les prisons
- La déploration de l'intervention divine
- L'expression des souffrances endurées par les prisonniers
- Revendication de l'amélioration des conditions de vie dans les prisons

Étape 4 : Construire une idée générale objective du texte

Activité unique : associer de manière cohérente les hypothèses de sens validées de manière à dire clairement qui parle, à qui, de quoi et quel en est le message dans le texte.

On pourra pour formuler l'idée générale dégager d'abord le thème structurant du poème ensuite, le message de l'auteur et enfin les mettre ensemble ainsi qu'il suit : • Thème : Les conditions de vie des prisonniers.

- **Message** : Le poète décrit pour s'en plaindre la lassitude et la souffrance provoquées par la monotonie due aux mauvaises conditions de détention des prisonniers.
- **Idee générale (telle qu'elle peut être formulée dans l'introduction)** : Dans cet extrait du poème « A la Santé », Guillaume Apollinaire s'attaque à l'univers carcéral. En effet, il procède, sous une tonalité élégiaque telle une plainte adressée à Dieu, à la description de la lassitude et la souffrance provoquées par la monotonie due aux mauvaises conditions de détention des prisonniers.

NB : Cette première série d'activités de votre commentaire composé devrait vous prendre un maximum de 1 heure 20 minutes.

Séance 2 : De la lecture méthodique au commentaire composé.

Objectif 1 : construire le plan détaillé d'un devoir de commentaire composé.

Étape 1 : Dégager deux à trois principales idées (centres d'intérêt) du texte.



Photo 13: Atelier de construction du plan détaillé d'un devoir de commentaire composé

Activités :

- ❖ Regrouper les hypothèses validées en deux ou trois centres d'intérêt

NB : Chaque hypothèse validée peut constituer un centre ou un sous-centre d'intérêt du texte.

- ❖ Scinder chaque centre d'intérêt en deux sous-centres d'intérêt.

Étape 2 : associer le fond et la forme du texte

Activités

- ❖ Compléter le tableau suivant en présentant à l'aide de la grille préalable d'analyse :
 - la matérialisation de chaque sous-centre d'intérêt par des outils d'analyse qui ont permis sa mise en évidence
 - les illustrations de chaque outil d'analyse par des indices textuels
 - les analyses proposées aux illustrations
 - les interprétations proposées à l'usage de ces indices textuels dans le texte.

Les six hypothèses validées par notre grille méthodique à travers des outils d'analyse pertinents peuvent se regrouper en deux principaux centres d'intérêt ainsi qu'il suit :

- **Centre d'intérêt 1** : L'expression de la lassitude due à la monotonie de la vie dans l'univers carcéral.
 - Sous-centre d'intérêt 1 : La description de la vie en prison
 - Sous-centre d'intérêt 2 : L'expression des souffrances endurées par les prisonniers
- **Centre d'intérêt II** : Supplication de l'intervention divine pour l'amélioration de la vie dans l'univers carcéral
 - Sous-centre d'intérêt 1 : La déploration de l'intervention divine
 - Sous-centre d'intérêt 2 : La revendication de l'amélioration des conditions de vie dans les prisons.

Tableau 49: Grille d'analyse méthodique 2

Centres d'intérêt		Sous-centres d'intérêt		Outils d'analyse	Indices textuels	Analyse	Interprétation
1	D'entrée de jeu, le poème « A la Santé » apparaît comme le lieu de l'expression la lassitude due à la monotonie de la vie dans l'univers carcéral par le poète.	1	Guillaume Apollinaire procède d'entrée de jeu à la description de la vie en prison au quotidien.	Le poète le matérialise par l'usage de divers procédés tels que les figures de style et les champs lexicaux.	-« Dans une fausse comme un ours/Chaque matin je me promène » (02 occurrences) -« Dans la cellule d'à côté/On y fait couler la fontaine » (02 occurrences) -« Prends en pitié... » (02 occ.)	Ces vers mettent en exergue une figure d'insistance : la répétition.	Le poète met l'accent, tour à tour, à la manière d'un refrain, sur la répétition des mêmes activités à longueur de jours et sur la pitié qu'il sollicite. Cette est marquée par la monotonie des habitudes et des faits quotidiens.
				-« chaque matin (02 occ), toujours, aille et revienne,	Ces termes constituent le champ lexical de la monotonie et de l'ennui		

			ennuie, pâle, pâleur, désespoir»			
		2	Le poète décrit par la suite les souffrances physique et morale endurées par les prisonniers à cause de cette monotonie.			
	Il apparaît par la suite que pour le poète, l'amélioration de la vie dans l'univers	1	Pour remédier à cette triste situation, l'auteur de Calligrammes ne manque pas de solliciter l'intervention divine.			
	La haute intervention de Dieu.	2	La prière qu'il formule ainsi se fonde principalement sur sa quête de l'amélioration des conditions de vie dans les prisons.			

Objectif 5 : Produire un commentaire composé

Séance 1 : développer un sous-centre d'intérêt

Activités : Rédaction d'un paragraphe.

Lecture, correction et consolidation

Guillaume Apollinaire procède d'entrée de jeu à la description de la vie en prison au quotidien. Une existence caractérisée particulièrement par la monotonie des activités. En effet,

le poète le matérialise par l'usage de divers procédés au nombre desquels les figures de style et les champs lexicaux. Les répétitions présentes dans les expressions « Dans une fausse comme un ours/Chaque matin je me promène » (02 occurrences) ; « Dans la cellule d'à côté/On y fait couler la fontaine » (02 occurrences) ou encore « Prends en pitié... » (02 occ.) lui permettent de mettre en exergue une figure d'insistance **qui décrivent la répétition des mêmes activités au fils de la vie des détenus**. Une répétition qui finit par friser provoquer, suscité de l'ennui chez ces derniers. Le poète renforce par ailleurs cette description par des tenues qui constituent le champ lexical de la **monotonie et de l'ennui et parmi lesquels** « chaque matin (02 occ), toujours, aille et revienne, ennuie, pâle, pâleur, désespoir ». Il **apparaît très clairement que dans ce texte**, le poète met l'accent, tour à tour, à la manière d'un refrain, sur la répétition des mêmes activités à longueur de jours et sur la pitié qu'il sollicite. Cette répétition marque la monotonie dans les habitudes et des faits quotidiens.

Séance 2 : Rédiger une introduction

Activités : Rédaction de l'introduction et de la conclusion, lecture / correction / renforcement.

L'introduction

La poésie, dans l'esprit préromantique et romantique, se présentait comme le domaine privilégié de l'expression des sentiments propres à l'auteur et à l'humaine condition. Elle devient pourtant, avec les modernes et le XXème siècle, un moyen de revendications et de réclamations sociales multiples. C'est ce qui justifie que certains poètes, en l'occurrence Guillaume Apollinaire, s'en servent pour exprimer le ras-le-bol de certaines situations dans leurs sociétés. Il publie à cet effet un recueil de poèmes intitulé *Alcools*, dans lequel prévaut certes, un lyrisme personnel à peine masqué, mais où il oriente la poésie sur la voie des questions sociales. Le poème « A la santé » en est justement l'illustration parfaite dès lors que son auteur y évoque les conditions de vie des prisonniers. En effet, Le poète décrit pour s'en plaindre la lassitude et la souffrance provoquées par la monotonie due aux mauvaises conditions de détention des prisonniers. L'analyse de cet extrait s'articulera autour de deux principaux centres d'intérêt. D'une part, nous montreront par quels procédés le poète exprime la lassitude due à la monotonie de la vie dans l'univers carcéral, et d'autre part, comment il en arrive à la supplication de l'intervention divine pour l'amélioration de la vie dans cet univers.

Séance 3 : Rédiger une conclusion

La conclusion

Cette analyse du poème « A la santé » s'est structurée autour de deux principaux centres d'intérêt. Nous - avons ainsi montré dans un premier temps que dans ce poème, l'auteur procède à l'expression de la lassitude due à la monotonie de la vie dans l'univers carcéral à travers la description de la vie en prison et l'expression des souffrances endurées par les prisonniers.

Dans un second temps il nous est revenu de montrer par quels procédés Apollinaire passe pour implorer l'intervention divine pour l'amélioration des conditions de vie dans les prisons de France. Il apparaît enfin de compte que ce poème décrit pour s'en plaindre la lassitude et la souffrance provoquées par la monotonie due aux mauvaises conditions de détention des prisonniers. Ce texte devient ainsi intéressant sur deux plans. Dans le domaine littéraire, il est caractérisé par le désir du poète de s'éloigner des normes esthétiques classiques de la poésie en se détournant de la ponctuation et de la régularité du vers. Par ailleurs, la revendication de l'amélioration des conditions de vie dans la société française lui confère une portée sociale.

Séance 4 : Rédiger une introduction, une conclusion partielle et une transition.

L'introduction partielle 1

Dans ce poème, Guillaume Apollinaire exprime d'une manière particulière la lassitude due à la monotonie de la vie dans l'univers carcéral. Pour ce faire, il procède à la description de la vie en prison pour extérioriser les souffrances endurées par les prisonniers.

La conclusion partielle 2

Cette seconde section de notre analyse qui parvient à sa fin nous a permis de montrer par quels outils le poète procède pour supplier l'intervention de Dieu afin d'améliorer les conditions de la vie dans l'univers carcéral français.

La transition majeure

La première étape de notre analyse nous a permis de montrer dans que, dans ce poème, l'auteur procède à l'expression de la lassitude due à la monotonie de la vie dans l'univers carcéral à travers la description de la vie en prison et l'expression des souffrances endurées par les prisonniers. Pourtant, si cet acte de dénonciation interpelle les hommes dans leur indifférence et leur inertie relativement à ces conditions de vie, Apollinaire en appelle également au Tout Puissant pour solliciter son intervention.

Séance 5 : Évaluation : produire un devoir de commentaire composé.

Ici, à la différence des sujets de commentaire composé classiques, nous allons nous abstenir de donner l'idée générale afin de laisser éclore les impressions de lecture aussi diverses soientelles afin de vérifier à la fois l'autonomie de lecture et d'écriture chez les apprenants.

SUPPORT TRAVAUX DIRIGÉS

CORPUS : texte extrait du poème « Lettre collective », in Balafon de Engelbert MVENG (1972).

Ils m'ont dit.
Mes frères, de vous répondre qu'en Afrique,
Or. r.' a: me pas les hommes comme on aime ses colonies,
Comme on aime les peuples protégés,
Les peuples grands enfants donnant sous la tutelle.
A l'abri des soucis, des dangers,
A l'abri d'eux-mêmes, absents de leur destin,
Avec le grand manteau des sollicitudes et des assistances,
Avec le déploiement des deux ailes de l' « amitié »,
Comme un grand firmament de léthargie...
On n'aime point les hommes,
Comme des perles rares,
Comme des bêtes exotiques,
Comme des esclaves affranchis, ou des protégés sous la tutelle,
On aime les hommes
Parce qu'ils sont hommes,
Tout simplement,
Comme nous.
En Afrique,
On admire la technique, la science, les machines,
On admire les avions, les fusées, les spoutniks,
Car demain nous aussi nous voguerons vers la lune.
Nous irons danser sur les étoiles,
La danse du rendez-vous des mondes rassemblés
De tous les firmaments par nos voix africaines...,
On admire les spoutniks
On craint les bombes atomiques
Et la haine au cœur de l'homme blanc
Berçant ses rêves dévastateurs,
De la clameur qui monte des cendres d'Hiroshima !
Mais en Afrique,
C'est l'homme
L'homme que l'on aime,
Parce qu'il est homme Tout simplement, Comme nous !...

Vous ferez de ce texte un commentaire composé. Sans dissocier le fond de la forme et restant attentif à l'énonciation, **aux champs lexicaux** et aux effets de style, **vous montrerez**

comment le poète évoque le passé douloureux de la colonisation pour exprimer sa crainte de voir grandir une nouvelle relation entre l'Afrique et l'Occident malgré les progrès scientifiques et techniques.

(Cette partie placée en gras par exemple sera supprimée afin de ne point embrigader les élèves dans un sens à priori)

On pourra de ce fait avoir : En **restant attentif à l'énonciation, aux champs lexicaux et aux effets de style, vous ferez de ce texte un commentaire composé.**

La mention des outils d'analyse pertinents pourrait juste se poser comme une piste pour la déconstruction et la reconstruction du texte par les apprenants.

Tout compte fait, nous tenons à souligner que toute cette première n'aura été qu'un travail d'ateliers mettant les apprenants face à une construction autonome du sens d'un texte sous la conduite d'un enseignant. Ce n'est qu'au sortir de ces différents ateliers que la formulation explicite de la règle apparaît et ne sera pour les apprenants que rappel et lapalissade.

I-2-3 Institutionnalisation des activités

a- Présentation de l'exercice

i. Définition

Le mot « commentaire » signifie donner des explications, des interprétations et des opinions à propos d'un événement, une situation, un sujet particulier ou un texte donné. Le commentaire composé peut ainsi se définir comme un exercice littéraire qui vise la construction du sens d'un texte à partir des éléments qui le structurent. Ce commentaire est dit composé parce qu'il allie, dans son développement, le fond (le sens) et la forme (les mots et les relations qui les unissent) du texte c'est-à-dire qu'il sert de l'un pour mettre l'autre en évidence. Il peut partir de la forme vers le fond (démarche onomasiologique) ou du fond vers la forme (démarche sémasiologique). Quelle que soit la démarche choisie le commentaire composé nécessite une parfaite maîtrise du fonctionnement des outils linguistiques.

ii. Objectifs

Le commentaire composé est un exercice qui vise à développer chez le lecteur/candidat une autonomie dans sa lecture des textes ; il vise également à développer chez ce dernier le sens du jugement personnel. Il permet en outre d'apprécier l'aptitude à :

- observer avec objectivité, précision et nuance un texte ;
- définir une attente de lecture à partir d'indices prélevés dans le texte ;
- vérifier pour les valider, les hypothèses de lecture ainsi formulées de manière à construire progressivement une signification, un sens possible du texte étudié.
- construire après cette vérification, une analyse de fond fondée sur la forme ou une justification de la forme par le fond.

iii. La composition d'un sujet de commentaire composé :

Un sujet de commentaire composé comporte deux parties :

Le texte : il est de nature littéraire et extrait d'une œuvre (poétique-romanesque ou théâtrale) inscrite au programme du niveau d'étude pour les élèves du lycée. Il doit comporter entre 250 et 400 mots s'il est en prose ou alors 20 à 30 vers. C'est cet énoncé que nous sommes appelés à observer, à expliquer ou si possible à émettre une opinion personnelle.

La consigne : c'est la partie du sujet classique qui oriente sur le travail à faire. Elle propose un sens possible du texte, mais vous laisse la latitude d'en construire un autre. Le candidat n'est donc pas tenu de prendre en compte les éléments que lui propose la consigne qui peut également suggérer des traits caractéristiques (outils linguistiques) à travers lesquels se lit le sens proposé.

Dans le cadre de nos différentes activités nous nous sommes abstenus d'orienter les apprenants vers les idées générales des textes proposés. C'est ce qui justifie la formule utilisée que voici : « **En vous appuyant sur des outils d'analyse de langues pertinents, faites de ce texte un commentaire composé.** »

Exemples de sujet : cet exemple est également l'un des corpus sur lesquels nous nous appuierons pour l'analyse du sujet. IL s'agit de l'analyse d'un extrait du roman Une Saison blanche et sèche d'André Brink

Que j'étais stupide et puéril ! Aujourd'hui, je me rends compte que c'est le pire de tout : je ne peux plus discerner mon ennemi, lui donner un nom. Je ne peux pas le provoquer en duel.

Ce qui se dresse contre moi n'est pas une personne, ni un groupe de personnes, mais une chose amorphe, une puissance invisible, omniprésente, qui inspecte mon courrier et branche mon téléphone sur table d'écoute, endoctrine mes collègues et monte mes élève contre moi, lacère les pneus de ma voiture et peint des signe sur ma porte, tire des coups de feu chez moi et m'envoie des bombes par la poste, une puissance qui me

suit où que j'aille, jour et nuit, qui me laisse frustré, m' ' intimide, joue avec moi, d'après des règles instaurées, qui varient selon son caprice.

Rien que je puisse faire. Pas de contre-attaque puisque je ne sais même pas où mon sombre ennemi se trouve, quand il bondira sur moi. Il peut me détruire où il le veut, quand il le veut. Tout dépend de son bon vouloir. Il peut déclarer qu'il avait simplement envie de me faire peur, qu'il est fatigué de jouer avec moi et que désormais il me laissera tranquille. Il peut décréter que ça n'est que le début et qu'il va me pousser dans mes retranchements jusqu'à ce qu'il puisse faire de moi ce qu'il veut. Où et quand cela aura-t-il lieu ? Je ne peux pas continuer. Stanley. Je ne peux plus rien faire. Je suis fatigué, épuisé. Je ne désire que la paix, pour me retrouver, pour avoir du temps à consacrer à ma famille.

André Brink, Une Saison blanche et sèche, 3^{ème} partie, chapitre 7, 1979. (Paratexte)

Sans dissocier le fond de la forme, vous ferez de ce texte un commentaire composé. (Cette consigne est défaite de l'orientation de sens telle que pratiquée dans le commentaire composé sous la forme classique. Ceci dans le souci impérieux de promouvoir une autonomie de lecture, de déconstruction et de reconstruction du sens possible du texte.)

b- L'Analyse du texte

Le commentaire composé passe par une analyse minutieuse du texte qui vise la construction du plan détaillé du corps de notre devoir. Pour analyser le texte, il faut y appliquer une lecture méthodique qui nous permettra de partir de l'émission, de la formulation des hypothèses de sens vers la construction d'une idée générale, d'un sens objectif en exploitant les divers outils linguistiques, les différents aspects formels du texte lui-même. Il est conseillé d'analyser le texte en partant de la forme dont on dispose vers le sens, le fond qu'on essaie de dégager. En d'autres termes exploiter la démarche onomasiologique. L'analyse du texte présente un objectif prioritaire et pratique qui consiste à construire le plan détaillé du corps du devoir. Cette analyse passe donc par les étapes suivantes :

i. Phase de la compréhension du texte

La phase de la compréhension du texte commande une lecture méthodique du texte. Cette lecture nécessite quatre principales activités :

- **La formulation des hypothèses de sens**

Elle passe par une lecture découverte. Il faut en effet appliquer au texte deux types de lectures séparées par une étape non moins importante. La première est une lecture globale d'imprégnation qui nous met au contact du texte. Elle permet également de formuler les

premières impressions de lecture, d'émettre des hypothèses de sens que le reste du travail s'accordera à vérifier. L'hypothèse de sens est une idée générale potentielle du texte que l'on formule en répondant à la question : de quoi s'agit-il dans ce texte ? La deuxième lecture est plus investigatrice car elle doit nous permettre de repérer des outils linguistiques, des axes de lecture à partir d'un relevé pertinent d'indices textuels.

Manipulation du corpus : après une lecture d'imprégnation, on peut proposer des hypothèses de sens suivantes :

- L'affrontement entre deux forces inégales
- L'état d'âme du héros
- Le constat de son impuissance face à la férocité de son ennemi...

Pour arriver à mettre en évidence, à vérifier ces hypothèses de départ, il faut procéder à un repérage des outils linguistiques sur lesquels l'auteur se serait consciemment ou non appuyer pour exprimer ces idées.

- **Le processus de vérification des hypothèses de sens**

Après avoir émis des hypothèses de sens de départ, il faut procéder à leur vérification. Un travail progressif élaboré en quatre étapes dans une grille méthodique d'analyse à quatre colonnes contenant les quatre activités à mener.

➤ **Le repérage et choix des outils d'analyse** : il s'agit de retrouver dans le texte des entrées pertinentes, des traits caractéristiques capables d'aider dans le processus de vérification de cette hypothèse. Ces entrées sont des éléments de la langue française et c'est la raison pour laquelle ils sont appelés « outils linguistiques ». On peut par exemple lire un texte en passant par :

- **La communication** à travers l'énonciation (qui parle ? à qui? où? quand? comment?, les registres (familier, courant ou soutenu) de langue, les fonctions (expressive/émotive, impressive/conative, poétique, référentielle, métalinguistique ou phatique) dominantes du langage dans le texte, les contenus manifestes (explicites) et latents (implicite : présupposé ou sous-entendus), le référent et ses substituts ;
- **La morphosyntaxe** à travers les modes et temps verbaux (qui permettent, à travers leurs valeurs textuelles, d'observer le déroulement chronologique), les connecteurs et les relations logiques et chronologiques, la structure des phrases, l'usage des pronoms personnels et possessifs, la ponctuation émotive ;

- **La sémantique lexicale** à travers les champs lexicaux (qui peuvent permettre de dégager les thèmes du texte), les champs sémantiques, les connotations, les relations sémantiques (synonymie/antonymie) entre les mots ; l'emploi d'un vocabulaire évaluatif [mélioratif (appréciatif) ou péjoratif (dépréciatif)] ou encore l'alternance entre les deux ;
- **La rhétorique** par les figures (d'analogie, de substitution, d'opposition, d'insistance, d'amplification ou d'atténuation) de style, les tonalités du texte, la typologie de texte, les sonorités ou encore le rythme...

C'est ce qui justifie la nécessité d'une parfaite maîtrise des outils de la langue française dans la pratique du commentaire composé. Trois à quatre entrées suffisent pour l'analyse d'un texte. Quelquefois ces traits caractéristiques nous sont proposés dans la consigne d'écriture mais sans contrainte aucune sur leur usage.

- **Manipulation du corpus : La lecture de ce texte extrait du roman d'André Brink peut passer par une multitude d'entrées (outils linguistiques). Nous allons ainsi retenir l'énonciation, les temps verbaux, la structure des phrases, les champs lexicaux, les figures de style. Cependant signalons ici que le reste des étapes de la manipulation du corpus sera présenté dans un tableau d'analyse : la grille méthodique.**
 - **L'illustration des outils linguistiques :** Cette étape consiste à retrouver des indices textuels, des éléments (mots et expressions) qui témoignent, qui attestent de la pertinence, donc de la présence de chacun des outils linguistiques choisis. Une attention particulière peut être accordée au nombre d'occurrences de chaque élément car la domination de l'un ou de l'autre peut s'avérer significative et sujette à des interprétations.
 - **L'analyse des illustrations :** Elle apparaît comme une déduction logique qui permet de déterminer ce à quoi renvoient les illustrations préalablement relevées du texte. Car en exploitant par exemple l'entrée des champs lexicaux, nous procédons d'abord par un relevé de tous les termes (synonymes, de la même famille, du même domaine) qui désignent (vocabulaire de la dénomination) ou qui décrivent, caractérisent (vocabulaire de la caractérisation) une même réalité dans le texte avant de dire de quel champ lexical il est question, révéler sa nature et son rôle dans le texte. L'analyse précise ainsi la valeur habituelle d'usage des indices relevés.

- **L'interprétation** : Elle prend en compte les illustrations et l'analyse du texte. Il s'agit de donner à la notion, au concept ou à l'idée dégagée dans l'étape analytique une signification dans le texte, l'expliquer afin de montrer son importance dans le mécanisme du texte. L'interprétation fait de ce fait appel au bon sens. Mais on évitera surtout de sortir du texte.

Mais montrer l'importance de cet élément dans la compréhension progressive du sens du texte. En un mot, il s'agit d'appliquer, d'adapter la valeur habituelle d'usage au cas spécifique du texte étudié pour trouver une signification à l'usage de l'outil d'analyse choisi.

N.B.: ces quatre étapes peuvent être développées dans un tableau à quatre colonnes que nous appellerons la grille méthodique et qui en se présente ainsi qu'il suit :

Tableau 50: Grille d'analyse méthodique N°3

Outils	Illustrations (indices textuels)	Analyses	Interprétations
Énonciation (qui parle ?) (à qui parle-t-il ?)	<u>*pronoms personnels</u> : me(08), moi(06), m'(02) ; <u>* adjectifs possessifs</u> : mes(03), ma(03), mon(04)	Ce sont des déictiques personnels qui désignent le héros qui est ici «Ben du Toi »	Dans le texte, Ben du Toit s'adresse à Stanley Makhaya. L'abondance et la récurrence des indices de la première personne et leur dominance nous amènent à penser que le locuteur s'épanche, extériorise ses états d'âmes, l'inquiétude et la peur ; il les livre à Stanley.
	Stanley	Ce nom propre désigne le récepteur qui est Stanley Makhaya	
Temps verbaux	Imparfait	Temps qui permet de décrire une situation passée	Ben du Toit évoque trois étapes : il décrit une situation qui a débuté dans le passé

	Présent	Présente à valeur énonciative décrit les faits qui ont lieu au moment où Ben parle	se poursuit et dont il ne connaît pas l'issue. La situation présente l'amène à constater les erreurs commises dans le
	Futur	Permet d'envisager F avenir, d'émettre une hypothèse sur	passé et qui hypothèquent, influenceront certainement son
Les structures de phrase	*les phrases simples	Courtes phrases employées par l'auteur pour parler de Ben du Toit	Les structures de phrase permettent de constater la faiblesse de Ben décrite dans des phrases simples comparativement à
	*les phrases complexes	Longues phrases employées pour décrire l'ennemi qui se dresse devant Ben.	l'étendue de la force de la puissance de son ennemi présentée dans les phrases complexes.
Champs lexicaux	Ennemi, provoquer, duel, se dresser contre, endoctriner, monter contre, tirer des coups de feu, bombes, intimide, contre-attaque, bondir sur, détruire, faire peur, pousser dans les retranchements,	Termes et expressions qui décrivent et renvoient à l'affrontement et qui constituent donc son champ lexical.	Dans l'affrontement qui l'oppose au système d'Apartheid matérialisé par la section spéciale de la police, Ben du Toit annonce sa volonté d'abandonner le combat constatant la surpuissance d'un
	Ne peux plus, rien que je puisse faire, faire peur, fatigué, pousser dans les retranchements, fatigué, épuisé...	Termes et expressions qui constituent le champ lexical de l'abandon, du découragement.	ennemi qui agit sur lui de manière violente! L'association de ces trois champs
	Ennemi, duel, tirer des coups de feu, bombes, intimide, bondira sur moi, détruire	Termes et expressions construisant le champ lexical de la violence	lexicaux permet de - constater que le héros est une proie car il évolue dans une insécurité.

Figures de style	Ce qui se dresse contre moi n'est pas une personne, ni un groupe de personnes, mais une chose amorphe, une puissance invisible, omniprésente,	L'hyperbole : figure d'amplification qui traduit marque l'exagération.	De manière à exagérer Ben Du Toit présente un portrait qui témoigne de la puissance, du caractère quasi invincible de son ennemi.
------------------	---	--	---

Alerte ! il est important, pour commencer l'analyse d'un texte à commenter de s'interroger d'abord sur son système énonciatif pour voir la présence de l'émetteur et du récepteur est explicitement marquée. Cela permet une meilleure approche de l'énoncé. Il est d'ailleurs recommandé de toujours avoir en esprit le système d'énonciation du texte ce qui permettrait de mieux cerner l'orientation du message du texte et l'idée générale de l'extrait par ricochet. C'est à ce moment que la question du contexte tel que perçu par la pragmatique se pose avec pertinence.

- **La validation des hypothèses de départ**

Elle permet de transformer en idée vérifiable du texte, les hypothèses de sens formulées au début de l'analyse. Cette activité invite ainsi le candidat à réaliser une confrontation entre ces hypothèses et l'ensemble des idées construites dans l'étape de l'interprétation des analyses et à ne retenir comme idées que celles des hypothèses qui s'y trouvent inscrites. Il est à noter qu'au bout de l'exploitation des entrées, certaines idées auxquelles le candidat n'a pas pensé au moment de la formulation des hypothèses peuvent surgir ; celles-ci doivent directement être considérées comme idées du texte puisqu'elles sont déjà vérifiées.

- **Le regroupement des hypothèses validées en centres d'intérêt**

Il s'agit de mettre ensemble autour de deux ou trois principales idées, celles des hypothèses qui convergent parce qu'elles portent et développent un même aspect du texte proposé. Il est ici conseillé de constituer deux centres d'intérêt pour les deux parties du corps du devoir. Chaque centre d'intérêt devra comporter deux sous-centres pour diriger les deux paragraphes de cette partie. Aussi devrait-on exploiter la structure suivante qui semble bien pratique :

Cil : La description de l'affrontement entre Ben et son ennemi

SCI1 : la présentation des forces antagonistes

SCI2 : Les techniques de dissuasion de l'ennemi de Ben.

CI2 : L'expression de l'abandon du combat par Ben

SCI1 : L'expression de l'état d'esprit de Ben

SCI2 : L'expression de la volonté d'abandon du combat.

[CI= centre d'intérêt / SCI= sous-centre d'intérêt]

- **La construction du sens**

Le sens dont il est ici question c'est l'idée générale du texte. C'est l'un des sens possibles que suggère le texte qui est vérifiable à l'aide des outils linguistiques qui relèvent de la forme du texte. Il est question de dégager avec assurance le référent (thème central) et le message du texte en associant harmonieusement les deux centres d'intérêt préalablement constitués.

- **Manipulation du corpus** : Dans ce texte extrait du Chapitre 7 de la troisième partie d'Une Saison blanche et sèche, il est question d'une réplique d'un dialogue entre Ben et Stanley et où le personnage central de l'œuvre s'épanche. Il extériorise ses états d'âme qui traduisent la peur, l'hésitation, l'abandon dans le combat qui l'oppose à la section spéciale de la police. En plus, cette réplique montre l'insécurité dans laquelle évolue ce dernier, victime de la violence que lui fait subir un ennemi surpuissant.

ii. Phase de l'organisation des idées : La construction du plan détaillé

L'objectif global de cette phase consiste à associer le fond et la forme du texte proposé en passant de la lecture méthodique au commentaire composé dont la consigne recommande fortement de ne point dissocier le fond de la forme du texte. Rappelons que dans l'analyse du texte en quatre étapes, les outils linguistiques et leurs illustrations relèvent de la forme du texte alors que les analyses et les interprétations constituent son fond. Il s'agit donc de bâtir un plan qui allie ces deux aspects fondamental et formel.

- **Structure globale du corps du devoir**

Le développement d'un devoir de commentaire composé s'articule autour de deux à quatre idées appelées centres d'intérêt. Ce sont des idées secondaires qui développent chacune un aspect de l'idée générale de tout le texte. Un centre d'intérêt n'est pertinent que s'il est justifié

par des outils linguistiques, et illustré par des indices textuels. Il peut également être subdivisé en sous- centre d'intérêt, et constituer, dans ce cas, lui-même une idée qui dirigera toute une partie.

- **Structure de la partie d'un corps du devoir**

Ainsi que dans une dissertation, le corps du devoir devra s'organiser en parties subdivisées en paragraphes et reliées entre elles par une transition. Chacune des parties devra respecter la structure suivante :

- **l'introduction partielle** : elle expose, présente le centre d'intérêt qui va être développé, le définit et précise les aspects sur lesquels insisteront les paragraphes.
- **les paragraphes** : il développe un sous-centre d'intérêt qu'il doit progressivement présenter, justifier la pertinence et expliquer
- **la conclusion partielle** : elle sert en même temps de conclusion et de transition car elle présente également le centre d'intérêt à développer dans le paragraphe à venir.

- **Structure du paragraphe**

Le paragraphe d'un devoir de commentaire composé doit obéir à la structure suivante :

- **Présentation du sous-centre d'intérêt + explication.**
- **Matérialisation du sous-centre d'intérêt par l'(ou des)outil(s) linguistique(s)** à travers le(s)quel(s) se manifeste le sous-centre d'intérêt en cours de développement : la manifestation tonnelle (sur la forme) de l'aspect fondamental (dans le fond) développé.
- **Illustration de cet outil linguistique par des indices textuels** : la matérialisation de l'outil d'analyse ayant permis de mettre l'idée en exergue lors de l'analyse détaillée. (on évitera à ce niveau d'insister sur le nombre d'occurrences excepté le cas où il faut montrer la dominance, la prévalence d'un élément textuel comparativement à un autre).
- **L'analyse des indices textuels** : elle consiste à dégager la valeur habituelle de l'usage des indices que l'on a préalablement relevés du texte. Par exemple : Dans l'étude des temps verbaux, l'analyse du relevé des verbes conjugués au présent de l'indicatif consiste à préciser la valeur d'usage (vérité générale, narrative, énonciative, futur proche) que revêt ce temps verbal dans le texte particulier que l'on étudie et expliquer en quoi consiste cette valeur.
- **Interprétation** qui vise à montrer l'impact du sous-centre d'intérêt dans le texte et à expliquer son développement par l'auteur. Elle découle donc directement de l'analyse

préalable. Il est important de repréciser ici que c'est l'adaptation de la valeur d'usage à la particularité du texte que l'on analyse. Dans l'exemple précédent, si le présent revêt par exemple une valeur narrative, il faut maintenant que l'interprétation vienne préciser ce que l'on raconte et si possible, la nature du récit.

- **Phrase conclusive et transitive** qui conclut le développement du sous-centre d'intérêt et annonce celui qui sera développé dans le paragraphe suivant.

NB : le paragraphe d'un devoir de commentaire composé se présente sur le plan formel comme tout autre paragraphe en un bloc cohérent et cohésif.

Manipulation du corpus - Le plan du commentaire de ce texte peut se construire ainsi qu'il suit :

Tableau 51: Grille d'analyse méthodique N°3

Centres d'intérêt		Sous-centres d'intérêt		Outils d'analyse	Indices textuels	Analyse	Interprétation
I	La description de l'affrontement entre Ben et son ennemi	1	la présentation des forces antagonistes.	Champ lexical			Affrontement d'un homme seul face à un ennemi surpuissant
				Temps verbaux			
		2	Les techniques de dissuasion de l'ennemi de Ben.	Champs lexicaux			Volonté de plonger Ben dans la peur absolue.
				Figures de style			
II	L'expression de l'abandon du combat par Ben	1	L'expression de l'état d'esprit de Ben	Énonciation			Expression de la peur. de la crainte d'un être seul.
				Ponctuation			
		2	L'expression de la volonté d'abandon	Champs lexicaux			Constat de son impuissance face à son ennemi.
				Structures et types de combat			

Évaluation : En vous appuyant sur la grille méthodique préalablement bâtie, remplir le tableau ci-dessus récapitulatif du corps du devoir.

I-2-4 Rédaction d'un devoir de commentaire composé

Un devoir commentaire composé, de par sa forme, se présente comme une dissertation qui porte, non pas sur un énoncé court, un sujet mais, sur un texte littéraire. C'est donc dire qu'il comporte trois (03) subdivisions majeures : l'introduction, le développement et la conclusion. Même si chacune des parties présente des étapes qui lui sont propres, il doit pour autant exister entre elles une exigence de cohérence et de cohésion.

NB : structure globale du devoir

- ❖ L'introduction générale
- ❖ L'introduction partielle 1
- ❖ Un minimum de deux paragraphes

*Une transition. {
- Conclusion partielle 1
- Concession/opposition/addition (connecteur logique)
- Introduction partielle 2

- ❖ Minimum de deux paragraphes
- ❖ La conclusion partielle 2
- ❖ La conclusion générale.

i. Rédaction d'une introduction.

L'introduction d'un devoir de commentaire composé présente trois subdivisions rédigées dans un paragraphe unique en un bloc cohérent et cohésif. Il s'agit tour à tour de : situer le texte, présenter l'idée générale et annoncer le plan en présentant les centres d'intérêt qui vont être développés.

- **La situation du texte :** De la manière la plus simple, on situe le texte en exploitant les éléments du paratexte. On les observe afin de fournir les informations suivantes :
 - Le nom de l'auteur
 - Le titre de l'œuvre et éventuellement son idée générale, le thème structurant développé dans l'œuvre
 - Le genre littéraire auquel l'œuvre appartient
 - La date de publication qui permet aussi de déterminer l'époque, le siècle de l'auteur
 - Le courant littéraire dans lequel s'inscrit l'œuvre dans laquelle le texte est extrait

- Le titre du texte, s'il en possède.
- Particularité de l'écriture de l'auteur (caractéristique esthétique ou thématique).

En d'autres termes, situer un texte à commenter revient à présenter :

- L'auteur en précisant: son nom, sa qualité d'écrivain dans le genre littéraire auquel appartient l'œuvre, sa nationalité, son époque, le courant littéraire dans lequel s'inscrit son œuvre, la particularité de son écriture.
- L'œuvre dans laquelle le texte est extrait : en précisant : son titre, son genre littéraire, sa date de publication, ses principaux thèmes relatifs à l'idée générale du texte à commenter.
- Le texte à commenter en précisant : son titre (s'il en possède) ou ses références, son nature et/ou son type de texte.

NB : on peut, avant de présenter ces éléments, partir du contexte social, littéraire ou historique de la rédaction et de la publication de l'œuvre ou du texte à commenter. On peut encore partir des caractéristiques de l'esthétique de l'auteur ou alors de la thématique centrale de l'œuvre ou du texte étudié. Rappelons ici que ce texte est extrait d'une œuvre inscrite au programme scolaire.

Manipulation du corpus :

Nom de l'auteur : André Brink

Qualité d'écrivain : romancier engagé

Nationalité : sud-africain

Époque : XXème siècle

Particularité de l'écriture : écriture caractérisée par une volonté manifeste de dénoncer les fléaux qui minent la société sud-africaine.

Titre de l'œuvre et thèmes structrateurs : Une Saison blanche et sèche ; la ségrégation raciale, l'apartheid en Afrique du Sud Genre littéraire : le Roman.

Date de publication : 1979, XXème siècle.

Courant littéraire : Le réalisme.

Idee générale de l'œuvre : dénonciation des horreurs de l'odieux système ségrégationniste de l'Apartheid.

Référence du texte : chap. 7, 3^{ème} partie.

Exemples :

- André Brink est un écrivain Sud-Africain du XXème siècle. En 1979, il publie un roman

intitulé **Une Saison blanche et sèche**, œuvre dans laquelle il se soulève contre la ségrégation raciale en général et l'apartheid en particulier en Afrique du Sud. Dans ce texte extrait du Chapitre 7 de la Troisième partie...

- Le combat contre les inégalités sociales a marqué, à travers les époques, la volonté des écrivains de voir naître une société plus juste. C'est dans cette logique que s'inscrit la stigmatisation de la ségrégation raciale dans des sociétés où le nègre vit l'ostracisme absolu. C'est justement le combat que s'est choisi le romancier sud-africain André Brink dans son œuvre *Une Saison blanche et sèche* publiée en 1979. Il se dresse principalement contre les horreurs de l'odieux système Apartheid en livrant à ses lecteurs le récit de la fin tragique de Ben du Toit. Dans cet énoncé fortement significatif extrait du chapitre 7 de la troisième partie de ce roman...

- **La présentation de l'idée générale**

Présenter l'idée générale, c'est répondre à la question : « de quoi s'agit-il ? » en exposant l'idée générale du texte ou de l'extrait du texte à commenter qui est le sens construit du texte à l'aide de la lecture méthodique. Il faut y dire avec précision qui parle ? Quel est le référent et quel est le message ? Sans y ajouter d'autres explications (on présente d'abord le référent et on résume en une courte phrase l'ensemble des informations que l'auteur souhaite transmettre). On peut également y évoquer le récepteur si la présence de ce dernier est explicite dans le texte.

Manipulation du corpus :

L'auteur met en scène le personnage de Ben du Toit en proie à une insécurité généralisée dans le combat qui l'oppose à la section spéciale de la police.

- **La présentation du plan**

Annoncer le plan du développement d'un devoir de commentaire composé c'est présenter les deux ou trois centres d'intérêt à travers lesquels sera développée l'idée générale du texte à étudier. On pourra dans la mesure du possible et surtout lorsque l'analyse a été bien réalisée et le plan bien bâti, associer à chaque centre d'intérêt les outils linguistiques qui vont permettre sa lecture dans le corps du devoir.

Manipulation du corpus : L'analyse de ce texte s'articulera successivement autour de trois principaux centres d'intérêt à savoir l'affrontement, l'insécurité et l'état d'âme du locuteur.

Évaluation

En vous inspirant de l'analyse du texte corpus, de son paratexte, du sens construit et du plan global du devoir (centres d'intérêt), rédiger une introduction de commentaire composé.

Exemples d'introduction

- Le combat contre les inégalités sociales a marqué, à travers les époques, la volonté des écrivains de voir naître une société plus juste. C'est dans cette logique que s'inscrit la stigmatisation de la ségrégation raciale dans des sociétés où le nègre vit l'ostracisme absolu. C'est justement le combat que s'est choisi le romancier sud-africain André Brink dans son œuvre Une Saison blanche et sèche publiée en 1979. Il se dresse principalement contre les horreurs de l'odieux système Apartheid en livrant à ses lecteurs le récit de la fin tragique de Ben du Toit. Dans cet énoncé fortement significatif extrait du chapitre 7 de la troisième partie de ce roman, l'auteur met en scène le personnage de Ben du Toit en proie à une insécurité généralisée dans le combat qui l'oppose à la section spéciale de la police. L'analyse de ce texte s'articulera successivement autour de trois principaux centres d'intérêt à savoir l'affrontement, l'insécurité et l'état d'âme du locuteur. L'analyse de ce texte nous permettra de montrer tour à tour comment s'expriment l'affrontement, l'insécurité et l'état du locuteur.
- André Brink est un écrivain Sud-Africain du XXème siècle. En 1979, il publie un roman intitulé Une Saison blanche et sèche, œuvre dans laquelle il se soulève contre la ségrégation raciale en général et l'apartheid en particulier en Afrique du Sud. Dans ce texte extrait du Chapitre 7 de la Troisième partie il met en scène le personnage de Ben du Toit en proie à une insécurité généralisée dans le combat qui l'oppose à la section spéciale de [a police. Faire de ce texte un commentaire composé exige que nous mettions en exergue les moyens par lesquels Brink procède d'une part à La description de l'affrontement entre Ben et son ennemi, et d'autre part comment il procède à la description de l'affrontement entre ces derniers.

ii. Rédaction d'un paragraphe de commentaire composé.

Un paragraphe de commentaire composé développe un aspect particulier d'un centre d'intérêt choisi. On doit y mettre en évidence la manifestation de cet aspect dans le texte en prenant soin de le justifier par des éléments de langue pertinents et, surtout par des illustrations

tirées du texte. Il s'agit de présenter par quel(s) procédé(s) le centre d'intérêt s'exprime dans le texte, de les analyser, de les interpréter objectivement.

Un paragraphe s'ouvre par la présentation du centre d'intérêt et/ou de son aspect particulier qu'on désire mettre en évidence puis, selon la démarche choisie (onomasiologique ou sémasiologique), on procède à sa justification par des outils linguistiques qu'on illustre et qu'on analyse avant d'associer une interprétation personnelle mais dans les limites du texte de cette manifestation. Il nécessite donc la maîtrise des faits de langue et de leurs effets dans le texte.

On peut également y insérer des citations tirées du texte à commenter sans se contenter d'une explication linéaire ou de la paraphrase. Chaque aspect de la forme du texte évoqué doit permettre de dégager un aspect du fond donc du centre d'intérêt développé.

Un paragraphe peut donc obéir à la structure suivante :

Présentation du centre d'intérêt
+ explication
+ matérialisation du sous-centre d'intérêt par un ou deux outils d'analyse
+ illustration de chaque outil d'analyse par des indices textuels
+ analyse progressive des indices textuels+ interprétation logique des illustrations
+ interprétation personnelle de la valeur textuelle de l'outil linguistique + conclusion transitive.

Cette structure répond à l'exigence de la consigne d'écriture. Elle commande au candidat de ne point dissocier le fond de la forme. Cela revient à dire qu'elle l'invite non pas à développer l'idée, mais à montrer par quels procédés, par quels outils formels l'auteur a développé cette idée, et comment en a-t-il fait usage pour le développement de cette idée. En d'autres termes, le paragraphe doit montrer comment l'auteur s'est servi de la langue pour développer le sous-centre d'intérêt.

VERS L'EVALUATION

En vous inspirant de l'analyse du texte corpus, et en vous appuyant sur la construction du plan détaillé, rédigez un paragraphe de commentaire composé.

[Le paragraphe ci-dessous est inachevé : veuillez-vous exercer en le complétant]

Pour mieux présenter le combat qui oppose Ben du Toit à la section spéciale de la police

sud-africaine dans ce texte, l'auteur procède d'entrée de jeu à la présentation des forces en présence. Il apparaît très clairement que ce sont des forces antagonistes déséquilibrées de par la toute-puissance du serviteur du système décrit par l'écrivain. C'est cet aspect qui est mis en exergue par l'usage des procédés divers au nombre-desquels, les champs lexicaux, les structures de phrase et les temps verbaux. Tout d'abord, le texte présente deux principales structures de phrase : les phrases simples et complexes. Elles permettent respectivement de présenter Ben dans sa faiblesse et la section spéciale de la police dans toute sa puissance, une force presque surhumaine et irrésistible.

iii. Rédaction d'une conclusion de commentaire composé

La conclusion d'un commentaire composé est le lieu du devoir où l'on présente le bilan, la synthèse du développement et où l'on peut montrer l'influence du texte sur le lecteur. Ainsi elle doit comporter généralement deux subdivisions qui sont d'ailleurs obligatoires.

• **Le bilan des analyses et interprétations** : c'est le rappel des principaux centres d'intérêt sur lesquels s'est articulé le corps de notre devoir. Cependant, on prendra le soin d'éviter de reproduire les mêmes formules que dans l'introduction ou dans le corps du devoir et ces éléments doivent nous permettre de confirmer l'idée générale présentée à l'introduction. Outre la formule conclusive qui n'est pas obligatoire, ces éléments peuvent être précédés par un rappel de la situation du texte.

• **Les intérêts du texte** : un intérêt est un enseignement que l'on dégage du texte, et cet enseignement se situe dans un domaine précis de la science. On pourra ainsi dégager d'un texte, des intérêts littéraire, didactique, historique, sociologique, linguistique, psychologique, philosophique... cependant, il ne s'agit pas d'énoncer simplement le ou les intérêts mais d'expliquer également son fondement, de justifier sa pertinence dans le texte et dans notre analyse, car l'intérêt résulte de l'analyse du texte.

Ainsi par exemple, l'intérêt philosophique peut être fondé sur la vision du monde de l'auteur relativement à l'idée développée ; l'intérêt linguistique, sur l'usage que l'auteur fait des outils linguistiques ; littéraire sur le développement particulier d'un thème, la manifestation de l'esthétique d'un courant et/ou d'un genre littéraire ; l'intérêt didactique sur l'enseignement que le lecteur dégage du texte ; l'intérêt historique sur l'évocation d'un fait historique marquant ; l'intérêt psychologique sur le caractère d'un personnage, etc...

I-2-4 Le commentaire composé : synthèse méthodologique

Le commentaire composé est un exercice littéraire d'analyse de texte qui vise à rendre l'élève autonome dans sa lecture des textes de manière à pouvoir construire l'un des sens qui se cachent dans les mots et leur agencement. C'est donc un exercice qui considère le texte comme un tout, une structure, un ensemble dont les éléments (les mots et leurs sens) se combinent.

Pour rédiger un commentaire composé, il est nécessaire qu'on passe par l'analyse du texte, à travers une lecture minutieuse qui nous permet de repérer les faits de langue et leurs effets de sens. Cette lecture est dite méthodique. On n'y est pas obligé de considérer le sens proposé par la consigne du sujet car, il est l'un des sens possibles mais celui que nous construisons - autant que celui que l'on nous propose - n'aura de valeur que s'il est illustré par indices textuels manifestant des outils linguistiques pertinents.

On pourra donc, après l'analyse partir du fond vers la forme (démarche sémasiologique) ou de la forme vers le fond (démarche onomasiologique) lors de la rédaction.

Nous achevons ainsi le modèle de méthodologie du commentaire composé que nous suggèrent les pistes héritées de nos différentes descentes sur le terrain. Cependant, la suite de ce travail devra faire appliquer avec aisance les indications méthodologiques à d'autres textes tirés des œuvres inscrites au programme de votre niveau d'étude. Exercez-vous avec les textes et analyse de textes ci-après proposés.

Ici intervient la matérialisation effective de notre vision d'un commentaire composé détachée des contraintes sémantiques que suggèrent indirectement la consigne d'écriture du commentaire composé. En supprimant l'orientation sémantique du texte nous mettons en marche la construction d'une grille méthodique prenant en compte les aspects sémio pragmatiques que sont le contexte et la socioculture du lecteur.

« Mai » in Alcools de Guillaume Apollinaire.

Le mai le joli mai en barque sur le Rhin

Des dames regardaient du haut de la montagne Vous êtes si jolies mais la barque
s'éloigne Qui donc a fait pleurer les saules riverains

Or les vergers fleuris se figeaient en amère Les pétales tombés des cerisiers de mai
Sont les ongles de celle que j'ai tant aimée Les pétales flétris sont comme ses
paupières

Sur le chemin du bord du fleuve lentement

Un ours un singe un chien menés par des tziganes Suivaient une roulotte trainée
par un âne Tandis que s'éloignait dans les vignes rhénanes Sur un fifre lointain un

air de régiment
Le mai le joli mai a paré les ruines
De lierre de vigne vierge et de rosiers
Le vent du Rhin secoue sur le bord les osiers
Et les roseaux jaseurs et les fleurs nues des vignes.

Guillaume Apollinaire, *Alcools*, Gallimard, 1913.

Sans dissocier le fond de la forme, vous ferez de ce texte un commentaire composé. Vous montrerez, par exemple, comment le poète exprime le regret du caractère éphémère de la beauté en établissant une analogie entre la femme et la fleur. (Supprimée dans le sujet remis aux élèves)

Orientations : exploitez Les figures d'analogie (Comparaison, métaphore, personnification), d'opposition (Antithèse), et de substitution (métonymie du tout par la partie), les temps verbaux (Présent et imparfait de l'indicatif), Les champs lexicaux (beauté, nature,-déplacement).

« **Le Pont Mirabeau** »
Sous le pont Mirabeau coule la Seine
Et nos amours
Faut-il qu'il m'en souvienne
Lajoie venait toujours après la peine

Vienne la nuit sonne l'heure
Les jours s'en vont je demeure

Les mains dans les mains restons face à face
Tandis que sous
Le pont de nos bras passe
Des éternels regards l'onde si lasse

Vienne la nuit sonne l'heure
Les jours s'en vont je demeure

L'amour s'en va comme cette eau courante
L'amour s'en va
Comme la vie est lente
Et comme l'Espérance est violente
Vienne la nuit sonne l'heure
Les jours s'en vont je demeure
Passent les jours et passent les semaines
Ni temps passé
Ni les amours reviennent
Sous le pont Mirabeau coule la Seine
Vienne la nuit sonne l'heure
Les jours s'en vont je demeure.

Guillaume Apollinaire, « Le pont Mirabeau », *Alcools*, 1913

Vous ferez de ce texte un commentaire composé sans dissocier le fond de la forme. **Vous pourrez, si vous le voulez, montrer comment le poète évoque l'impact de la fuite du temps sur l'amour. (inexistant sur la copie remise aux élèves)**

Orientations : exploitez L'énonciation (L'émetteur et le récepteur), Les champs lexicaux (passage/ temps/ amour), Les figure de l'analogie (comparaison/personnification).

« Les colchiques »

Le pré est vénéneux mais jolie en automne
Les vaches y paissant
Lentement s'empoisonnent
Le colchique couleur de cerne et de lilas
Y fleurit tes yeux sont comme cette fleur-là
Violâtres comme leur cerne et comme cet automne
Ma vie pour tes yeux lentement s'empoisonne
Les enfants de l'école viennent avec fracas
Vêtus de hoquetons et jouant de l'harmonica
Ils cueillent les colchiques qui sont comme des mères
Filles de leurs filles et sont couleur de tes paupières
Qui battent comme les fleurs battent au vent dément
Le gardien du troupeau chante tout doucement
Tandis que lentes et meuglant les vaches abandonnent
Pour toujours ce grand pré mal fleuri par l'automne

Guillaume Apollinaire, *Alcools*, Gallimard, 1913.

Sans dissocier le fond de la forme, vous ferez de ce texte un commentaire composé. **Vous pourrez, si vous le voulez, montrer par quel(s) procédé(s) Guillaume Apollinaire recrée le mythe de la femme-fleur en assimilant le regard sa bien-aimée aux colchiques. (inexistant sur la copie remise en salle)**

Orientations : exploitez Les figures d'analogie (métaphore/comparaison), d'opposition (l'antithèse qui ouvre le poème). Les champs lexicaux (beauté et danger), la valeur d'usage du présent de l'indicatif, les connotations appréciatives (caractérisation méliorative et/ou péjorative).

« La Chanson du mal-aimé » in *Alcools* de Guillaume Apollinaire

Acte I, Scène 6 in *La Croix du Sud* de Joseph Ngoué, *Les Classiques africains*, 1984.

Au sortir de ces différentes phases du déroulement méthodologique de notre étude qui se referme sur des séquences d'enseignement-apprentissage nous avons procédé à la dernière collecte. Celle-ci a été faite à la sixième séquence pour laisser toutes les classes enquêtées atteindre le degré de progression pouvant permettre d'avoir des invariants communs aux groupes, mais aussi pour vérifier que l'enseignement-apprentissage des autres types d'exercices n'ait pas modifié négativement les éléments acquis. Cette phase de collecte a été effectuée plusieurs semaines après l'enseignement expérimental. L'enseignement ici aura été fait sous le modèle que suggère notre boussole, en décroissant les items puis en mettant en

commun des compétences transversales et les principes d'autonomie de lecture et d'écriture. Ainsi, dans le cadre de cette étude fondée sur les données de type primaire qualitative et associée à une statistique descriptive, nous procéderons par la méthode de catégorisations des modalités à l'intérieur des réponses ensuite, à l'analyse par comparaison des proportions des répondants. Cette méthode de catégorisation des réponses nous semble être la plus efficace pour analyser de manière efficiente les raisonnements des répondants au lieu de concevoir au préalable des modalités de réponses qui biaiserait notre étude du point de vue de la prise en compte des représentations que les sujets enquêtés ont de l'objet d'apprentissage.



CHAPITRE V : PRESENTATION ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Ce cinquième chapitre de notre recherche se propose de faire le point sur les données collectées sur le terrain et leurs analyses. Nous nous proposons à l'aide des graphes et tableaux de présenter de manière concise les résultats en pourcentages obtenus lors de nos différentes descentes sur le terrain pour notre expérimentation dans un premier temps, et dans un second la vérification des différentes hypothèses qui structurent notre recherche. Seront donc abordés trois principaux aspects de notre recherche. D'abord la présentation des groupes d'enquêtés par leurs caractéristiques, ensuite la présentation analytique et l'interprétation des résultats, suivra la vérification de nos hypothèses de départ, enfin l'analyse des incidences de notre dispositif sur les performances des apprenants. Toutefois, nous optons pour une présentation croisée et à double vitesse ; c'est dire que nous analyserons concomitamment et ce de façon croisée les résultats obtenus en amont de notre recherche (pré-test) et ceux de l'enquête finale après l'administration de notre dispositif de remédiation (post-test) afin de mieux évaluer l'efficacité de notre dispositif de remédiation.

I- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSES A PRIORI

I-1 Présentation caractérielle des groupes participants à l'enquête au cours de la séquence 6

Les premières descentes sur le terrain nous auront donné l'occasion de côtoyer au total six (06) établissements de la région du centre et huit autres établissements centres de correction des examens OBC probatoire et baccalauréat de l'enseignement secondaire général. C'est au sortir de ces différentes descentes que nous nous sommes résolus après études des éléments que nous avons jugés significatifs pour notre recherche de procéder à une enquête ciblée et une expérimentation aux lycées de Yaoundé Ngoa-Ekelle et classique de Nanga-Eboko. Cette section se propose de traiter des différents résultats obtenus avant et après les différentes expérimentations adossées à notre dispositif de remédiation.

Tableau 52: Effectifs et distribution des choix du type de sujet par les apprenants au cours de la séquence 6

Établissement	Classe	Séquence	Contraction de texte	Dissertation	Commentaire composé	Total	Fréquence du commentaire composé (%)
Lycée classique Nanga-Eboko	2 ^{nde} Esp	6	19	55	12	86	13,95
	1 ^{ère} Esp	6	42	31	22	96	22,92
	1 ^{ère} D	6	43	18	13	74	17,57
	1 ^{ère} Esp	6	37	42	20	99	20,20
Total			141	146	67	355	18,87
Lycée de Pongsolo	1 ^{ère} All	6	7	9	1	17	5,88
	1 ^{ère} Esp	6	11	8	6	25	24,00
	1 ^{ère} C	6	1	1	2	4	50,00
	1 ^{ère} D	6	10	9	0	19	0,00
Total			29	27	9	65	13,85
Lycee de Monatele	2 ^{nde} All	6	39	8	1	48	2,08
	1 ^{ère} D	6	33	25	8	66	12,12
Total %			72	33	9	114	7,89
Lycée de Mendong	Tle D	6	47	38	23	108	21,30
	1 ^{ère} Esp	6	32	19	52	103	50,49
Total %			79	57	75	211	35,55
Lycée d'Emana	1 ^{ère} All	6	35	41	39	115	33,91
	Tle D	6	37	53	38	128	29,69
Total %			72	94	77	243	31,69
Lycée de NgoaEkel	1 ^{ère} D	6	43	52	13	108	12,04
	Tle Esp	6	27	17	66	110	60,00
	2 ^{nde} esp	6	45	39	19	103	18,45
	1 ^{ère} Esp	6	54	43	10	107	9,35
Total %			169	151	108	428	25,23
Moyenne (%) du commentaire composée =					19,51		

Tableau 53 : Effectifs et distribution des centres de correction enquêtés examen OBC

EXAMEN OBC	CENTRE DE CORRECTION	EFFECTIF
PROBATOIRE ESG	Lycée Bilingue d'Emana	3761
PROBATOIRE ESG	Lycée Général Leclerc	972
BACCALAUREAT ESG	Lycée Classique de Maroua	395
BACCALAUREAT ESG	Lycée Bilingue de Maroua	232
BACCALAUREAT ESG	Lycée de Kaele	222
BACCALAUREAT ESG	Lycée bilingue d'Ebolowa	219
BACCALAUREAT ESG	Lycée de Makepe	204
BACCALAUREAT ESG	Lycée Classique de Bafoussam	198
EFFECTIF TOTAL		6203

Source : (Données de terrain examen OBC 2019)

I-2 Analyse des choix des types de sujets par les apprenants (Examen Probatoire)

Pour le compte de l'examen probatoire, le tableau ci-dessous fait l'économie des effectifs et tendances de choix de sujets par les apprenants dans les centres de corrections enquêtés.

Tableau 54: Récapitulatif des choix du type de sujet par les apprenants à l'examen probatoire.

Centre de correction	Lot /Jury	Contraction de texte	Dissertation	Commentaire composé	Total	Fréquence du commentaire composé (%)
Lycée Leclerc	Lot9	47	42	28	117	23.93
Lycée Leclerc	Lot2	43	37	34	114	29.82
Lycée Leclerc	Lot10	53	31	30	114	26.31
Lycée Leclerc	Lot6	32	35	43	112	38.39
Lycée Leclerc	Lot8	39	43	33	109	30.27
Lycée Leclerc	Lot7	42	36	25	103	24.27
Lycée Leclerc	Lot3	34	45	23	102	22.54
Lycée Leclerc	Lot1	34	45	17	96	17.70
Lycée Leclerc	Lot4	23	31	19	73	26.02
Lycée Leclerc	Lot5	05	12	15	32	46.87
Total %				27.46		
Lycée d'Emana	Lot17	194	40	69	303	22,77
Lycée d'Emana	Lot12	75	30	166	271	61,26

Lycée d'Emana	Lot13	55	111	84	250	33,6
Lycée d'Emana	Lot7	122	40	69	231	29,87
Lycée d'Emana	Lot10	67	49	102	218	46,78
Lycée d'Emana	Lot14	58	80	76	214	35,51
Lycée d'Emana	Lot3	55	77	82	214	38,31
Lycée d'Emana	Lot11	144	42	26	212	12,26
Lycée d'Emana	Lot2	75	30	106	211	50,23
Lycée d'Emana	Lot9	95	68	47	210	22,38
Lycée d'Emana	Lot16	101	69	33	203	16,25
Lycée d'Emana	Lot6	101	69	33	203	16,25
Lycée d'Emana	Lot1	62	72	57	191	29,84
Lycée d'Emana	Lot4	58	50	76	184	41,30
Lycée d'Emana	Lot8	94	51	38	183	20,76
Lycée d'Emana	Lot5	112	44	25	181	13,81
Lycée d'Emana	Lot15	112	44	25	181	13,81
Lycée d'Emana	Lot18	12	51	38	101	37,62
Total %				32.37		

Source : (Données de terrain 2019)

Ces tableaux présentent la répartition des types de sujets (contraction de texte, dissertation, commentaire composé) choisis par les élèves dans les centres de correction du Lycée Leclerc et du Lycée d'Emana.

- Le Lycée d'Emana a une plus forte préférence pour le commentaire composé avec une fréquence moyenne du commentaire composé de 32.37% et seulement 27,46% pour Lycée Leclerc : 27,46 %
- Au Lycée Leclerc, les élèves privilégient la contraction de texte et la dissertation. Toutefois, on note tout de même un pic dans certains lots concernant le commentaire composé. En effet, Au Lycée d'Emana, le commentaire composé est l'exercice le plus choisi, notamment dans certains lots comme Lot12 (61,26 %) et Lot2 (50,23 %).

Les lots dépouillés au centre du Lycée Leclerc présentent une tendance vers la contraction et la dissertation, ce qui peut indiquer une méthodologie axée sur la synthèse et l'argumentation. Au Lycée Leclerc La contraction de texte est souvent le premier choix, notamment dans Lot9 (47 élèves) et Lot10 (53 élèves). La dissertation suit de près et est l'exercice le plus prisé dans les Lot3 et Lot1 (45 élèves). Le commentaire composé est moins populaire, avec un pic de 43 élèves dans le Lot6 (38,39 %).

Le Lycée d'Emana montre une meilleure répartition entre les trois types d'exercices, avec une tendance plus forte vers le commentaire composé. Au Lycée d'Emana, il y a une préférence marquée pour le commentaire composé dans certains lots - Lot12 (61,26 %), Lot2 (50,23 %) et Lot10 (46,78 %) montrent un fort engouement. Mais d'autres lots comme Lot11 (12,26 %) ou Lot5 (13,81 %) préfèrent largement la contraction de texte et la dissertation. La dissertation est plus équilibrée, avec un maximum de 111 élèves dans le Lot13. La contraction de texte reste le premier choix dans plusieurs lots, notamment dans Lot17 (194 élèves).

Les tendances varient fortement entre les centres et même à l'intérieur des lots. Le commentaire composé est plus apprécié à Emana, tandis que le Lycée Leclerc privilégie la contraction de texte et la dissertation. Ces résultats suggèrent des différences méthodologiques qui peuvent être ajustées pour améliorer l'équilibre des compétences en analyse littéraire.

I-3- Analyse des choix des types de sujets par les apprenants (Examen du Baccalauréat)

Pour ce qui est de l'examen baccalauréat, le tableau ci-dessous fait également état des effectifs et tendances de choix de sujets par les apprenants dans les centres de corrections enquêtés que nous avons enquêtés.

Tableau 55: Récapitulatif des choix du type de sujet par les apprenants au cours de l'examen Baccalauréat

Centre de correction	Jury	Sous jury	Contraction de texte	Dissertation	Commentaire composé	Total	Fréquence du commentaire composé (%)
Lycée Bil Maroua	489	477	114	44	74	232	31,89
Lycée bil d'Ebolowa	555	/	118	66	35	219	15,98
Lycée de Makepe	480	468	77	62	64	204	31,37
Lycée Cla Maroua	373	/	00	90	110	200	55
Lycée Cla Bafoussam	554	541	92	66	40	198	20,20
Lycée Cla Maroua	392	/	85	49	58	195	29,74
Lycée de kaele	139	148	67	30	44	142	30,98
Lycée de kaele	139	148	23	03	28	55	50,90
Lycée de kaele	139	148	05	06	14	25	56

Source : (Données de terrain 2019)

Les centres avec une forte préférence pour le commentaire composé Lycée Classique Maroua (55%) et Lycée de Kaélé (50,90 %). Les centres avec une répartition plus équilibrée environ 30% sont Lycée Bilingue Maroua (31,89 %), Lycée de Makepe (31,37 %), Lycée Classique Maroua (29,74 %). Les centres avec une faible préférence pour le commentaire composé Lycée Bilingue d'Ebolowa (15,98 %) et Lycée Classique Bafoussam (20,20 %)

Les préférences varient selon les centres. Certains privilégient le commentaire composé, tandis que d'autres sont plus tournés vers la dissertation et la contraction de texte. Les différences peuvent être liées aux méthodes d'enseignement, aux attentes des correcteurs ou aux habitudes des élèves. Un meilleur équilibre dans la préparation des élèves permettrait une plus grande flexibilité dans le choix des sujets à l'examen.

C'est fort de ces résultats et des tendances globales que nous avons jugé nécessaire d'envisager la construction d'un dispositif de remédiation qui devait servir pour l'enseignement-apprentissage de la lecture et du commentaire composé en contexte camerounais ceci en mettant en marche notre expérimentation au lycée de Yaoundé Ngoa-Ekelle et au lycée classique de Nanga-Eboko. La section suivante fait état des résultats obtenus au sortir de notre pré-test dans nos deux sites d'expérimentation.

Le calcul de la médiane quant à elle s'est fait en nous appuyant sur les réponses aux questions sémi-fermées du prétest et du post test.

- **Méthode d'analyse des contenus des réponses (niveau d'élaboration) :** Après avoir dépouillé les données puis les avoir saisis dans le logiciel SPSS, nous avons effectué un traitement numérique. Celui-ci nous aura permis d'une part de regrouper les informations recueillies par item, en un corpus des données et d'autre part trié, classé par thématique. Ainsi, après avoir analysé les attributs de chaque réponse attendue des apprenants concernant les questions ouvertes, nous avons établi une analyse des contenus de chaque réponse, ce qui a conduit à une graduation qualitative des contenus des réponses. Cette graduation s'explique par le fait que nous accordons à chaque fragment de réponse, l'importance scientifique indispensable pour cerner notre problème de recherche lié aux questions de réception effective de l'œuvre intégrale par le truchement du commentaire composé C'est cette graduation, que nous avons appelée dans cette étude "niveau d'acquisition", qui nous permettra de catégoriser les réponses des apprenants en quatre modalités que sont :

- SR (sans réponse) : Absence de réponse n'étant pas considérée comme un niveau d'élaboration. Ici nous pouvons avoir des modalités telles que "aucune idée", "je ne sais pas" ou alors un vide.
- ER (erroné) : acquisition erronée des apprenants : les réponses sont émises mais ne correspondent pas à ce qui est attendu de l'enquêté.
- S : acquisition phénoménologique des apprenants Ici l'apprenant peut faire une description phénoménologique simpliste et superficielle de la situation qui lui est présentée en lien avec son rapport au savoir, son rapport à l'étude l'œuvre intégrale ou à l'exercice du commentaire composé.
- EL- : acquisition partielle des apprenants Ici l'apprenant ne prend en compte d'une seule variable de la situation. Il apporte des réponses parcellaires ou tronquées.
- EL+ : acquisition complète des apprenants. Ici l'apprenant prend en compte les deux variables de la situation.

Cette classification (Di Scala, Ricaud, Pinsard, Andres, & Rouzet, 2016, p. 5), laquelle nous a permis d'échelonner la variable qualitative (niveau de compréhension des élèves) afin de vérifier le niveau d'acquisition du savoir par les élèves. Par ailleurs, dans l'analyse comparative des données, nous avons d'un part utilisé des tableaux à une entrée qui présente l'item et comportant deux colonnes représentant les deux tests effectués sur chaque échantillon. Chaque tableau, nous présente les conceptions erronées des apprenants, en fonction de la question posée et ceci pour chaque test effectué. Cette présentation, nous permet d'identifier plus facilement les conceptions erronées résiduelles. Également, le tableau nous permet de mettre en évidence l'apparition de certaines conceptions erronées inexistantes avant l'enseignement, leurs apparitions après, ou alors celles existantes initialement mais qui ont totalement disparus après l'enseignement. Par ailleurs, le graphe présente les fréquences enregistrées pour chaque modalité ou catégorie de réponse et la dynamique générale d'évolution entre les différentes catégories avant et après l'enseignement. Ces différentes analyses, permettent globalement après avoir été associées aux observations et aux discussions de classe, de donner des éléments suffisant pour notre confirmer notre hypothèse selon laquelle : la construction du concept de moment d'une force par l'utilisation d'une simulation numérique améliore la compréhension des apprenants de la classe de 2nde scientifique. A la vérité, ces outils d'analyse statistique descriptive, associés aux éléments issus de la transcription des discussions de classe, vont jouer un rôle très important comme preuve de la réfutation ou de la validation des différentes interprétations qui seront faites.

II- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSES A PRIORI DU PRETEST

Notre pré-test a été effectué sur deux (02) principaux sites à savoir le lycée classique de Nanga-Eboko et le lycée de Yaoundé Ngoa-Ekelle.

II-1 Des analyses en pré-test

Cette analyse catégorielle des réponses des élèves procède par classification qualitative des réponses des apprenants à des questions ouvertes. La statistique descriptive simple s'est faite par comparaison simple des proportions des répondants (questions semi-ouvertes) afin de pouvoir en aval valider nos hypothèses du point de vue des statistiques obtenue.

Tableau 56: Etablissements pilotes de l'enquête en pré-test

Etablissement	Fréquence	Pour cent
Lycée de Ngoa Ekelle	144	54,3
Lycée classique de Nanga Eboko	121	45,7
Total	265	100,0

Source : (Données de terrain 2020)

Tableau 57: Classe pilotes de l'enquête en pré-test

	Classe	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	2nde A	45	17,0	17,0	17,0
	1ère D	63	23,8	23,8	40,8
	1èreEsp	72	27,2	27,2	67,9
	Terminale	85	32,1	32,1	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

Source : (Données de terrain 2020)

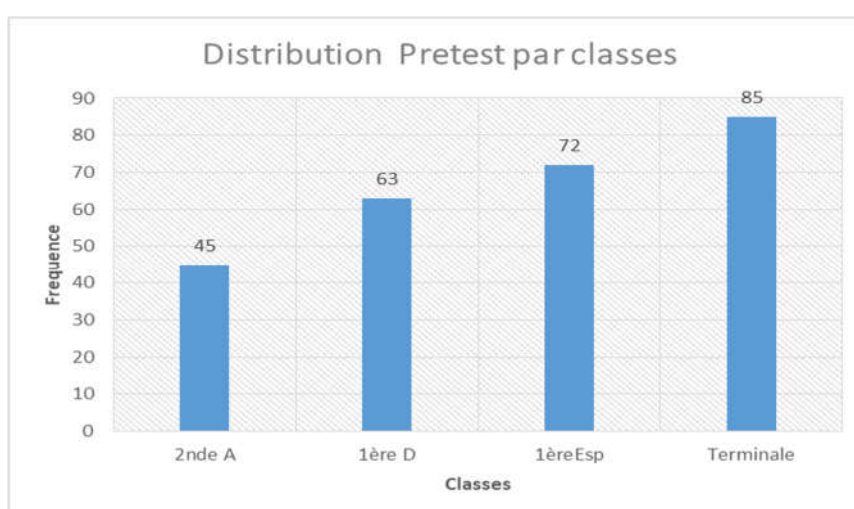


Figure 2: Distribution des effectifs en prétest par classes

Tableau 58: Distribution des enquêtés selon la tranche d'âge

	Age	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	15-20 ans	213	80,4	80,4	80,4
	21-25 ans	52	19,6	19,6	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

Source : (Données de terrain 2020)

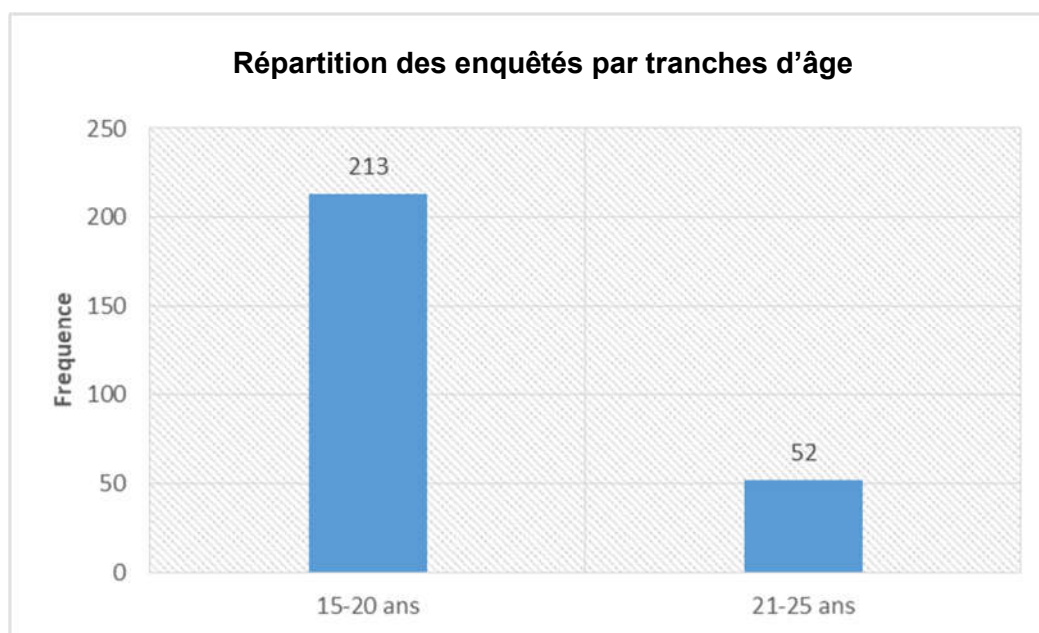


Figure 3: Distribution des enquêtés selon la tranche d'âge

Tableau 59: Répartition des enquêtés selon le sexe

	Sexe	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Féminin	149	56,2	56,2	56,2
	Masculin	116	43,8	43,8	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

Source : (Données de terrain 2020)

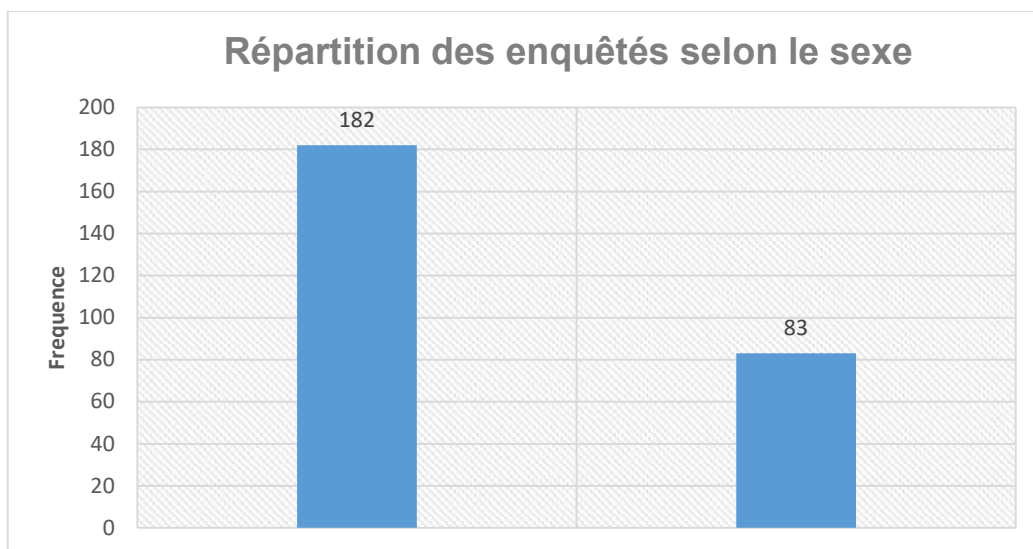


Figure 4: Répartition des enquêtés selon le sexe

II-1-1 Rapport à la lecture des apprenants en pré-test

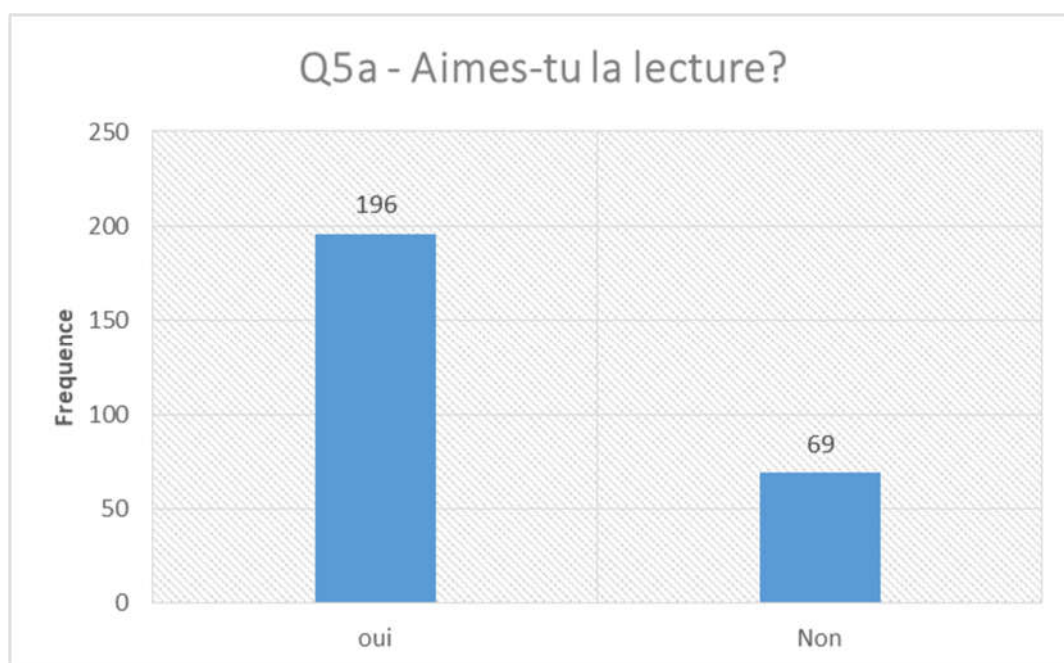


Figure 5: Rapport à la lecture en prétest

La majorité des élèves (près de 3 sur 4 ou 74%) apprécie la lecture, ce qui indique un intérêt globalement positif pour cette activité. Cependant, 26% (soit 69 élèves) des élèves expriment un désintérêt pour la lecture, ce qui représente une part non négligeable. Cette proportion peut être liée à plusieurs facteurs : une méthode d'enseignement jugée peu engageante ; une préférence pour d'autres formes de divertissement (médias numériques, jeux vidéo, etc.) ; des difficultés de compréhension des textes littéraires.

Comme implications pédagogiques, il serait intéressant d'identifier les raisons du désintérêt de certains élèves afin d'adapter les méthodes pédagogiques, encourager des stratégies de lecture plus interactives et adaptées aux goûts des apprenants (livres illustrés, lectures collectives, supports numériques, etc.), et mettre en place des actions pour rendre la lecture plus attrayante, comme des débats littéraires ou des mises en scène d'œuvres étudiées. En conclusion, bien que la lecture soit globalement appréciée par une majorité d'élèves, des efforts restent nécessaires pour intéresser et engager davantage ceux qui y sont réfractaires.

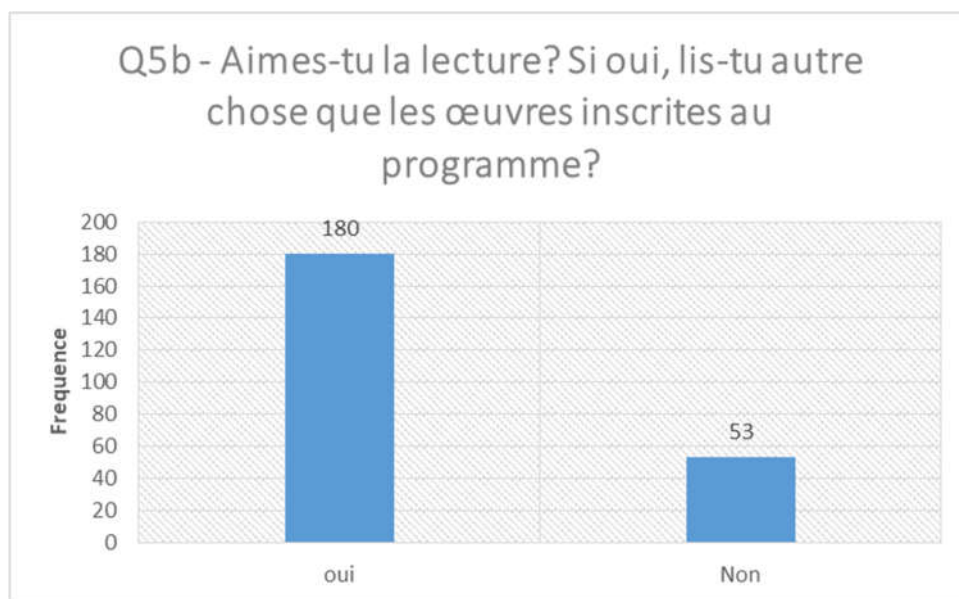


Figure 6: Rapport aux œuvres non inscrites au programme

180 élèves, soit 77,3%, déclarent lire des œuvres en dehors du programme scolaire. 53 élèves, soit 22,7%, déclarent ne pas lire d'autres œuvres que celles du programme. La majorité des élèves qui aiment lire (77,3%) s'ouvrent à des lectures personnelles en dehors des œuvres imposées. Cela traduit une certaine autonomie et curiosité intellectuelle. 22,7% des élèves ne lisent que les œuvres inscrites au programme, ce qui peut indiquer un rapport utilitaire à la lecture (lire uniquement pour réussir en classe). Il serait bénéfique de promouvoir la lecture loisir par des recommandations d'ouvrages adaptés à leurs centres d'intérêt. Il serait pertinent d'explorer pourquoi certains élèves ne lisent pas au-delà du cadre scolaire (manque de temps, d'accès aux livres, absence d'habitude de lecture, influence des médias numériques, etc.).

II-1-2 Rapport aux œuvres inscrites au programme des apprenants en pré-test

Q6a. Possèdes-tu les œuvres inscrites au programme dans ta classe ?

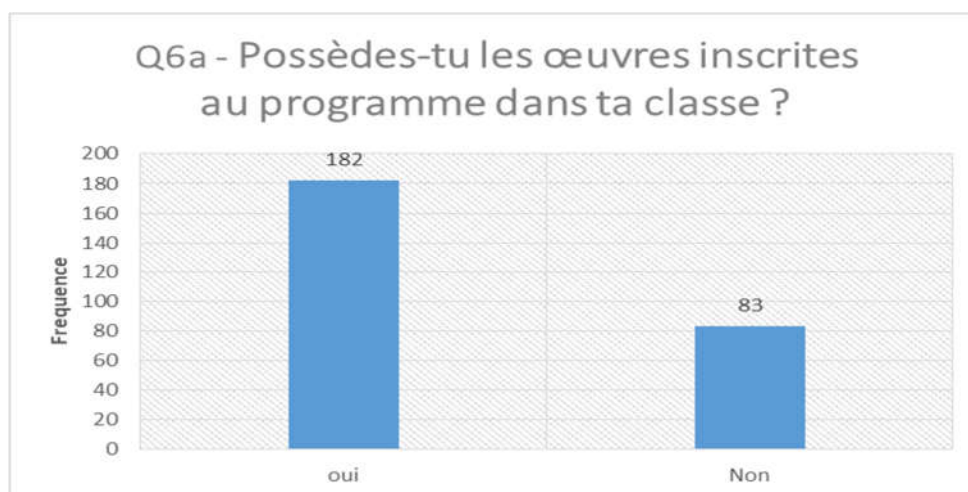


Figure 7: Possession des œuvres inscrites au programme

Près de **69%** des élèves ont accès aux œuvres inscrites au programme, ce qui signifie qu'ils peuvent théoriquement les lire et s'y préparer convenablement. Cela pourrait être le signe d'un accès facilité aux livres (achat, bibliothèques, prêts entre élèves).

Un tiers des élèves ne possède pas les œuvres (31,3%) déclarent ne pas avoir les œuvres obligatoires, ce qui peut poser un problème d'égalité des chances dans l'apprentissage du commentaire composé. Cela peut être dû à plusieurs facteurs : difficultés économiques, manque de disponibilité des ouvrages, ou désintérêt pour la lecture.

Q6b. Si non, comment fais-tu pendant l'étude de l'œuvre intégrale en classe ?



Figure 8: Méthode de lecture alternative

Parmi les 83 élèves n'ayant pas les œuvres (265 – 182)

- 77 élèves (29,1%) déclarent « Je reste dans mon coin »
- 84 élèves (31,7%) « Je lis les résumés sur Internet »

- 104 élèves (39,2%) « Je me mets avec mes camarades »

On constate les différentes stratégies de compensation adoptées par les élèves sans manuel :

➤ La majorité des élèves (39,2%) collaborent avec leurs camarades pour suivre l'étude des œuvres en classe. Cela montre une dynamique de coopération qui peut être bénéfique, mais qui ne remplace pas une lecture personnelle approfondie. Le fait que certains élèves s'appuient sur leurs camarades peut être positif, mais cela dépend de la manière dont cette collaboration est organisée.

➤ 31,7% des élèves se tournent vers Internet pour lire des résumés, ce qui peut leur donner une compréhension générale de l'œuvre, mais qui ne saurait remplacer une lecture complète et approfondie. Si un élève ne lit que les résumés, il risque d'avoir une compréhension superficielle de l'œuvre, ce qui peut nuire à sa capacité d'analyse et d'interprétation dans le cadre d'un commentaire composé.

➤ 29,1% des élèves restent passifs et ne participent pas activement, ce qui représente un véritable problème d'apprentissage. Ceux qui restent dans leur coin sont les plus pénalisés, car ils ne profitent pas de l'étude de l'œuvre en classe.

Les élèves qui n'ont pas les œuvres obligatoires adoptent différentes stratégies pour compenser leur manque, mais toutes ne sont pas efficaces pour une compréhension approfondie. Il est donc essentiel de proposer des solutions pédagogiques pour assurer un accès équitable aux œuvres et améliorer l'engagement des élèves dans la lecture et le commentaire composé.

Q7. Comment procèdes-tu pour lire les œuvres inscrites au programme ?

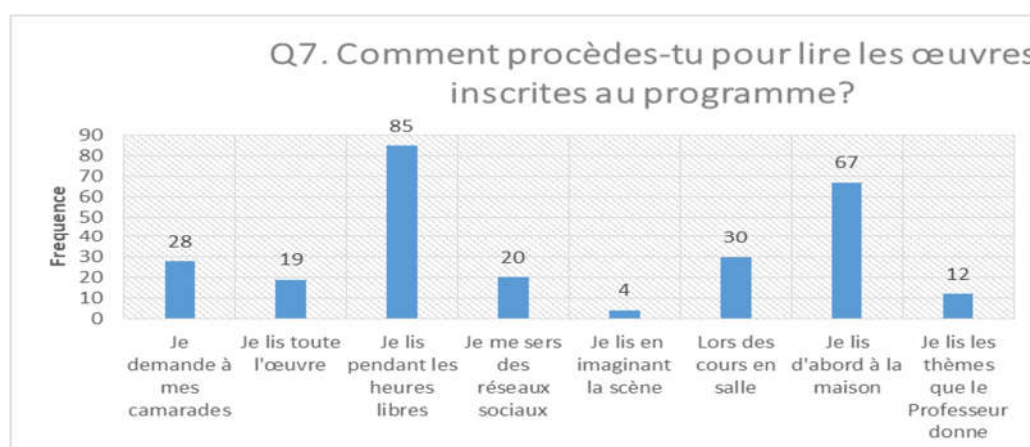


Figure 9: Méthode de lecture

Les résultats montrent que les élèves adoptent diverses stratégies pour lire les œuvres inscrites au programme :

II-1-2-1 Lecture opportuniste et contrainte

- 32,1% (soit 85 élèves) lisent pendant les heures libres, ce qui suggère une approche non planifiée, dépendante du temps disponible.
- 11,3% (soit 30 élèves) lisent uniquement lors des cours en salle, ce qui peut indiquer un manque d'autonomie dans la lecture.

II-1-2-2 Lecture proactive et engagée

- 25,3% (soit 67 élèves) lisent d'abord à la maison, ce qui reflète un engagement personnel et une volonté d'anticipation.
- 7,2% lisent (soit 29 élèves) l'intégralité de l'œuvre, ce qui représente un faible pourcentage d'élèves ayant une approche complète.

II-1-2-3 Lecture assistée ou alternative

- 10,6% (soit 28 élèves) demandent les livres à leurs camarades, ce qui peut être une solution d'entraide mais ne garantit pas un accès régulier.
- 7,5% (soit 20 élèves) utilisent les réseaux sociaux, ce qui pourrait signifier qu'ils accèdent aux résumés ou aux discussions en ligne plutôt qu'au texte original.
- 4,5% (soit 12 élèves) lisent uniquement les thèmes donnés par le professeur, ce qui traduit une approche sélective et dépendante des consignes du cours.

II-1-2-4 Lecture immersive et imagée

1,5% (soit 4 élèves) lisent en imaginant la scène, une stratégie qui pourrait être efficace pour l'interprétation, mais qui reste marginale.

II-1-3 Interprétation des résultats sur le rapport à la lecture des œuvres au programme

Ces analyses nous nous permettent de nous rendre à l'évidence que le rapport à la lecture des apprenants en contexte camerounais pose plusieurs écueils entre autres :

II-1-3-1 Le manque d'autonomie et la lecture fragmentée

La majorité des élèves ne lisent pas les œuvres de manière complète et autonome. Plusieurs d'entre eux adoptent une approche réactive (lecture en cours, lecture pendant les heures libres) plutôt qu'une approche anticipative.

II-1-3-2 La dépendance aux consignes de l'enseignant

Un pourcentage non négligeable d'élèves attend les instructions du professeur avant de lire certains passages, ce qui limite leur capacité à développer un jugement personnel sur l'œuvre.

II-1-3-3 Utilisation des outils numériques

L'usage des réseaux sociaux pour la lecture indique que les élèves explorent des moyens modernes, mais cela peut aussi signifier une lecture réduite à des résumés ou des analyses secondaires.

Tout compte fait, nous relevons dans cette section que les stratégies de lecture des élèves révèlent un manque d'engagement dans la lecture intégrale des œuvres, une forte dépendance aux cours et une utilisation opportuniste des ressources. Fort de cela, nous avons conclu qu'un travail pédagogique est nécessaire pour les inciter à une lecture plus active, approfondie et autonome.

« Comment fais-tu pour garder l'essentiel de ce que tu as retenu d'une œuvre ? »

Tableau 60: Méthode de sauvegarde

Comment fais-tu pour garder l'essentiel de ce que tu as retenu d'une œuvre ?		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Je le copie dans mon cahier	45	17,0	17,0	17,0
	Les œuvres me captivent et je retiens directement	14	5,3	5,3	22,3
	Je fais des fiches	164	61,9	61,9	84,2
	je mémorise l'essentiel	1	,4	,4	84,5
	A travers les lectures faites en salle	10	3,8	3,8	88,3
	Je note à la marge du texte	17	6,4	6,4	94,7
	Je situe cela dans la vie actuelle	13	4,9	4,9	99,6
	En reformulant le texte de moi même	1	4	4	100,0
Total		265	100,0	100,0	

Source : (Données de terrain 2020)

« Comment fais-tu pour garder l'essentiel de ce que tu as retenu d'une œuvre ? »

Le tableau présente les réponses de **265 participants** à une question ouverte sur leur stratégie de mémorisation ou de rétention des éléments essentiels d'une œuvre (littéraire ou autre).

➤ **Stratégie la plus utilisée**

« **Je fais des fiches** » est la modalité **largement dominante**, avec **164 réponses** soit **61,9 % des participants**. Cela montre une préférence marquée pour une méthode structurée et synthétique de révision. Cela pourrait être lié à une formation scolaire ou académique valorisant les fiches comme outil pédagogique.

➤ **Autres stratégies significatives**

« **Je le copie dans mon cahier** » (17 %) : Cela reste une méthode classique de répétition écrite. « **Je note à la marge du texte** » (6,4 %) : Cette méthode montre un effort d'interaction directe avec le texte. « **Les œuvres me captivent et je retiens directement** » (5,3 %) : Montre une forme de mémorisation intuitive ou affective.

➤ **Méthodes moins fréquentes**

« A travers les lectures faites en salle » (3,8 %), « Je situe cela dans la vie actuelle » (4,9 %), « je mémorise l'essentiel » (0,4 %) et « En reformulant le texte de moi-même » (4 %) sont des pratiques plus rares. Cela peut indiquer un manque de valorisation ou de formation à ces techniques, bien qu'elles soient très efficaces en pédagogie active (ex : reformulation).

Tout compte fait, les stratégies comme faire des fiches, noter à la marge, reformuler sont actives, impliquant un traitement profond de l'information. D'autres comme copier dans le cahier ou mémoriser directement sont plus passives. Du point de vue des interactions personnelles des apprenants avec l'œuvre il faut remarquer que le fait pour certains de situer l'œuvre dans la vie actuelle ou la reformulation du texte de leur propre chef montrent une certaine capacité de transposition et appropriation personnelle, bien que minoritaire.

Ce tableau révèle que la majorité des élèves privilégient une méthode structurée et scolaire (les fiches) pour retenir l'essentiel d'une œuvre. Cependant, les stratégies impliquant l'interprétation personnelle, la contextualisation ou l'émotion, l'effet de vie sont peu utilisées, alors qu'elles peuvent être très efficaces pour un apprentissage durable.

Implication pédagogique : Il pourrait être bénéfique d'encourager une diversité de méthodes (reformulation, lien avec l'actualité, annotation, discussions en salle) pour améliorer l'appropriation des œuvres et développer la pensée critique.

II-1-4 Rapport de l'apprenant à la lecture méthodique et au commentaire composé

As-tu déjà entendu parler de lecture méthodique ?

Tableau 61: Rapport à la lecture méthodique

As-tu déjà entendu parler de lecture méthodique		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	251	94,7	94,7	94,7
	Non	14	5,3	5,3	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

Source : (Données de terrain 2020)

« As-tu déjà entendu parler de lecture méthodique ? »

Le tableau présente les réponses de 265 personnes à une question fermée (« oui » ou « non ») visant à évaluer leur connaissance du concept de lecture méthodique. 251 personnes (94,7 %) déclarent avoir déjà entendu parler de la lecture méthodique. 14 personnes (5,3 %) disent n'avoir pas connaissance de cet exercice.

- Une très forte familiarité. Une écrasante majorité (près de 95 %) connaît ou a déjà entendu parler de la lecture méthodique, ce qui suggère qu'il s'agit d'une notion bien diffusée dans le système éducatif (probablement à travers les cours de français ou d'analyse de texte littéraire). Cela peut indiquer que cette stratégie fait partie du bagage didactique habituel, surtout dans un cadre scolaire ou universitaire.
- Une faible méconnaissance. Les 5,3 % de répondants qui ne connaissent pas la lecture méthodique pourraient être des apprenants plus jeunes ou moins exposés à l'analyse littéraire. Des personnes issues de filières ou de contextes éducatifs moins centrés sur l'analyse textuelle.

En conclusion, la lecture méthodique semble être une pratique didactique et pédagogique largement connue et potentiellement mise en marche dans les salles de classe. Cela représente une base solide pour les enseignants qui souhaitent s'appuyer sur cette méthode dans l'enseignement de la compréhension ou de l'analyse des textes littéraires inscrits au programme.

D'après toi, que faut-il pour faire une bonne lecture méthodique ?

Tableau 62: Méthodes de lecture

D'après toi, que faut-il pour faire une bonne lecture méthodique ?		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Se référer à l'essentiel	100	37,7	37,7	37,7
	Lire le texte en avance	49	18,5	18,5	56,2
	S'ouvrir à un esprit de compréhension	41	15,5	15,5	71,7
	Lire et relire	42	15,8	15,8	87,5
	Posséder d'abord l'œuvre	4	1,5	1,5	89,1
	Connaitre la méthodologie	29	10,9	10,9	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

Source : (Données de terrain 2020)

« D'après toi, que faut-il pour faire une bonne lecture méthodique ? »

Cette enquête interroge 265 personnes sur les conditions perçues comme nécessaires pour réussir une lecture méthodique. Le tableau ci-dessus présente les différentes réponses, leur fréquence et leur poids relatif.

➤ Les principales conditions évoquées

1. Se référer à l'essentiel – 100 réponses (37,7 %)

C'est la réponse la plus fréquente. Celle-ci montre que pour beaucoup, une bonne lecture méthodique consiste à extraire les idées principales sans se perdre dans les détails secondaires. Cette approche est alignée avec une lecture analytique centrée sur le sens global.

2. Lire le texte en avance – 49 réponses (18,5 %)

Cela traduit une **approche anticipative** qui prépare l'élève à la compréhension approfondie. Ce comportement relève d'un **travail personnel** préalable, souvent conseillé dans les pratiques pédagogiques.

3. Lire et relire – 42 réponses (15,8 %)

L'insistance est ici faite sur la **progressivité de la compréhension**. Une lecture unique est souvent insuffisante pour saisir toutes les nuances d'un texte, d'où l'importance de la relecture.

4. S'ouvrir à un esprit de compréhension – 41 réponses (15,5 %)

Cette réponse souligne l'attitude mentale à adopter : être réceptif, curieux, attentif.

Cela relève davantage de la disposition cognitive et affective que de la méthode technique.

➤ Réponses moins fréquentes

1. Connaître la méthodologie – 29 réponses (10,9 %)

Étonnamment peu citée, cette réponse est pourtant essentielle à une lecture dite « méthodique ». Cela peut révéler un manque de maîtrise explicite des étapes de la lecture méthodique, malgré une familiarité déclarée dans les réponses précédentes.

2. Posséder d'abord l'œuvre – 4 réponses (1,5 %)

Très peu de participants pensent qu'il est nécessaire d'avoir l'œuvre à disposition. Cela peut refléter un accès généralisé aux textes dans les pratiques scolaires (distribution en classe, extraits, etc.).

Ces différentes analyses révèlent que les apprenants associent une bonne lecture méthodique à : l'identification des idées principales, la préparation en amont, la répétition de la lecture, une disposition mentale ouverte à la compréhension. Cependant, la dimension technique ou méthodologique explicite (connaissance des étapes) est sous-évaluée par les répondants (seulement 10,9 %), ce qui constitue un axe d'amélioration dans l'enseignement de la lecture méthodique.

Dans quel type d'exercice la lecture méthodique peut-elle être utile ?

Tableau 63: Rapport lecture méthodique et types d'exercices

Dans quel type d'exercice la lecture méthodique peut-elle être utile ?		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Dans une dissertation	31	11,7	13,7	13,7
	Le commentaire composé	169	63,8	74,4	88,1
	contraction de texte	27	10,2	11,9	100,0
	Total	227	85,7	100,0	
Manquante	Système manquant	38	14,3		
Total		265	100,0		

Source : (Données de terrain 2020)

« Dans quel type d'exercice la lecture méthodique peut-elle être utile ? »

Sur **265 répondants**, seuls 227 ont répondu à la question (soit 85,7 %), tandis que 38 réponses sont manquantes (14,3 %).

Le tableau explore les types d'exercices scolaires pour lesquels les participants estiment que la lecture méthodique est utile. Trois options sont proposées : Dissertation Commentaire composé la contraction de texte.

Tendances primaires : le commentaire composé

169 réponses (74,4 % des réponses valides) associent la lecture méthodique au commentaire composé. Cela confirme que la lecture méthodique est perçue comme essentielle pour une analyse structurée, textuelle et littéraire. Elle est probablement enseignée dans ce cadre en priorité, ce qui explique ce résultat.

Réponses secondaires

Dissertation – 13,7 % :

Bien que la dissertation implique une réflexion approfondie, elle mobilise souvent une culture générale et argumentative, et non directement l'analyse détaillée d'un texte. Ce faible taux montre que les répondants perçoivent moins de lien direct entre la lecture méthodique et cet exercice.

Contraction de texte – 11,9 % :

Le commentaire de texte est proche du commentaire composé mais peut être perçu comme moins formel ou structuré, ce qui pourrait expliquer sa plus faible association à la lecture méthodique.

Taux de non-réponse

38 personnes (14,3 %) n'ont pas répondu à cette question.

Cela pourrait refléter un manque de compréhension des distinctions entre les exercices proposés ; une absence de pratique régulière de ces exercices ; un désintérêt ou une incertitude sur la place de la lecture méthodique dans la démarche scolaire. Au final, la lecture méthodique est largement perçue comme une compétence fondamentale pour le commentaire composé (près de 3 répondants sur 4).

II-1-5 Du rapport aux différents exercices littéraires

Quels sont les types d'exercices littéraires que tu connais ?

Tableau 64: Rapport de l'apprenant aux exercices littéraires

Quels sont les types d'exercices littéraires que tu connais ?	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide				
La contraction de texte	73	27,5	27,5	27,5
Le commentaire composé	97	36,6	36,6	64,2
La Dissertation	95	35,8	35,8	100,0
Total	265	100,0	100,0	

Source : (Données de terrain 2020)

« Quels sont les types d'exercices littéraires que tu connais ? »

Ce tableau présente les réponses de **265 participants** à une question sur leur connaissance des **différents types d'exercices littéraires**. Trois types d'exercices sont mentionnés la **contraction de texte** ; le **commentaire composé** ; la **dissertation**.

Chaque participant semble avoir pu **citer un seul type d'exercice**, d'où la répartition équilibrée. Les résultats montrent que les **trois grands types d'exercices littéraires sont globalement bien connus** des participants, avec une légère prédominance du **commentaire composé** et de la **dissertation**. Cela reflète une **exposition équilibrée à ces formes d'analyse et d'expression écrite**, probablement dans le cadre de l'enseignement du français.

Quel type d'exercice littéraire préfères-tu ?

Tableau 65 : Exercice littéraire de préférence chez les apprenants

Quel type d'exercice littéraire préfères-tu?	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide				
La contraction de texte	95	35,8	35,8	35,8
La dissertation	82	30,9	30,9	66,8
L'analyse et le résumé	78	29,4	29,4	96,2
Etude de texte	3	1,1	1,1	97,4
Commentaire composé	7	2,6	2,6	100,0
Total	265	100,0	100,0	

Source : (Données de terrain 2020)

« Quel type d'exercice littéraire préfères-tu ? »

Ce tableau présente les préférences de **265 répondants** quant aux **types d'exercices littéraires** qu'ils apprécient le plus. Contrairement au tableau précédent (sur la connaissance des exercices), cette fois, il s'agit d'un **jugement subjectif** basé sur les goûts personnels.

Analyse des préférences exprimées

➤ Exercice préféré : la contraction de texte

95 personnes (35,8 %) déclarent préférer la **contraction de texte**. C'est l'exercice le plus apprécié. Cela peut s'expliquer par sa **clarté de consigne** et son objectif précis : **synthétiser** sans interpréter. Moins exigeante sur le plan argumentatif ou stylistique, elle peut apparaître comme **plus accessible**.

➤ La dissertation – 82 réponses (30,9 %) Deuxième choix de préférence.

Ce résultat est élevé malgré les **exigences de rigueur et de structuration** de cet exercice. Cela peut refléter un attrait pour la **liberté d'expression et de réflexion personnelle** qu'offre la dissertation.

➤ L'analyse et le résumé – 78 réponses (29,4 %)

Très proche de la dissertation, cette option (moins formelle que la dissertation ou le commentaire) semble **valorisée pour sa clarté** et son **ancrage dans la compréhension**. Cela peut englober différentes pratiques (résumer un texte, en dégager les idées principales, etc.). La démarcation que certains apprenants opèrent entre ces 2 entités et la discussion montre clairement qu'ils ne réalisent pas qu'il s'agit d'un seul et même exercice.

➤ Faible préférence

Commentaire composé – seulement 7 réponses (2,6 %)

Cette forme d'exercice demande une **analyse fine, une méthodologie rigoureuse** et une certaine technicité.

Le faible taux de préférence contraste avec leur **forte reconnaissance scolaire**, notamment le commentaire composé.

D'un point de vue global il existe un **décalage significatif entre ce que les élèves connaissent et ce qu'ils préfèrent** : Le **commentaire composé**, pourtant **largement reconnu et enseigné**, est **peu apprécié**. À l'inverse, la contraction de texte et l'analyse/résumé, souvent perçus comme plus simples, directs ou techniques, sont les plus populaires. Cela peut traduire

un besoin de simplification, un manque de maîtrise des exercices plus complexes, ou un plaisir moindre dans l'interprétation littéraire. Tout compte fait, les préférences exprimées privilégient **les exercices clairs, concis et méthodiques** au détriment des exercices d'analyse approfondie comme le commentaire composé. Cela invite les enseignants à **réfléchir à leurs démarches pédagogiques** : comment rendre les exercices analytiques plus accessibles, attractifs et moins intimidants pour les apprenants ?

Pourquoi?

Tableau 66 : Raison du choix du type d'exercice

Pourquoi?	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Cela évoque les sujets d'actualité et c'est plus facile	114	43,0	43,0	43,0
Plus accessible	62	23,4	23,4	66,4
C'est ce que je maîtrise	26	9,8	9,8	76,2
C'est facile	1	,4	,4	76,6
J'aime argumenter	32	12,1	12,1	88,7
Cela cultive l'esprit	6	2,3	2,3	90,9
les mêmes problèmes reviennent en dissertation	24	9,1	9,1	100,0
Total	265	100,0	100,0	

Source : (Données de terrain 2020)

« Pourquoi préfères-tu ce type d'exercice littéraire ? »

Ce tableau donne un aperçu qualitatif des raisons pour lesquelles les 265 répondants ont exprimé une préférence pour un type d'exercice littéraire dans la question précédente.

➤ **Raison principale : actualité et facilité perçue**

114 répondants (43,0 %) disent préférer un exercice parce qu'il évoque des sujets d'actualité et paraît plus facile. Cela montre que les élèves sont attirés par des contenus contemporains, plus concrets et connectés à leur vécu.

➤ **La dimension pratique et l'accessibilité cognitive** sont déterminantes. Accessibilité globale – 62 réponses (23,4 %). Cette catégorie renforce l'idée que la simplicité ou la clarté de l'exercice est un critère majeur de préférence.

➤ **Maîtrise personnelle – 26 réponses (9,8 %)**

Certains préfèrent un exercice parce qu'ils s'y sentent compétents, ce qui souligne le rôle de la confiance en soi et de la familiarité dans le choix.

➤ **L'amour pour l'argumentation classique– 32 réponses (12,1 %)**

Ces répondants valorisent une **activité intellectuelle engageante**, suggérant un profil plus autonome ou critique. Cela peut concerner en particulier la dissertation.

➤ **Autres raisons plus marginales**

"Cela cultive l'esprit" – 6 réponses (2,3 %) : valorisation de l'apprentissage intellectuel pur. **"Les mêmes problèmes reviennent"** – 24 réponses (9,1 %) : l'exercice (probablement la dissertation) est vu comme **prévisible**, donc plus simple à préparer. **"C'est facile"** – 1 seule réponse : opinion très minoritaire, mais qui renforce les tendances précédentes.

Ce tableau confirme une tendance nette : les préférences sont motivées principalement par la facilité perçue, l'actualité des sujets et l'accessibilité de la tâche. Très peu de répondants évoquent la dimension intellectuelle ou littéraire en soi comme facteur d'intérêt.

Ce tableau complète parfaitement les résultats précédents : Il explique pourquoi la contraction de texte, l'analyse et la dissertation sont les exercices préférés : ils sont perçus comme plus accessibles, plus actuels ou plus maîtrisables. Le commentaire composé, bien que souvent enseigné, est moins populaire car plus technique, abstrait et exigeant.

Dans quel exercice littéraire rencontres-tu le plus de difficultés ?

Tableau 67 : Exercices littéraires et difficultés

Dans quel exercice littéraire rencontres-tu le plus de difficultés ?	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
La Contraction de texte	162	61,1	61,1	61,1
Le Commentaire composé	103	38,9	38,9	100
Total	265	100,0	100,0	

Source : (Données de terrain 2020)

« Dans quel exercice littéraire rencontres-tu le plus de difficultés ? »

Ce tableau présente les **perceptions des difficultés rencontrées** par 265 répondants dans deux types d'exercices littéraires : La contraction de texte ; le commentaire composé

Analyse des résultats

➤ Exercice perçu comme le plus difficile : la contraction de texte

162 personnes (61,1 %) affirment que **la contraction de texte** est l'exercice le plus difficile.

Ce résultat est **surprenant**, étant donné que c'est aussi **l'un des exercices les plus appréciés** (voir tableau précédent).

Cela révèle un **paradoxe intéressant** : l'exercice est perçu comme **utile, clair et concret**, mais aussi **techniquement exigeant**. Il demande en effet **beaucoup de rigueur**, une capacité à **reformuler avec exactitude**, et à **réduire sans trahir le sens**. Ce paradoxe peut s'expliquer par une **surestimation initiale de la facilité** de l'exercice ou un **manque de formation méthodologique précise**.

➤ Le commentaire composé – 103 réponses (38,9 %)

Bien qu'il soit **moins souvent cité comme difficile**, cela confirme qu'il reste **un exercice complexe**, notamment sur le plan méthodologique (analyse, structure, argumentation). Ce résultat rejoint les autres tableaux : le **commentaire est peu préféré et faiblement maîtrisé**, mais il **fait moins peur que la contraction**, probablement parce qu'il permet **plus de liberté interprétative**.

Ce tableau révèle que les élèves/étudiants **rencontrent plus de difficultés dans les exercices qui exigent une forte synthèse et une précision stricte**, comme la contraction de texte. Il existe un **décalage entre l'attrait pour un exercice et la difficulté à le réaliser**. Le **commentaire composé**, bien qu'exigeant, est parfois **moins perçu comme difficile**, sans pour autant être apprécié. Ces résultats suggèrent donc un besoin de renforcer la formation aux compétences de reformulation et de synthèse pour aider à maîtriser la contraction de texte ; **Une clarification méthodologique du commentaire composé, afin de le rendre plus accessible et moins redouté**. Globalement, une **meilleure préparation méthodologique** et une **diversification des approches pédagogiques** seraient utiles pour lever les difficultés perçues.

Que peut-on faire pour t'aider à surmonter ces difficultés ?

Tableau 68 : Pistes de remédiations envisageables face aux difficultés

Que peut-on faire pour t'aider à surmonter ces difficultés?		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Expliquer la méthodologie méthodes	152	57,4	69,7	100
	Bien faire le cours	31	11,7	14,2	30,3
	Montrer comment retenir l'essentiel	17	6,4	7,8	16,1
	Beaucoup d'exercices d'application	10	3,8	4,6	8,3
	En reformulant le sujet	8	3,0	3,7	3,7
	Total	218	82,3	100,0	
Manquante	Système manquant	47	17,7		
Total		265	100,0		

Source : (Données de terrain 2020)

« Que peut-on faire pour t'aider à surmonter ces difficultés ? »

Ce tableau recueille les propositions des élèves sur les aides pédagogiques attendues pour dépasser leurs difficultés dans les exercices littéraires (principalement contraction de texte et commentaire composé). 218 réponses valides sur 265 répondants.

Analyse des réponses

➤ **Demande majoritaire : une meilleure explication de la méthodologie**

152 personnes (57,4 % du total / 69,7 % des réponses valides) demandent qu'on leur explique clairement et de façon plus poussée les méthodes. Cela confirme un manque de formation méthodologique précise. Les élèves ne rejettent pas fortuitement cet exercice, ils demandent à être mieux outillés pour les réussir, qu'un certain accent soit mis sur les détails qui encadrent l'exercice du commentaire composé. Cela renforce le besoin de **séquences didactiques explicites** centrées sur les démarches à suivre pour chaque type d'exercice.

➤ **Faire un bon cours – 31 réponses (11,7 % du total / 14,2 % des valides)**

Cela implique que **la qualité du cours** (clarté, structuration, progression) est déterminante. L'enseignement peut être perçu comme **incomplet ou peu concret**, d'où cette attente.

➤ **Aide à la mémorisation et à la compréhension**

17 répondants (6,4 %) souhaitent des aides pour **retenir l'essentiel**. Cela touche à des compétences **transversales de lecture et de synthèse**.

➤ **Pratique renforcée : exercices d'application – 10 réponses**

Une minorité demande plus d'exercices, ce qui montre que **l'entraînement seul n'est pas jugé suffisant** sans explication méthodologique.

➤ **Reformulation du sujet – 8 réponses**

Cela indique des **difficultés d'interprétation des consignes**, suggérant un besoin de **travail lexical et sémantique** sur les formulations scolaires.

De manière globale les apprenants expriment un besoin clair d'enseignement explicite, structuré, méthodologique et centré sur les compétences attendues dans chaque exercice littéraire. Ils ne demandent ni simplification des exigences, ni abandon des exercices complexes. Au contraire, ils sont ouverts à l'effort, à condition d'être mieux accompagnés.

Ce tableau confirme que pour améliorer les performances des élèves Il faut inéluctablement renforcer l'enseignement et des démarches méthodologiques qui encadrent les différents types d'exercice littéraires.

II-1-6 Interprétation des données liées au rapport à la lecture méthodique et aux exercices littéraires en pré-test

Les analyses faites des données du pré-test nous auront permis de comprendre la nécessité et l'urgence d'une intervention par le recours à un dispositif de remédiation qui permettra de pallier les difficultés que posent l'enseignement de l'œuvre intégral et la pratique du commentaire composé en classe de français. Le dispositif monté s'est appuyé sur les recommandations et pistes issues de nos premières enquêtes de terrain. Cette expérimentation devait nous permettre :

1. Encourager une lecture planifiée et autonome

Il s'agit d'inciter les élèves à fixer des objectifs de lecture réguliers, en les accompagnant avec des **guides de lecture**.

2. Varier les approches pédagogiques

Introduire des activités interactives comme les lectures en groupe, les débats et les jeux de rôle pour rendre la lecture plus engageante.

3. Valoriser les nouvelles technologies de manière encadrée

Proposer des ressources numériques officielles (livres numériques, podcasts littéraires, plateformes éducatives) pour éviter la dépendance aux résumés de faible qualité sur les réseaux sociaux.

4. Encourager la lecture intégrale

Sensibiliser les élèves à l'importance de lire l'œuvre en entier, en montrant les avantages pour la compréhension globale et la réussite du commentaire composé.

III. PRESENTATION ET ANALYSES DES RESULTATS DU POST-TEST

Les résultats présentés dans cette section sont adossés sur la pratique de la lecture et du commentaire composé par le truchement de notre boussole méthodologique axée sur le décroisement des apprentissages et l'organisation des activités au sein du groupe expérimental. Il sera essentiellement question de croiser les données obtenues des groupes témoin et expérimental afin de jauger l'incidence de notre expérimentation sur l'amélioration des performances des apprenants.

Tableau 69 : Répartition des effectifs sur les sites de l'enquête

Etablissement	Fréquence	Fréquence %	Fréquence cumulée %
Lycée de Ngoa-Ekelle	271	46	0
Lycée classique de Nanga Eboko	322	54	46
Total	593	100	100

Tableau 70 : Répartition générale des groupes toutes caractéristiques confondues

		Tranches d'âges			
Etablissements	Classes	14-16	17-19	20-22	TOTAL
Lycée de NGOA-EKELLE & lycée classique de NANGA EBOKO	2 nd e	100	70	9	179
	1 ^{ère}	106	108	52	266
	Tle	36	95	17	148
TOTAL	/	242	273	78	593

Tableau 71 : Répartition des enquêtés par classe et séries

	Groupe témoin	Fréquences	Groupe expérimental	Fréquences	TOTAL
Etablissements	Classes	Fréquences	Classes	Fréquences	
Lycée de Ngoa-Ekelle	2 nd e ALL	50	2 nd e CH	18	68
	1 ^{ère} ESP1	68	1 ^{ère} ESP1	70	138
	Tle BILL	30	Tle CH	35	65
TOTAL	/	148	/	123	271
Lycée classique de NANGA EBOKO	2 nd e ESP2	58	2 nd e ESP1	53	111
	1 ^{ère} ESP	61	1 ^{ère} ALL	67	128
	Tle ALL	43	Tle ESP	40	83
TOTAL	/	162	/	160	322
TOTAL GENERAL	/	310	TOTAL GENERAL	283	593

Tableau 72 : Répartition des enquêtés selon le sexe

Sexe	Fréquence	Fréquence %	Fréquence cumulée
Masculin	231	39	0
Féminin	362	61	39
TOTAL	593	100	100

III-1 Définition et rapport à la lecture des apprenants

Q5a « aimes-tu la lecture ? »

Tableau 73 : Rapport à la lecture

Etablissements	Classe	Groupes	Modalités	Fréquence	Fréquence (%)
Lycée de NGOA-EKELLE	2 nd e	Groupe Témoin	OUI	35	70
			NON	15	30
			TOTAL	50	100
		Groupe expérimentale	OUI	08	44
			NON	10	56
			TOTAL	18	100
	1 ^{ère}	Groupe Témoin	OUI	50	74
			NON	18	26
			TOTAL	68	100
		Groupe expérimentale	OUI	36	51
			NON	34	49
			TOTAL	70	100

	Tle	Groupe Témoin	OUI	20	67
			NON	10	33
			TOTAL	30	100
		Groupe expérimentale	OUI	30	86
			NON	05	14
			TOTAL	35	100
Lycée classique de NANGA EBOKO	2 ^{nde}	Groupe Témoin	OUI	40	69
			NON	18	31
			TOTAL	58	100
		Groupe expérimentale	OUI	43	81
			NON	10	19
			TOTAL	53	100
	1 ^{ière}	Groupe Témoin	OUI	54	89
			NON	07	11
			TOTAL	61	100
		Groupe expérimentale	OUI	53	79
			NON	14	21
			TOTAL	67	100
	Tle	Groupe Témoin	OUI	41	95
			NON	02	5
			TOTAL	43	100
		Groupe expérimentale	OUI	38	95
			NON	02	5
			TOTAL	40	100

Ces tableaux présentent les résultats d'une enquête menée dans deux établissements secondaires camerounais (Lycée de Ngoa-Ekellé et Lycée Classique de Nanga Eboko) auprès des élèves de Seconde, Première et Terminale littéraires. Il distingue deux groupes d'élèves : Groupe témoin (GT) constitué des élèves ayant suivi un enseignement classique et un Groupe expérimental (Gexp) constitué d'élèves bénéficiant des méthodes pédagogiques expérimentales. Les réponses sont exprimées en **fréquence absolue** et **pourcentage**, permettant d'évaluer l'intérêt des élèves pour la lecture.

III-1-1 Des tendances générales dans les groupes témoin et expérimental

- Dans l'ensemble, une majorité d'élèves aiment la lecture adhésion matérialisé par un dans les questionnaires dépouillés ("OUI"). Toutefois, l'intérêt varie selon le lycée, la classe et le groupe.
- Les élèves du Lycée Classique de Nanga Eboko affichent un intérêt plus marqué pour la lecture que ceux du Lycée de Ngoa-Ekellé.

- Le Groupe Témoin (GT) a tendance à montrer un intérêt plus stable et plus élevé pour la lecture par rapport au Groupe Expérimental (Gexp), surtout en Seconde et Première.
- En Terminale, le Groupe Expérimental (Gexp) du Lycée de Ngoa-Ekellé dépasse le Groupe Témoin en intérêt pour la lecture (soit 86% contre 67%), suggérant un effet positif des méthodes expérimentales à long terme.

III-1-2 Croisement des données par établissement et classes

III-1-2-1 Lycée de Ngoa-Ekellé

A. En Seconde :

- **Groupe Témoin** : 70% aiment la lecture.
- **Groupe Expérimental** : Seulement **44% aiment la lecture**, une différence marquée par rapport au GT.

Interprétation : L'introduction des méthodes expérimentales en Seconde semble **perturber l'intérêt des élèves**, probablement à cause de la période d'adaptation qui n'est pas encore étendue car ils entrent nouvellement dans le cycle et découvrent des modalités de lecture et exercices littéraires autres que ceux du premier cycle.

B. En Première :

- **Groupe Témoin** : 74% aiment la lecture.
- **Groupe Expérimental** : **51%**, soit une baisse par rapport au GT.

Interprétation : L'effet négatif observé en Seconde persiste en Première, suggérant que les méthodes expérimentales **n'ont pas encore produit de résultats positifs** à ce stade.

C. En Terminale :

- **Groupe Témoin** : 67% aiment la lecture.
- **Groupe Expérimental** : **86%**, un renversement de tendance avec une **forte hausse** de l'intérêt.

Interprétation : Les effets des méthodes expérimentales semblent **positifs à long terme**, menant à une meilleure appréciation de la lecture en Terminale.

Au Lycée de Ngoa-Ekellé de manière globale le Groupe Expérimental a des résultats plus faibles que le Groupe Témoin en Seconde et Première, mais finit par dépasser le GT en Terminale. Ceci suggère que les méthodes expérimentales prennent du temps à porter leurs fruits, mais elles finissent par être efficaces car en classe terminale les rudiments hérités des précédentes classes s'installent plus facilement lorsqu'ils sont orientés par des activités préalablement organisées par l'enseignant.

III-1-2-2 Lycée Classique de Nanga Eboko

A. En Seconde :

- **Groupe Témoin** : 69% aiment la lecture.
- **Groupe Expérimental** : **81%**, une nette amélioration.

Interprétation : Contrairement à ceux des élèves de seconde du lycée de Ngoa-Ekellé, les méthodes expérimentales **semblent immédiatement bénéfiques** à l'intérêt pour la lecture.

B. En Première :

- **Groupe Témoin** : 89% aiment la lecture.
- **Groupe Expérimental** : **79%**, une légère baisse par rapport au GT.

Interprétation : Même si l'intérêt baisse légèrement en Gexp, **il reste élevé** et proche de celui du GT.

C. En Terminale :

- **Groupe Témoin et Groupe Expérimental** : **95% d'élèves aiment la lecture**, aucune différence.
- **Interprétation** : **Lecture fortement appréciée en Terminale**, quelle que soit la méthode pédagogique.

Au lycée Classique de Nanga Eboko **le Groupe Expérimental** a des résultats supérieurs ou égaux au Groupe Témoin dès la Seconde. Ici, les méthodes expérimentales semblent bien intégrées et immédiatement bénéfiques.

Au final l'intérêt pour la lecture est globalement élevé, mais avec des variations selon les établissements, les classes et les groupes.

Les méthodes expérimentales ont des effets variables :

- À Ngoa-Ekellé, elles sont d'abord peu porteuses en Seconde et Première, mais deviennent positives en Terminale.
- À Nanga Eboko, elles sont efficaces dès la Seconde et maintiennent un bon niveau d'intérêt.
- Les élèves de Terminale affichent le plus haut taux d'appréciation de la lecture, ce qui peut être lié à la maturité, à la préparation aux examens et à une plus grande exposition aux œuvres littéraires.

Implication pédagogique :

Les résultats suggèrent qu'il faut **adapter les stratégies pédagogiques en Seconde et Première** pour éviter une perte d'intérêt initiale. Une **progression adaptée** des méthodes expérimentales pourrait permettre d'améliorer l'engagement des élèves dès les premières années du secondaire afin que les méthodes de lecture soient inhérentes à la classe de français.

III-2 Des postures de lectures dans les groupes témoin et expérimental

Pour analyser les postures de lecture chez les apprenants nous allons nous appuyer sur quelques questions du questionnaire qui a été administré aux apprenants au sortir de notre expérimentation.

Q5b. « Si oui, lis-tu autre chose que les œuvres inscrites au programme »

Tableau 74 : Rapport aux autres œuvres inscrites au programme

Etablissements	Classes	Groupes	Modalités	Fréquences	Fréquences (%)
Lycée de NGOA- EKELLE	2 ^{nde}	GT	OUI	30	86
			NON	05	14
			TOTAL	35	100
		Gexp	OUI	08	100
			NON	00	00
			TOTAL	08	100
	1 ^{ière}	GT	OUI	40	80
			NON	10	20
			TOTAL	50	100
		Gexp	OUI	16	28
			NON	20	72
			TOTAL	36	100
	Tle	GT	OUI	05	25
			NON	15	75
			TOTAL	20	100
		Gexp	OUI	25	83
			NON	05	17
			TOTAL	30	100
	2 ^{nde}	GT	OUI	34	85
			NON	06	15
			TOTAL	40	100
		Gexp	OUI	30	70
			NON	13	30
			TOTAL	43	100

Lycée classique de NANGA EBOKO	1 ^{ière}	GT	OUI	32	59
			NON	22	41
			TOTAL	54	100
		Gexp	OUI	37	70
			NON	16	30
			TOTAL	53	100
	Tle	GT	OUI	38	93
			NON	03	7
			TOTAL	41	100
		Gexp	OUI	30	79
			NON	08	21
			TOTAL	38	100

Ce tableau fait une analyse des habitudes de lecture des élèves ayant répondu par un **"OUI"** à la question **"Aimes-tu la lecture ?"**. Il compare les élèves de Seconde, Première et Terminale dans deux établissements (Lycée de Ngoa-Ekellé et Lycée Classique de Nanga Eboko) et distingue deux groupes :

- **Groupe Témoin (GT)** : élèves suivant un enseignement classique.
- **Groupe Expérimental (Gexp)** : élèves bénéficiant de méthodes pédagogiques expérimentales.

L'objectif ici étant d'évaluer les rapports à d'autres œuvres que celles inscrites au programme scolaire. Les tendances Générales suggèrent que la majorité d'élèves prétend lire d'autres œuvres en dehors du programme scolaire, mais avec des variations importantes selon le niveau, l'établissement et le groupe.

- **Le Lycée Classique de Nanga Eboko** montre un intérêt plus soutenu pour la lecture extrascolaire par rapport au Lycée de Ngoa-Ekellé.
- **Les élèves du Groupe Expérimental** ont des résultats plus contrastés, avec des écarts importants selon le niveau scolaire.

III-1-2 1 Croisement des données par établissement

III-1-2-1-1 Lycée de Ngoa-Ekellé

A. Seconde :

- **Groupe Témoin (GT)** : 86% lisent des œuvres hors programme, un taux élevé.
- **Groupe Expérimental (Gexp)** : 100% des élèves lisent en dehors du programme.

Interprétation : Les méthodes expérimentales semblent encourager la diversification des lectures en Seconde.

B. Première :

- **Groupe Témoin (GT) : 80% lisent hors programme**, un pourcentage encore élevé.
- **Groupe Expérimental (Gexp) : Seulement 28% lisent en dehors du programme**, une chute significative par rapport à la Seconde.

Interprétation : Contrairement à la Seconde, les méthodes expérimentales semblent **moins encourager la lecture extrascolaire en Première**.

C. Terminale :

- **Groupe Témoin (GT) : Seulement 25% lisent des œuvres en dehors du programme**, soit une forte baisse.
- **Groupe Expérimental (Gexp) : 83% lisent en dehors du programme**, soit une forte augmentation par rapport au GT.

Au final, nous noterons que les méthodes expérimentales produisent des effets bénéfiques à long terme, entraînant une plus grande ouverture à la lecture hors programme en Terminale. Au Lycée de Ngoa-Ekellé les élèves du Groupe Expérimental sont plus enclins à la lecture extrascolaire en Seconde (100%) et en Terminale (83%). En Première, les méthodes expérimentales ont un effet négatif : seuls **28% des élèves du Gexp lisent hors programme**, contre **80% dans le GT**. Ce qui signifie que l'impact des méthodes expérimentales **n'est pas linéaire** et semble varier selon les niveaux.

III-1-2-1-2 Lycée Classique de Nanga Eboko

A. Seconde :

- **Groupe Témoin (GT) : 85% lisent hors programme**, taux élevé.
- **Groupe Expérimental (Gexp) : 70% lisent en dehors du programme**, taux plus bas que le GT.

Interprétation : Contrairement à Ngoa-Ekellé, les méthodes expérimentales semblent moins efficaces en Seconde.

B. Première :

- **Groupe Témoin (GT) : 59% lisent en dehors du programme**, une baisse par rapport à la Seconde.

- **Groupe Expérimental (Gexp) : 70% lisent en dehors du programme**, soit une **progression positive** des méthodes expérimentales.

Interprétation : Contrairement à Ngoa-Ekellé, le **Gexp affiche de meilleurs résultats en Première**, ce qui montre une adoption progressive des nouvelles méthodes.

C. Terminale :

- **Groupe Témoin (GT) : 93% lisent des œuvres hors programme**, un des taux les plus élevés.
- **Groupe Expérimental (Gexp) : 79% lisent en dehors du programme**, légèrement inférieur au GT.

Interprétation : Dans cet établissement, les méthodes classiques semblent aussi efficaces que les méthodes expérimentales en Terminale.

Au lycée Classique de Nanga Eboko les élèves du GT ont de bons résultats tout au long du parcours, **avec** des taux élevés en Seconde (85%), Première (59%) et Terminale (93%).

- Le Gexp progresse entre la Seconde (70%) et la Première (70%), **mais baisse légèrement** en Terminale (79%). Les méthodes expérimentales sont **efficaces en Première**, mais n'apportent pas forcément un plus en Terminale.

III-3 Interprétations et implications Pédagogiques

Les élèves du Lycée Classique de Nanga Eboko sont globalement plus engagés dans la lecture extrascolaire un peu plus que ceux du Lycée de Ngoa-Ekellé. Les élèves du Groupe Expérimental ont des résultats fluctuants selon le niveau scolaire et l'établissement, ce qui suggère que les méthodes expérimentales doivent être **mieux adaptées**. Ainsi, en Seconde et en Terminale, les méthodes expérimentales semblent efficaces à Ngoa-Ekellé, mais en Première, elles semblent limiter la diversité des lectures. Il faut tout de même reconnaître que de manière générale au Lycée Classique de Nanga Eboko, les méthodes classiques fonctionnent aussi bien que les expérimentales, notamment en Terminale où le taux de lecture hors programme est très élevé.

Les implications pédagogiques que ces résultats induisent invitent à :

- Adapter les méthodes expérimentales en Première pour éviter le recul observé à certains niveaux au Lycée de Ngoa-Ekellé ;
- Encourager la lecture extrascolaire dès la Seconde pour éviter la baisse observée en Première.

- Étudier pourquoi les élèves de Terminale du Lycée Classique de Nanga Eboko sont les plus motivés à lire en dehors du programme, afin d'en tirer des enseignements.

Au final, nous noterons que les données obtenues dans le cadre de cette recherche en appui sur le dispositif de remédiation soulèvent avec pertinence l'importance des stratégies d'enseignement pour favoriser la lecture au-delà du cadre scolaire, un facteur clé dans le développement des compétences linguistiques et critiques des élèves.

Q6a. « Possèdes-tu des œuvres inscrites au programme ? »

Tableau 75 : Rapport aux œuvres inscrites au programme

Établissements	Classes	Groupes	Modalités	Fréquences	Fréquences (%)
Lycée de NGOA- EKELLE	2 ^{nde}	GT	OUI	20	40
			NON	30	60
			TOTAL	50	100
		Gexp	OUI	10	56
			NON	08	44
			TOTAL	18	100
	1 ^{ière}	GT	OUI	50	74
			NON	18	26
			TOTAL	68	100
		Gexp	OUI	40	57
			NON	30	43
			TOTAL	70	100
	Tle	GT	OUI	15	50
			NON	15	50
			TOTAL	30	100
		Gexp	OUI	30	86
			NON	05	14
			TOTAL	35	100
Lycée classique de NANGA EBOKO	2 ^{nde}	GT	OUI	18	31
			NON	40	69
			TOTAL	58	100
		Gexp	OUI	20	47
			NON	23	53
			TOTAL	43	100
	1 ^{ière}	GT	OUI	42	69
			NON	19	31
			TOTAL	61	100
		Gexp	OUI	30	45
			NON	37	55
			TOTAL	67	100
	Tle	GT	OUI	17	40
			NON	26	60
			TOTAL	43	100
		Gexp	OUI	12	30
			NON	28	70
			TOTAL	40	100

Ce tableau analyse le **taux de possession des œuvres inscrites au programme scolaire** chez les élèves de **Seconde, Première et Terminale** dans deux établissements, Les élèves sont répartis en **Groupe Témoin (GT)** et **Groupe Expérimental (Gexp)**, permettant de comparer l'impact des méthodes pédagogiques traditionnelles et expérimentales.

1. Tendances Générales

Une proportion significative d'élèves ne possède pas les œuvres inscrites au programme, ce qui peut affecter leur engagement et leur compréhension des textes étudiés.

Les résultats varient selon les niveaux et les établissements :

- Les Premières possèdent davantage d'œuvres que les Secondes et Terminales. Les élèves du Lycée de Ngoa-Ekellé semblent mieux équipés que ceux du Lycée Classique de Nanga Eboko.
- Le Groupe Expérimental affiche souvent un meilleur taux de possession que le Groupe Témoin, ce qui pourrait indiquer une incitation à acquérir les œuvres dans ces classes.

2. Analyse par établissement

A. Lycée de Ngoa-Ekellé

Seconde : GT : 40% possèdent les œuvres, contre 60% qui ne les ont pas. Gexp : 56% possèdent les œuvres, un taux légèrement supérieur.

Interprétation : L'expérimentation semble **favoriser l'acquisition des œuvres en Seconde**, bien que la majorité des élèves n'en disposent toujours pas.

Première : GT : 74% possèdent les œuvres, un taux élevé. Gexp : 57% possèdent les œuvres, soit un taux inférieur au GT.

Interprétation : Contrairement à la Seconde, **les élèves du Groupe Expérimental semblent moins équipés en Première.**

Terminale : GT : 50% possèdent les œuvres, un taux moyen. Gexp : 86% possèdent les œuvres, soit une nette amélioration par rapport au GT.

Interprétation : En Terminale, **le Groupe Expérimental montre un accès bien plus large aux œuvres que le Groupe Témoin**, suggérant une efficacité accrue des méthodes expérimentales à ce niveau.

B. Lycée Classique de Nanga Eboko

- **Seconde : GT : 31% possèdent les œuvres, contre 69% qui ne les ont pas. Gexp : 47% possèdent les œuvres, soit une légère amélioration.**

Interprétation : L'accès aux œuvres est particulièrement faible en Seconde, mais légèrement meilleur dans le Groupe Expérimental.

- **Première : GT : 69% possèdent les œuvres, un bon taux. Gexp : 45% possèdent les œuvres, soit une baisse par rapport au GT.**

Interprétation : Comme au Lycée de Ngoa-Ekellé, le Groupe Expérimental est moins bien équipé que le GT en Première, ce qui est paradoxal.

- **Terminale : GT : 40% possèdent les œuvres, contre 60% qui ne les ont pas. Gexp : 30% possèdent les œuvres, contre 70% qui ne les ont pas.**

Interprétation : L'accès aux œuvres est très limité en Terminale, particulièrement dans le Groupe Expérimental.

3. Comparaison Groupe Témoin vs. Groupe Expérimental

Lycée de Ngoa-Ekellé :

Les élèves du Groupe Expérimental sont mieux équipés en Seconde (56%) et en Terminale (86%) que ceux du Groupe Témoin.

En Première, le GT a un meilleur accès aux œuvres (74%) que le Gexp (57%), ce qui est une tendance inversée par rapport aux autres niveaux.

Lycée Classique de Nanga Eboko :

Le taux de possession est faible en Seconde et en Terminale dans les deux groupes.

Le Groupe Témoin est mieux équipé que le Groupe Expérimental en Première et Terminale, ce qui remet en question l'impact des méthodes expérimentales dans cet établissement.

4. Conclusions et Implications Pédagogiques

Un manque généralisé d'accès aux œuvres inscrites au programme, surtout en Seconde et Terminale. Les élèves du Groupe Expérimental ont généralement un meilleur accès aux œuvres en Seconde et en Terminale, mais un accès plus limité en Première. Les disparités entre les établissements suggèrent que les méthodes pédagogiques seules ne suffisent pas : l'accès aux

œuvres dépend aussi des ressources des élèves et de la politique de l'établissement. La Terminale est le niveau le plus problématique au Lycée Classique de Nanga Eboko, où seulement 30% des élèves du Gexp possèdent les œuvres.

Implications pédagogiques :

- Faciliter l'accès aux œuvres dès la Seconde, en mettant en place des bibliothèques scolaires accessibles et en encourageant l'achat ou le prêt des livres.
- Analyser pourquoi le Groupe Expérimental est moins bien équipé en Première et adapter les stratégies pédagogiques.
- Encourager les pratiques collaboratives (échange, prêt de livres) pour remédier aux inégalités d'accès.

Enjeux clés : L'accès aux œuvres est une condition essentielle à la réussite en littérature et en commentaire composé. Il est donc nécessaire d'adopter **une politique éducative adaptée pour améliorer cette situation.**

Q6b. « Si non, comment fais-tu pendant l'étude de l'œuvre intégrale en classe ? »

Tableau 76 : Méthode de lecture

Etablissement	Classe	Modalités	Groupes	Fréquence	Fréquence (%)
Lycée de NGOA- EKELLE	2 ^{nde}	Je reste dans mon coin.	GT	02	07
			Gexp	00	00
		Je lis les résumés sur internet.	GT	13	43
			Gexp	03	37.5
		Je me mets avec mes camarades.	GT	15	50
			Gexp	05	62.5
		TOTAL	GT	30	100
			Gexp	08	100
	1 ^{ière}	Je suis les activités au fur et à mesure.	GT	05	27.8
			Gexp	05	12.5
		Je me mets avec des camarades qui en ont.	GT	08	44.4
			Gexp	25	62.5
		Je me contente du résumé à la fin du cours	GT	05	27.8
			Gexp	10	25
		TOTAL	GT	18	100
			Gexp	40	100

	Tle	Je photocopie les textes à l'avance quand c'est possible.	GT	04	26.7
			Gexp	01	20
		Je demande un livre sur une table qui en a plus d'un	GT	08	53.3
			Gexp	02	40
		Je rejoins les bancs qui en ont.	GT	03	20
			Gexp	02	40
		TOTAL	GT	15	100
			Gexp	05	100
Lycée classique de NANGA EBOKO	2 ^{nde}	Je photocopie les textes indiqués par l'enseignant	GT	15	37.5
			Gexp	03	13
		Je m'assois là où il y a un	GT	13	32.5
			Gexp	10	43.5
		Je demande sur un autre banc	GT	12	30
			Gexp	10	43.5
		TOTAL	GT	40	100
			Gexp	23	100
	1 ^{ière}	J'attends le résumé	GT	03	18
			Gexp	10	27
		Je m'assois avec les camarades	GT	06	35
			Gexp	18	49
		J'écoute les lectures	GT	08	47
			Gexp	09	24
		TOTAL	GT	17	100
			Gexp	37	100
	Tle	Je photocopie à l'avance les textes donnés par l'enseignant	GT	07	27
			Gexp	11	39
		Je demande le livre dans une autre classe	GT	09	35
			Gexp	05	18
		Je me joins à ceux qui en ont	GT	10	38
			Gexp	12	43
		TOTAL	GT	26	100
			Gexp	28	100

Ce tableau analyse les stratégies utilisées par les élèves qui ne possèdent pas les œuvres inscrites au programme pour suivre l'étude des textes en classe. Il compare deux établissements

(Lycée de Ngoa-Ekellé et Lycée Classique de Nanga Eboko) et distingue deux groupes d'élèves:

Groupe Témoin (GT) : **Enseignement traditionnel**

Groupe Expérimental (Gexp) : **Approches pédagogiques alternatives**

1. Tendances Générales

Les élèves adoptent différentes stratégies pour compenser le manque de livres :

- S'associer avec des camarades qui possèdent le livre est la stratégie la plus courante. Certains se contentent de résumés trouvés en ligne ou donnés par le professeur. D'autres photocopient les textes ou demandent un livre sur une autre table. Une minorité reste isolée et ne participe pas activement. Des différences apparaissent entre le Groupe Témoin et le Groupe Expérimental : le Groupe Expérimental privilégie davantage le travail collaboratif, avec une forte tendance à se mettre avec des camarades qui possèdent l'œuvre. Le Groupe Témoin utilise plus souvent les résumés et les photocopies. Les stratégies varient selon le niveau :
- Les élèves de Seconde et Première s'appuient plus sur leurs camarades. En Terminale, l'usage des photocopies et des emprunts augmente. Les élèves de Première et Terminale ont plus tendance à attendre les résumés.

2. Analyse par établissement

A. Lycée de Ngoa-Ekellé

En Seconde : GT : 50% se mettent avec des camarades, 43% lisent des résumés, 7% restent isolés. **Gexp :** 62.5% se mettent avec leurs camarades, 37.5% lisent des résumés.

Interprétation : Le travail en groupe est privilégié, surtout dans le Groupe Expérimental, ce qui montre une culture plus forte de partage des ressources.

En Première : GT : 44.4% se mettent avec des camarades, 27.8% suivent les activités, 27.8% attendent le résumé. **Gexp :** 62.5% travaillent avec leurs camarades, mais seulement 12.5% suivent activement le cours.

Interprétation : Dans le Groupe Expérimental, les élèves collaborent plus, mais suivent moins activement le cours, ce qui pourrait poser un problème de compréhension.

En Terminale : GT : 53.3% demandent un livre sur une autre table, 26.7% photocopient les textes, 20% rejoignent des bancs avec des livres. **Gexp :** 40% demandent un livre, 40% rejoignent un banc, 20% photocopient.

Interprétation : Les Terminales se tournent plus vers les photocopies et les prêts de livres.

B. Lycée Classique de Nanga Eboko

En Seconde : GT : 37.5% photocopient les textes, 32.5% s'assoient à côté d'un élève qui a un livre, 30% demandent un livre. **Gexp :** 43.5% s'assoient avec un élève qui a un livre, 43.5% demandent un livre, 13% photocopient.

Interprétation : Le Groupe Expérimental privilégie l'interaction entre élèves plutôt que la photocopie.

En Première : GT : 47% écoutent les lectures, 35% s'assoient avec des camarades, 18% attendent le résumé. **Gexp :** 49% s'assoient avec des camarades, 27% attendent le résumé, 24% écoutent les lectures.

Interprétation : Les élèves du Groupe Expérimental sont plus actifs dans le travail collaboratif, tandis que ceux du GT écoutent plus passivement.

En Terminale : GT : 38% rejoignent ceux qui ont un livre, 35% demandent dans une autre classe, 27% photocopient. **Gexp :** 43% rejoignent ceux qui ont un livre, 39% photocopient, 18% demandent un livre dans une autre classe.

Interprétation : En Terminale, la photocopie devient une solution plus fréquente, surtout dans le Groupe Expérimental.

3. Comparaison Groupe Témoin vs. Groupe Expérimental

Le Groupe Expérimental favorise les stratégies collaboratives. Les élèves se mettent plus souvent avec des camarades qui possèdent l'œuvre. Ils empruntent davantage les livres à d'autres élèves.

Le Groupe Témoin quant à lui utilise plus souvent les résumés et les photocopies. Ils ont une approche plus passive (écoute, résumé en fin de cours). La lecture sur internet est plus fréquente.

En Terminale, les différences s'estompent, et la photocopie devient une solution répandue dans les deux groupes.

4. Conclusions et Implications Pédagogiques

Le travail collaboratif est une solution privilégiée par les élèves, surtout dans le Groupe Expérimental.

→ Encourager le travail en binôme ou en groupe pour compenser le manque d'ouvrages.

Les élèves du Groupe Témoin adoptent souvent une attitude plus passive.

→ Encourager l'implication active à travers des débats, lectures à voix haute et analyses interactives. La photocopie et les résumés sont des solutions fréquentes, surtout en Terminale.

→ Promouvoir l'accès aux œuvres complètes via des bibliothèques scolaires, des prêts ou des formats numériques. Un accès limité aux œuvres peut nuire à la compréhension des textes.

→ Explorer des solutions comme des éditions économiques ou des subventions pour les livres scolaires.

Enjeux clés :

L'accès aux œuvres complètes est un défi dans les deux établissements. Les stratégies mises en place par les élèves montrent un fort besoin d'alternatives adaptées. L'approche expérimentale encourage davantage l'entraide et la collaboration, **mais** des efforts doivent être faits pour faciliter l'accès aux livres et éviter la dépendance aux résumés et photocopies.

Q7. « Comment procèdes-tu pour lire les œuvres inscrites au programme ? »

Tableau 77 : Méthode de lecture chez les apprenants

Etablissement	Classe	Modalités	Groupes	Fréquence	Fréquence (%)
Lycée de NGOA- EKELLE	2 ^{nde}	Je demande aux camarades qui ont lu	GT	12	24
			Gexp	03	16.6
		Je lis toute l'œuvre à l'avance (pendant les vacances et après les activités augurales)	GT	05	10
			Gexp	02	11.1
		Je lis pendant les heures libres	GT	13	26
			Gexp	07	39
		Je cherche les résumés sur internet	GT	05	10
			Gexp	00	00
		Je lis au même moment séance tenante en classe	GT	15	30
			Gexp	00	00

			Gexp	06	33.3
		TOTAL	GT	50	100
			Gexp	18	100
	1 ^{ière}	Je demande aux camarades qui ont déjà lu	GT	10	12.8
			Gexp	05	7
		Je lis toute l'œuvre à l'avance (pendant les vacances et après les activités augurales)	GT	06	7.7
			Gexp	06	9
		Je cherche les résumés sur internet ou dans les bords	GT	10	12.8
			Gexp	05	7
		Je lis pendant les heures libres	GT	20	25.6
			Gexp	14	20
		Je lis au moment séance tenante en classe	GT	32	41
			Gexp	40	57
		TOTAL	GT	78	99.9
			Gexp	70	100
	Tle	Je lis toute l'œuvre à l'avance	GT	05	13.5
			Gexp	06	14.6
		Je lis au même moment en classe	GT	14	38
			Gexp	15	36.6
		Je demande aux camarades qui ont déjà lu	GT	05	13.5
			Gexp	03	7.3
		Je lis pendant les heures libres	GT	03	8
			Gexp	06	14.6
		Je cherche les résumés sur internet et bords	GT	10	27
			Gexp	11	26.8
		TOTAL	GT	37	99.9
			Gexp	41	100
		Je demande à mes camarades qui ont déjà lu	GT	12	24
			Gexp	10	19
		Je lis à l'avance	GT	05	10
			Gexp	15	28

Lycée classique de NANGA EBOKO	2 ^{nde}	Je cherche les résumés sur internet ou dans les bords	GT	06	12
			Gexp	10	19
		Je lis pendant les heures libres	GT	05	10
			Gexp	06	11
		Je lis au même moment en classe	GT	22	44
			Gexp	12	23
		TOTAL	GT	50	100
			Gexp	53	100
	1 ^{ière}	Je lis à l'avance	GT	10	14
			Gexp	13	19
		Je demande aux camarades qui ont déjà lu	GT	15	21
			Gexp	05	07
		Je lis les résumés dans les bords	GT	20	28
			Gexp	10	15
		Je lis pendant les heures libres	GT	05	07
			Gexp	25	37
		Je lis au même moment en classe	GT	21	30
			Gexp	14	21
		TOTAL	GT	71	100
			Gexp	67	99
	Tle	Je lis l'œuvre à l'avance	GT	07	21.21
			Gexp	15	37.5
		Je lis au même moment en classe	GT	10	30.3
			Gexp	10	25
		Je demande à ceux qui ont déjà lu	GT	05	15.15
			Gexp	00	00
		Je lis pendant les heures libres	GT	09	27.27
			Gexp	10	25
		Je cherche les résumés sur internet et dans les bords	GT	02	6.06
			Gexp	05	12.5
		TOTAL	GT	33	99.99
			Gexp	40	100

Ce tableau examine les **stratégies de lecture des œuvres littéraires inscrites au programme** parmi les élèves de **Seconde, Première et Terminale** dans deux établissements : Lycée de Ngoa-Ekellé Lycée Classique de Nanga Eboko

Il différencie également deux groupes : **Groupe Témoin (GT)** : Enseignement traditionnel **Groupe Expérimental (Gexp)** : Approches pédagogiques alternatives

1. Tendances générales

- Lecture en classe ou pendant les heures libres

Beaucoup d'élèves préfèrent **lire directement en classe au moment de l'étude de l'œuvre**, surtout en Première et Terminale. D'autres lisent **pendant leurs heures libres**, notamment dans le Groupe Expérimental.

- Lecture anticipée vs lecture passive

Une **minorité d'élèves lit l'œuvre en avance**, surtout en Terminale et dans le Groupe Expérimental. De nombreux élèves se contentent de **résumés sur internet ou de témoignages de leurs camarades**, surtout en Seconde et Première.

Différences entre le Groupe Témoin et le Groupe Expérimental

Le Groupe Expérimental est plus engagé dans la lecture personnelle, notamment pendant les heures libres ou en avance. Le Groupe Témoin utilise plus souvent les résumés en ligne ou les discussions avec des camarades. En Terminale, la lecture à l'avance est plus répandue dans le Groupe Expérimental.

2. Analyse par établissement

A. Lycée de Ngoa-Ekellé

En Seconde : GT : 30% lisent en classe, 26% lisent pendant les heures libres, 24% demandent à des camarades. **Gexp** : 39% lisent pendant les heures libres, 33.3% lisent en classe.

Interprétation : Le Groupe Expérimental adopte une lecture plus autonome (heures libres), tandis que le GT dépend plus de ses camarades ou du moment en classe.

En Première : GT : 41% lisent en classe, 25.6% pendant les heures libres, 12.8% se basent sur les résumés. **Gexp** : 57% lisent en classe, 20% pendant les heures libres.

Interprétation : Une majorité des élèves attend la lecture en classe. Moins d'autonomie dans la lecture, surtout dans le Groupe Expérimental.

En Terminale : GT : 38% lisent en classe, 27% se contentent des résumés, 13.5% lisent en avance. **Gexp :** 36.6% lisent en classe, 26.8% utilisent les résumés, 14.6% lisent en avance.

Interprétation : Même tendance que les niveaux précédents, mais le taux de lecture en avance augmente légèrement en Gexp.

B. Lycée Classique de Nanga Eboko

En Seconde : GT : 44% lisent en classe, 24% demandent à des camarades, 12% utilisent les résumés. **Gexp :** 28% lisent en avance, 23% en classe, 19% demandent à des camarades.

Interprétation : Une différence nette : le Groupe Expérimental est **plus actif dans la lecture anticipée**, alors que le Groupe Témoin est **plus passif et attend la lecture en classe**.

En Première : GT : 30% lisent en classe, 28% utilisent des résumés, 21% demandent à des camarades. **Gexp :** 37% lisent pendant leurs heures libres, 21% en classe, 15% lisent des résumés.

Interprétation : En Gexp, la lecture personnelle et pendant les heures libres est favorisée, alors qu'en GT, les résumés et les discussions entre élèves sont plus courantes.

En Terminale : GT : 30.3% lisent en classe, 27.27% pendant les heures libres, 21.21% lisent en avance. **Gexp :** 37.5% lisent en avance, 25% en classe, 25% pendant les heures libres.

Interprétation : En Terminale, les élèves du Groupe Expérimental lisent **davantage en avance**, contrairement aux GT qui dépendent encore de la classe et des heures libres.

3-Comparaison Groupe Témoin vs. Groupe Expérimental

Le Groupe Expérimental montre une lecture plus anticipée et personnelle :

- En Seconde et Première, la lecture pendant les heures libres est plus fréquente en Gexp.
- En Terminale, un pourcentage plus élevé d'élèves du Gexp lisent l'œuvre à l'avance.

Le Groupe Témoin dépend plus des résumés, des discussions et des lectures en classe :

- Les élèves attendent souvent la séance en classe pour lire. L'utilisation des résumés est plus répandue. En Terminale, certains commencent à lire en avance, mais moins que dans le Gexp.

iv. Conclusions et Implications Pédagogiques

→ Encourager la lecture anticipée et autonome

→ Promouvoir une culture de lecture durant les vacances et les périodes libres pour éviter la dépendance aux lectures en classe.

- Diminuer la dépendance aux résumés en ligne et aux discussions passives
- Encourager la lecture personnelle et proposer des guides d'analyse pour rendre la lecture complète plus accessible.
- Optimiser l'usage des heures libres pour la lecture
- Créer des moments dédiés à la lecture en autonomie, en bibliothèque ou en groupe, pour favoriser une approche plus active.
- Diffuser les œuvres en format accessible
- Faciliter l'accès aux livres en bibliothèque, en versions numériques ou en éditions économiques pour éviter l'excuse du manque de matériel.

Enjeux clés :

L'analyse montre que la lecture active et anticipée est plus courante dans le Groupe Expérimental, tandis que le Groupe Témoin dépend davantage des lectures en classe et des résumés. Les stratégies pédagogiques doivent encourager l'autonomie dans la lecture et limiter l'usage des résumés simplifiés.

Q8. « Comment fais-tu pour garder l'essentiel de ce que tu as retenu d'une œuvre ? »

Tableau 78 : Méthode de sauvegarde chez les apprenants

Etablissement	Classe	Modalités	Groupes	Fréquence	Fréquence (%)
Lycée de NGOA- EKELLE	2 ^{nde}	Je recopie dans mon cahier	GT	20	40
			Gexp	05	27.77
		Je retiens directement les œuvres qui me captivent	GT	16	32
			Gexp	00	00
		Je fais des fiches de lecture	GT	04	8
			Gexp	10	55.55
		Je note à la marge du texte	GT	10	20
			Gexp	03	16.66
		TOTAL	GT	50	100
			Gexp	18	99.98
		Je fais des fiches de lecture	GT	10	14.7
			Gexp	35	50
		Je note dans mon cahier pendant le cours	GT	40	58.8
			Gexp	20	29

	1 ^{ière}	Je mémorise ce qui me plaît	GT	10	14.7
			Gexp	05	07
		Je note à la marge du texte	GT	08	11.7
			Gexp	10	14
		TOTAL	GT	68	99.9
			Gexp	70	100
	Tle	Je fais les fiches de lecture	GT	10	33.33
			Gexp	20	57
		Je rapproche l'œuvre de la vie pour ne pas oublier	GT	06	20
			Gexp	00	00
		Je note au fur et à mesure que le cours avance	GT	10	33.33
			Gexp	10	29
		Je retiens dans mon esprit quand c'est intéressant	GT	04	13.33
			Gexp	05	14
		TOTAL	GT	30	99.99
			Gexp	35	100
	2 ^{nde}	Je recopie dans mon cahier	GT	20	34
			Gexp	15	28
		Je retiens directement les œuvres qui me captivent	GT	10	17
			Gexp	10	19
		Je fais des fiches de lecture	GT	18	31
			Gexp	25	47
		Je note à la marge du texte	GT	10	17
			Gexp	03	6
		TOTAL	GT	58	99
			Gexp	53	100
		Je fais des fiches de lecture	GT	16	26
			Gexp	30	45
		Je note dans mon cahier pendant le cours	GT	20	33
			Gexp	20	30

Lycée classique de NANGA EBOKO	1 ^{ière}	Je mémorise ce qui me plaît	GT	14	23
			Gexp	07	10
		Je note à la marge du texte	GT	11	18
			Gexp	10	15
		TOTAL	GT	61	100
			Gexp	67	100
	Tle	Je fais de fiches de lecture	GT	10	23.25
			Gexp	30	75
		Je rapproche l'œuvre de la réalité pour ne pas oublier	GT	10	23.25
			Gexp	00	00
		Je note au fur et à mesure que le cours avance	GT	07	16.27
			Gexp	10	25
		Je retiens quand c'est intéressant	GT	16	37.20
			Gexp	00	00
		TOTAL	GT	43	99.97
			Gexp	40	100

Ce tableau présente les **stratégies utilisées par les élèves pour mémoriser et retenir l'essentiel des œuvres étudiées** dans deux établissements : **Lycée de Ngoa-Ekellé** et **Lycée Classique de Nanga Eboko**

Il distingue également deux groupes : **Groupe Témoin (GT)** : Approche pédagogique classique

Groupe expérimental (Gexp) : Méthodes pédagogiques alternatives

1. Tendances générales

- Les fiches de lecture sont plus courantes en Groupe Expérimental

En **Seconde**, **55.55% des élèves en Gexp font des fiches de lecture**, contre seulement **8% en GT**.

En **Première**, **50% en Gexp** utilisent cette méthode, contre **14.7% en GT**.

En **Terminale**, **57% des élèves en Gexp** préfèrent les fiches, contre **33.33% en GT**.

→ Les fiches de lecture semblent être une stratégie encouragée dans le Groupe Expérimental.

Le Groupe Témoin privilégie la prise de notes dans le cahier pendant le cours. En Première, 58.8% des élèves du GT notent directement dans leur cahier, contre 29% en Gexp.

En Terminale, 33.33% en GT notent au fur et à mesure en cours, contre 29% en Gexp.

→ Le GT adopte une approche plus passive, en prenant des notes pendant le cours plutôt que de structurer leurs idées sous forme de fiches. La mémorisation spontanée et la prise de notes à la marge sont plus fréquentes en GT. En Seconde, 32% des élèves en GT retiennent les œuvres qui les captivent directement, contre 0% en Gexp. En Première, 14.7% en GT mémorisent uniquement ce qui leur plaît, contre 7% en Gexp. En Terminale, 20% en GT relient l'œuvre à leur propre vie pour mieux la retenir, contre 0% en Gexp.

Prise de notes à la marge : Seconde : 20% en GT, contre 16.66% en Gexp. **Première :** 11.7% en GT, contre 14% en Gexp.

→ Les élèves du GT comptent davantage sur une mémorisation intuitive et sur des annotations en marge du texte.

2. Analyse par établissement

A. Lycée de Ngoa-Ekellé

En Seconde : GT : 40% recopient dans le cahier, 32% mémorisent spontanément. **Gexp :** 55.55% font des fiches de lecture, 27.77% recopient dans le cahier.

Interprétation : Le Gexp adopte une approche plus méthodique avec les fiches de lecture, tandis que le GT privilégie une approche plus passive et spontanée.

En Première : GT : 58.8% prennent des notes en cours, 14.7% mémorisent spontanément.

Gexp : 50% font des fiches, 29% prennent des notes en cours.

Interprétation : Les élèves du Gexp développent une approche plus structurée avec des fiches de lecture, tandis que les élèves du GT notent principalement en classe et comptent sur leur mémoire.

En Terminale : GT : 33.33% prennent des notes en cours, 33.33% font des fiches, 20% relient l'œuvre à leur vie. **Gexp :** 57% font des fiches de lecture, 29% prennent des notes en cours.

Interprétation : En Terminale, la méthode des fiches devient dominante dans le Gexp, alors que le GT reste divisé entre prise de notes et fiches.

B. Lycée Classique de Nanga Eboko

En Seconde : GT : 34% recopient dans leur cahier, 31% font des fiches, 17% mémorisent spontanément. **Gexp :** 47% font des fiches, 28% recopient dans leur cahier.

Interprétation : La méthode des fiches de lecture est nettement plus répandue en Gexp.

En Première : GT : 33% prennent des notes en cours, 26% font des fiches, 23% mémorisent spontanément. **Gexp :** 45% font des fiches, 30% prennent des notes en cours.

Interprétation : Le GT repose encore beaucoup sur la mémorisation spontanée, tandis que le Gexp privilégie une approche plus organisée.

En Terminale : GT : 23.25% font des fiches de lecture (les données sont incomplètes pour une analyse complète).

4- Comparaison Groupe Témoin vs. Groupe Expérimental

A. Stratégies dominantes dans chaque groupe

Tableau 79 : Stratégies dominantes dans chaque groupe

Méthode	Groupe Témoin (GT)	Groupe Expérimental (Gexp)
Fiches de lecture	Peu utilisées (8-33%)	Très utilisées (45-57%)
Prise de notes en cours	Méthode principale (33-58%)	Méthode secondaire (29-30%)
Mémorisation spontanée	Fréquente (14-32%)	Rare (0-14%)
Annotation en marge	Modérément utilisées (11-20%)	Modérément utilisées (6-16%)

B. Points clés à retenir

Le Groupe expérimental privilégie les fiches de lecture. Cette méthode est particulièrement dominante en Seconde (55.55%) et Terminale (57%) dans le Gexp. Elle permet une organisation plus efficace des idées et une meilleure mémorisation à long terme.

Le groupe témoin opte plus pour la prise de notes en classe et la mémorisation spontanée
Cette approche est moins structurée et dépendante de la mémoire immédiate. En Terminale, la mémorisation spontanée est encore présente (20%), contrairement au Gexp.

Les annotations en marge du texte sont utilisées dans les deux groupes

Légèrement plus populaires en GT en Seconde, mais équilibrées en Première et Terminale.

Cette méthode facilite la compréhension rapide mais ne remplace pas les fiches de lecture.

5. Conclusions et Implications Pédagogiques

- **Encourager l'utilisation des fiches de lecture.** Les résultats montrent que cette méthode est plus efficace dans le Groupe Expérimental. Elle devrait être davantage promue dans les classes du Groupe Témoin.

- **Réduire la dépendance à la prise de notes en classe.** La prise de notes en cours est utile, mais elle reste **passive**. Il faut inciter les élèves à **structurer leurs connaissances** après le cours.

- **Intégrer des exercices de résumé actif et de mise en relation avec la vie quotidienne**
Les élèves du GT qui relient les œuvres à leur vie mémorisent mieux, mais cette approche est peu présente en Gexp.

- **Utiliser des méthodes interactives pour améliorer la rétention**

→ Débats, discussions et mind maps peuvent compléter les fiches de lecture.

Les enseignants doivent donc favoriser des méthodes actives et structurées pour renforcer la mémorisation et la compréhension des œuvres.

IV- ANALYSE DES INCIDENCES DU DISPOSITIF SUR LES CONCEPTIONS DES APPRENANTS, LA PRATIQUE DE LA LECTURE ET DU COMMENTAIRE COMPOSÉ

Ce tableau présente les réponses des élèves aux questions avant et après l'expérimentation, en comparant pour les items centraux :

- **Le Prétest** (situation initiale)
- **Le Posttest témoin** (élèves n'ayant pas bénéficié d'un enseignement axé sur la méthode expérimentale)
- **Le Posttest expérimental** (élèves ayant suivi des enseignements sur le modèle expérimental)

Tableau 80 : Rapport à la lecture de l'apprenant

		Prétest		Posttest témoin		Posttest expérimental	
No.	Question	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Q5a	Aimes-tu la lecture ?	196	69	240	70	208	75
Q5b	Si oui, lis-tu autre chose que les œuvres inscrites au programme	180	53	179	61	146	62
Q6a	Possèdes-tu les œuvres inscrites au programme dans ta classe ?	182	83	162	148	142	131

1- Question Q5a : Aimes-tu la lecture ?

Observations :

- Prétest - 196 élèves (73.98%) aiment la lecture, contre 69 qui ne l'aiment pas.
- Posttest témoin - L'enthousiasme pour la lecture progresse. 240 élèves (77.42%) disent aimer la lecture.
- Posttest expérimental - L'attrait pour la lecture est légèrement inférieur (208 élèves, soit 73.49%).

Interprétation :

- L'augmentation dans le groupe témoin (+3.44%) montre une amélioration naturelle due à l'exposition aux œuvres.
- Le groupe expérimental (+0.51%) ne progresse pas autant que le groupe témoin, ce qui peut indiquer que la méthodologie expérimentale n'a pas eu d'effet significatif sur l'amour de la lecture.

2- Question Q5b : Si oui, lis-tu autre chose que les œuvres inscrites au programme ?

Observations :

- Prétest : 180 élèves (91.84% des 196 qui aiment la lecture) lisent en dehors du programme.
- Posttest témoin : Légère baisse à 179 élèves (74.58%).
- Posttest expérimental : Diminution plus marquée, avec seulement 146 élèves (70.19%) lisant d'autres œuvres.

Interprétation :

- Les élèves du groupe expérimental lisent moins en dehors du programme après l'intervention.
- Hypothèse possible : la méthode expérimentale pourrait avoir incité les élèves à se concentrer sur les œuvres au programme, au détriment des autres lectures.

3- Question Q6a : Possèdes-tu les œuvres inscrites au programme dans ta classe ?

Observations :

- Prétest : 182 élèves (68.7%) possèdent leurs œuvres.
- Posttest témoin : Baisse à 162 élèves (52.27%).
- Posttest expérimental : Nouvelle baisse à 142 élèves (51.98%).

Interprétation :

- La baisse du nombre d'élèves possédant les œuvres en posttest est préoccupante.
- Cette baisse est légèrement plus marquée dans le groupe expérimental, ce qui peut indiquer que les stratégies utilisées n'ont pas encouragé les élèves à acquérir les livres ; la responsabilité pouvant ici être imputée aux parents. Possible impact financier ou logistique (disponibilité des ouvrages, coût, accès en bibliothèque).

Conclusion générale et implications pédagogiques

- ✓ L'amour de la lecture progresse légèrement dans le groupe témoin, mais stagne dans le groupe expérimental.
- ✓ Les élèves du groupe expérimental lisent moins en dehors du programme.
- ✓ La possession des œuvres diminue dans les deux groupes, suggérant un **problème d'accès aux livres**.

Tableau 81 : Rapport de l'apprenant à la lecture méthodique et au commentaire composé

No.	Question	Prétest		Posttest groupe témoin		Posttest groupe exp'tale	
		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Q10	As-tu déjà entendu parler de lecture méthodique	251	14	277	33	280	3

Analyse des résultats de la question Q10 : Connaissance de la lecture méthodique

Ce tableau présente l'évolution de la connaissance de la **lecture méthodique** avant et après l'expérimentation.

1. Observations des résultats

Test	OUI (%)	NON(%)
Pré-test	251 (94.72%)	14 (5.28%)
Post-test GT	277 (89.35%)	33 (10.65%)
Post-test Gexp	280 (98.95%)	3 (1.05%)

2- Interprétation des résultats

Avant l'expérimentation (Prétest) : Une **grande majorité (94.72%)** des élèves ont déjà entendu parler de la lecture méthodique. Seuls **5.28%** ne la connaissent pas.

Après l'expérimentation :

- **Groupe témoin** : légère baisse à **89.35%**, montrant que certains élèves ont peut-être oublié ou mal assimilé la notion.

- **Groupe expérimental** : **forte augmentation à 98.95%**, ce qui prouve l'efficacité de l'intervention pédagogique expérimentale.

3. Conclusion et implications pédagogiques

- ✓ L'expérimentation a eu un impact positif sur la connaissance de la lecture méthodique.
- ✓ Le groupe expérimental a mieux retenu cette notion, grâce aux techniques pédagogiques mises en place.
- ✓ Dans le groupe témoin, une légère baisse de la connaissance pourrait indiquer un manque d'approfondissement ou de consolidation.

Q10. « As-tu déjà entendu de lecture méthodique ? »

Tableau 82 : Connaissances sur la lecture méthodique

Etablissement	Classe	Modalités	Groupes	Fréquence	Fréquence (%)
Lycée de NGOA- EKELLE	2 ^{nde}	OUI	GT	45	90
			Gexp	15	75
		NON	GT	05	10
			Gexp	03	25
		TOTAL	GT	50	100
			G exp	20	100
	1 ^{ière}	OUI	GT	68	100
			Gexp	70	100
		NON	GT	00	00
			Gexp	00	00
		TOTAL	GT	68	100
			G exp	70	100
	Tle	OUI	GT	30	100
			Gexp	35	100
		NON	GT	00	00
			Gexp	00	00
		TOTAL	GT	30	100
			G exp	35	100
Lycée classique de	2 ^{nde}	OUI	GT	30	52
			Gexp	53	100
		NON	GT	28	48
			Gexp	00	00
		TOTAL	GT	58	100
			G exp	53	100
		OUI	GT	61	100

NANGA EBOKO	1 ^{ière}		Gexp	67	100
		NON	GT	00	00
			Gexp	00	00
		TOTAL	GT	61	100
			G exp	67	100
	Tle	OUI	GT	43	100
			Gexp	40	100
		NON	GT	00	00
			Gexp	00	00
		TOTAL	GT	43	100
			G exp	40	100

Analyse des résultats de la question Q10 : Connaissance de la lecture méthodique par établissement et classe

Ce tableau détaille la répartition des élèves ayant entendu parler de la **lecture méthodique**, en fonction de leur établissement, classe et groupe d'étude (GT = Groupe Témoin, Gexp = Groupe Expérimental).

1. Observations générales

Au Lycée de Ngoa-Ekellé : En **Seconde**, le groupe témoin affiche une forte connaissance (**90%**), tandis que le groupe expérimental est légèrement en retrait (**75%**). En **Première et Terminale**, tous les élèves (**100%**) connaissent la lecture méthodique, quel que soit le groupe.

Au Lycée Classique de Nanga Eboko :

En **Seconde**, une **forte disparité** est observée : seulement **52%** des élèves du groupe témoin ont entendu parler de la lecture méthodique, contre **100% dans le groupe expérimental**. En **Première et Terminale**, tous les élèves (**100%**) connaissent la lecture méthodique, quel que soit le groupe.

2. Analyse des tendances

- Connaissance quasi totale en Première et Terminale

Dans les deux établissements, **tous les élèves de 1ère et Terminale (100%)** ont déjà entendu parler de la lecture méthodique, indépendamment du groupe d'étude.

Cela suggère que la notion est bien intégrée dans l'enseignement dès la Première.

- Différence en Seconde selon l'établissement

Lycée de Ngoa-Ekellé : La majorité des élèves connaissent la lecture méthodique dès la Seconde (**90% GT, 75% Gexp**). **Lycée Classique de Nanga Eboko :** La connaissance est

beaucoup plus faible dans le groupe témoin (**52% seulement**), alors que le groupe expérimental atteint **100%**.

3. Interprétation des résultats

- Impact de l'expérimentation

Au **Lycée Classique de Nanga Eboko**, l'expérimentation semble avoir eu un **impact significatif** en Seconde : **100% des élèves du groupe expérimental** connaissent désormais la lecture méthodique, contre seulement **52% dans le groupe témoin**. Au **Lycée de Ngoa-Ekellé**, la différence est moins marquée, car la connaissance était déjà élevée dès le départ.

En **Première et Terminale**, la lecture méthodique est connue de **tous les élèves**, ce qui suggère qu'elle est bien intégrée dans l'enseignement à partir de la Première. En **Seconde**, la sensibilisation varie en fonction des établissements et des méthodes pédagogiques appliquées.
Conclusion : L'expérimentation a eu un impact positif, notamment en Seconde. Toutefois, l'enseignement de la lecture méthodique pourrait être amélioré en l'introduisant plus tôt et en s'assurant de son application concrète dans la pratique des élèves.

Q11. « Que faut-il faire pour une bonne lecture méthodique ? »

Tableau 83 : Préalables à la lecture méthodique

Etablissement	Classe	Modalités	Groupes	Fréquence	Fréquence (%)
Lycée de NGOA- EKELLE	2 ^{nde}	Posséder l'œuvre	GT	20	40
			Gexp	00	00
		Connaitre le canevas	GT	15	30
			Gexp	05	27.77
		Lire le texte sans en sortir	GT	05	10
			Gexp	03	16.66
		Maitriser ses cours de langue	GT	10	20
			Gexp	10	55.55
		TOTAL	GT	50	100
			Gexp	18	99.98
		Maitriser le canevas d'une grille d'analyse	GT	13	19
			Gexp	05	7
		Maitriser ses cours de langue	GT	20	29
			Gexp	30	43
		Savoir construire le sens d'un texte	GT	25	37
			Gexp	35	50
			GT	10	15

	1 ^{ière}	Avoir un esprit ouvert	Gexp	00	00
		TOTAL	GT	68	100
			Gexp	70	100
	Tle	Maitriser la méthodologie	GT	10	28
			Gexp	07	20
		Savoir lire de façon autonome	GT	05	14
			Gexp	11	31
		Maitriser les ses cours de langue française	GT	16	44
			Gexp	10	29
		Lire le texte sans en sortir	GT	05	14
			Gexp	07	20
		TOTAL	GT	36	100
			Gexp	35	100
Lycée classique de NANGA EBOKO	2 ^{nde}	Posséder l'œuvre à lire	GT	10	17
			Gexp	05	9
		Connaitre le canevas	GT	20	35
			Gexp	30	57
		Lire le texte sans en sortir	GT	15	26
			Gexp	13	25
		Maitriser ses cours de langue française	GT	13	22
			Gexp	05	9
		TOTAL	GT	58	100
			Gexp	53	100
	1 ^{ière}	Maitriser le canevas d'une grille d'analyse	GT	30	49
			Gexp	20	30
		Maitriser ses cours de langue française	GT	10	16
			Gexp	30	45
		Savoir construire le sens d'un texte	GT	15	25
			Gexp	16	24
		Avoir un esprit ouvert	GT	06	10
			Gexp	01	1
		TOTAL	GT	61	100
			Gexp	67	100
		Maitriser ses cours de langue française	GT	10	23
			Gexp	15	37.5
		Savoir lire de façon autonome	GT	08	19
			Gexp	10	25

	Tle	Lire le texte sans en sortir	GT	10	23
			Gexp	10	25
		Maitriser la méthodologie	GT	15	35
			Gexp	05	12.5
		TOTAL	GT	43	100
			Gexp	40	100

Ce tableau présente les réponses des élèves sur les éléments essentiels pour une **bonne lecture méthodique**, en fonction de leur établissement, classe et groupe (GT = Groupe Témoin, Gexp = Groupe Expérimental).

1. Observations générales

Lycée de Ngoa-Ekellé

En Seconde : Le groupe témoin met en avant **la possession de l'œuvre (40%)** et **la connaissance du canevas (30%)**, tandis que le groupe expérimental privilégie **la maîtrise des cours de langue (55.55%)**. Peu d'élèves considèrent **la lecture du texte sans en sortir** comme essentielle (GT : 10%, Gexp : 16.66%).

En Première : Les élèves du groupe expérimental privilégient **la construction du sens d'un texte (50%)** et **la maîtrise des cours de langue (43%)**. Le groupe témoin insiste davantage sur **la construction du sens d'un texte (37%)** et **la maîtrise des cours de langue (29%)**, avec une part non négligeable insistant sur la **maîtrise du canevas d'analyse (19%)**.

En Terminale : La **maîtrise des cours de langue (44%)** est considérée comme essentielle par le groupe témoin, tandis que le groupe expérimental se concentre davantage sur **la lecture autonome (31%)** et **la maîtrise des cours de langue (29%)**.

Lycée Classique de Nanga Eboko

En Seconde : Le groupe expérimental met un accent fort sur **la connaissance du canevas (57%)**, tandis que le groupe témoin est plus équilibré avec **la possession de l'œuvre (17%)**, **la connaissance du canevas (35%)** et **la lecture du texte sans en sortir (26%)**. **La maîtrise des cours de langue est moins valorisée** dans le groupe expérimental (9%) comparé au groupe témoin (22%).

En Première : La **maîtrise du canevas d'analyse (49%)** est priorisée par le groupe témoin, alors que le groupe expérimental met plus l'accent sur **la maîtrise des cours de langue (45%)**

et la **construction du sens du texte (24%)**. Peu d'élèves considèrent l'**ouverture d'esprit** comme un critère essentiel (GT : 10%, Gexp : 1%).

En Terminale : La **maîtrise des cours de langue** est plus mise en avant dans le groupe expérimental (37.5%) que dans le groupe témoin (23%). L'**autonomie dans la lecture** est également plus valorisée dans le groupe expérimental (25%) que dans le groupe témoin (19%). **La maîtrise de la méthodologie est davantage perçue comme essentielle par le groupe témoin (35%)** que par le groupe expérimental (12.5%).

2. Analyse des tendances

- Importance de la maîtrise des cours de langue

C'est un critère clé dans les deux établissements et tous les niveaux, mais il est davantage souligné dans le **groupe expérimental**, suggérant que l'expérimentation a renforcé cette approche.

- Construction du sens du texte priorisé en Première

En Première, les élèves accordent une importance particulière à **la capacité de comprendre et d'analyser un texte**, surtout dans le groupe expérimental.

- Faible importance de l'ouverture d'esprit

L'**ouverture d'esprit** est rarement considérée comme un critère essentiel par les élèves, ce qui pourrait indiquer un besoin de formation sur l'interprétation critique et personnelle des œuvres.

- La maîtrise du canevas d'analyse reste secondaire dans le groupe expérimental

Alors qu'elle est fortement soulignée dans le groupe témoin en Seconde et Première, **elle semble moins priorisée dans le groupe expérimental**, sauf en Seconde au Lycée Classique de Nanga Eboko.

3. Interprétation des résultats

- Impact de l'expérimentation sur les critères de lecture

L'expérimentation semble avoir déplacé la priorité des élèves **de la simple connaissance du canevas vers une lecture plus autonome et réfléchie**, notamment avec une meilleure **maîtrise des cours de langue** et une **construction du sens du texte**.

En Terminale, le groupe expérimental met davantage l'accent sur l'**autonomie de lecture**, contrairement au groupe témoin qui reste focalisé sur la **maîtrise de la méthodologie**.

- **Différence entre établissements**

Le Lycée Classique de Nanga Eboko met plus en avant **la connaissance du canevas**, tandis que le Lycée de Ngoa-Ekellé valorise davantage **l'analyse et la maîtrise des cours de langue**.

L'expérimentation a permis aux élèves de privilégier des aspects plus analytiques et autonomes de la lecture, en mettant l'accent sur la **maîtrise des cours de langue et la construction du sens des textes**. Cependant, certains éléments comme la **connaissance du canevas** ou **l'ouverture d'esprit** mériteraient d'être mieux intégrés dans leur approche de la lecture méthodique.

Q12. « Dans quel d'exercice la lecture méthodique peut-elle utile ? »

Tableau 84 : Rapport de la lecture méthodique face aux exercices littéraires

Etablissement	Classe	Modalités	Groupes	Fréquence	Fréquence (%)
Lycée de NGOA- EKELLE	2 ^{nde}	La contraction de texte	GT	24	48
			Gexp	00	00
		Le commentaire composé	GT	16	32
			Gexp	18	100
		La dissertation	GT	10	20
			Gexp	00	00
		TOTAL	GT	50	100
			Gexp	18	100
	1 ^{ière}	La contraction de texte	GT	30	44.11
			Gexp	00	00
		Le commentaire composé	GT	20	29.41
			Gexp	70	100
		La dissertation	GT	18	26.47
			Gexp	00	00
		TOTAL	GT	68	99.99
			Gexp	70	100
	Tle	La contraction de texte	GT	00	00
			Gexp	00	00
		Le commentaire composé	GT	30	100
			Gexp	35	100
		La dissertation	GT	00	00
			Gexp	00	00
		TOTAL	GT	30	100
			Gexp	35	100

Lycée classique de NANGA EBOKO	2 ^{nde}	La contraction de texte	GT	28	48
			Gexp	00	00
		Le commentaire composé	GT	15	26
			Gexp	53	100
		La dissertation	GT	15	26
			Gexp	00	00
		TOTAL	GT	58	100
			Gexp	53	100
	1 ^{ière}	La contraction de texte	GT	11	18
			Gexp	00	00
		Le commentaire composé	GT	50	82
			Gexp	67	100
		La dissertation	GT	00	00
			Gexp	00	00
		TOTAL	GT	61	100
			Gexp	67	100
	Tle	La contraction de texte	GT	00	00
			Gexp	00	00
		Le commentaire composé	GT	43	100
			Gexp	40	100
		La dissertation	GT	00	00
			Gexp	00	00
		TOTAL	GT	43	100
			Gexp	40	100

Ce tableau présente la perception des élèves quant à l'utilité de la **lecture méthodique** dans différents types d'exercices (contraction de texte, commentaire composé et dissertation), en fonction de leur établissement, classe et groupe d'étude (GT = Groupe Témoin, Gexp = Groupe Expérimental).

1. Observations générales

Lycée de Ngoa-Ekellé

En Seconde : Le **groupe témoin** met en avant la **contraction de texte (48%)**, suivie du **commentaire composé (32%)** et de la **dissertation (20%)**. Le **groupe expérimental** considère exclusivement le **commentaire composé (100%)** comme l'exercice nécessitant une lecture méthodique.

En Première : Groupe témoin : La contraction de texte est jugée utile à **44.11%**, suivie du commentaire composé (**29.41%**) et de la dissertation (**26.47%**). **Groupe expérimental :** Seul le **commentaire composé (100%)** est jugé pertinent.

En Terminale : Tous les élèves des deux groupes estiment que la lecture méthodique est essentielle pour le commentaire composé (100%). Aucun élève ne mentionne la dissertation ou la contraction de texte.

Lycée Classique de Nanga Eboko

En Seconde : Le **groupe témoin** accorde une importance équilibrée aux trois types d'exercices: **contraction de texte (48%)**, **commentaire composé (26%)** et **dissertation (26%)**. Le **groupe expérimental** considère uniquement le **commentaire composé (100%)** comme nécessitant une lecture méthodique.

En Première : Le **groupe témoin** privilégie largement le **commentaire composé (82%)**, suivi de la contraction de texte (**18%**), et ne mentionne pas la dissertation. Le **groupe expérimental** attribue **100% d'importance au commentaire composé**.

En Terminale : Tous les élèves des deux groupes considèrent que la lecture méthodique est uniquement utile pour le **commentaire composé (100%)**.

2. Analyse des tendances

- **Le commentaire composé est perçu comme l'exercice nécessitant le plus une lecture méthodique.** Il est cité à **100% par le groupe expérimental** dès la Seconde et devient le seul exercice mentionné en Première et Terminale. Dans le groupe témoin, il reste majoritaire en Première et Terminale, mais la contraction de texte est encore jugée importante en Seconde ce qui suppose que ceux des élèves ayant cité la contraction de texte ne perçoivent pas les rapprochements qui pourraient exister du point de vue méthodologique entre la lecture méthodique et le commentaire composé.

- **La contraction de texte est jugée pertinente en Seconde et Première dans le groupe témoin, mais disparaît en Terminale.**

Au Lycée de Ngoa-Ekellé, **48% des élèves de Seconde** et **44.11% en Première** considèrent qu'elle nécessite une lecture méthodique. Au Lycée Classique de Nanga Eboko, la contraction de texte est jugée utile **par 48% des élèves en Seconde et 18% en Première**.

- **La dissertation est peu considérée comme nécessitant une lecture méthodique.**

Seuls quelques élèves du groupe témoin en Seconde et Première la mentionnent (20-26%), mais elle disparaît totalement en Terminale. Ce qui montre que ce premier groupe d'élèves n'a pas une parfaite connaissance des rapports entre la lecture méthodique et le

commentaire composé. Aucun élève du groupe expérimental ne la considère comme un exercice où la lecture méthodique est utile.

3. Interprétation des résultats

- Impact de l'expérimentation sur la perception de la lecture méthodique

Dans **toutes les classes**, le **groupe expérimental** associe **exclusivement** la lecture méthodique au **commentaire composé**. Dans le **groupe témoin**, les élèves considèrent aussi la contraction de texte et, dans une moindre mesure, la dissertation.

- Pourquoi le commentaire composé est-il priorisé ?

La lecture méthodique implique une analyse approfondie d'un texte, ce qui correspond **exactement aux attentes du commentaire composé**. La **dissertation mobilise davantage une réflexion et une argumentation personnelle**, ce qui pourrait expliquer pourquoi elle est moins citée et n'épouse d'ailleurs pas les principes structurants de la lecture méthodique. L'expérimentation aura donc renforcé la perception de la lecture méthodique **comme un outil essentiel pour le commentaire composé**, au détriment des autres exercices. Si cette spécialisation est pertinente, une approche plus large pourrait aider les élèves à mieux utiliser la lecture méthodique comme tremplin pour comprendre la méthodologie du commentaire composé, notamment en Seconde et Première.

Q13. « Quel exercice littéraire préfères-tu ? »

Tableau 85 : Rapport aux exercices littéraires

Etablissement	Classe	Modalités	Groupes	Fréquence	Fréquence (%)
Lycée de NGOA- EKELLE	2 ^{nde}	La contraction de texte	GT	15	30
			Gexp	04	22.22
		Le commentaire composé	GT	05	10
			Gexp	08	44.44
		La dissertation	GT	30	60
			Gexp	06	33.33
		TOTAL	GT	50	100
			Gex.	18	99.99
		La contraction de texte	GT	26	38
			Gexp	12	17
		Le commentaire composé	GT	13	19
			Gexp	48	69

	1 ^{ière}	La dissertation	GT	29	43
			Gexp	10	14
		TOTAL	GT	68	100
			Gexp	70	100
	Tle	La contraction de texte	GT	07	23
			Gexp	06	17
		Le commentaire composé	GT	03	10
			Gexp	18	51
		La dissertation	GT	20	67
			Gexp	11	31
		TOTAL	GT	30	100
			Gexp	35	100
Lycée classique de NANGA EBOKO	2 ^{nde}	La contraction de texte	GT	18	31
			Gexp	08	15
		Le commentaire composé	Gt	10	17
			Gexp	35	66
		La dissertation	GT	30	52
			Gexp	10	19
		TOTAL	GT	58	
			Gexp	53	100
	1 ^{ière}	La contraction de texte	GT	15	25
			Gexp	10	15
		Le commentaire composé	GT	10	16
			Gexp	30	45
		La dissertation	GT	36	59
			Gexp	27	40
		TOTAL	GT	61	100
			Gexp	67	100
	Tle	La contraction de texte	GT	16	37
			Gexp	12	30
		Le commentaire composé	GT	07	16
			Gexp	18	45
		La dissertation	GT	20	47
			Gexp	10	25
		TOTAL	GT	43	100
			Gexp	40	100

Cette question évalue les préférences des élèves concernant les types d'exercices littéraires : **contraction de texte**, **commentaire composé** et **dissertation**, selon leur établissement, classe et groupe (GT = Groupe Témoin, Gexp = Groupe Expérimental).

1. Observations générales

Lycée de Ngoa-Ekellé

En Seconde : Groupe témoin (GT) : La **dissertation (60%)** est l'exercice préféré, suivie de la **contraction de texte (30%)** et du **commentaire composé (10%)**. **Groupe expérimental (Gexp) :** Le **commentaire composé (44.44%)** est le préféré, suivi de la **dissertation (33.33%)** et de la **contraction de texte (22.22%)**.

En Première : Groupe témoin (GT) : La **dissertation (43%)** est de nouveau l'exercice favori, suivie de la **contraction de texte (38%)** et du **commentaire composé (19%)**. **Groupe expérimental (Gexp) :** Le **commentaire composé (69%)** domine largement, suivi de la **dissertation (14%)** et de la **contraction de texte (17%)**.

En Terminale : Groupe témoin (GT) : La **dissertation (67%)** est clairement la préférée, suivie de la **contraction de texte (23%)** et du **commentaire composé (10%)**. **Groupe expérimental (Gexp) :** Le **commentaire composé (51%)** est le préféré, suivi de la **dissertation (31%)** et de la **contraction de texte (17%)**.

Lycée Classique de Nanga Eboko

En Seconde : Groupe témoin (GT) : La **dissertation (52%)** est la plus préférée, suivie de la **contraction de texte (31%)** et du **commentaire composé (17%)**. **Groupe expérimental (Gexp) :** Le **commentaire composé (66%)** est très apprécié, suivi de la **dissertation (19%)** et de la **contraction de texte (15%)**.

En Première : Groupe témoin (GT) : La **dissertation (59%)** reste la préférence principale, suivie de la **contraction de texte (25%)** et du **commentaire composé (16%)**. **Groupe expérimental (Gexp) :** Le **commentaire composé (45%)** est préféré, suivi de la **dissertation (40%)** et de la **contraction de texte (15%)**.

En Terminale : Groupe témoin (GT) : La **dissertation (47%)** est à nouveau l'exercice favori, suivie de la **contraction de texte (37%)** et du **commentaire composé (16%)**. **Groupe expérimental (Gexp) :** Le **commentaire composé (45%)** reste la préférence, suivi de la **dissertation (25%)** et de la **contraction de texte (30%)**.

2. Analyse des tendances

- Préférence pour la dissertation :

Dans le groupe témoin (GT), la **dissertation** domine largement dans toutes les classes, avec des taux de préférence allant de **43% à 67%**, culminant en Terminale.

Au Lycée de Ngoa-Ekellé, le **groupe témoin** choisit systématiquement la dissertation comme exercice favori, avec un pourcentage plus élevé en Terminale.

Au Lycée Classique de Nanga Eboko, la **dissertation** est également la plus préférée, mais avec des pourcentages un peu plus bas en comparaison avec le Lycée de Ngoa-Ekellé.

- Préférence pour le commentaire composé dans le groupe expérimental (Gexp) :

Le **groupe expérimental** privilégie généralement le **commentaire composé**, avec des pourcentages très élevés, particulièrement en Première et Terminale (**69% et 51% à Ngoa-Ekellé, 66% et 45% à Nanga Eboko**).

Ce phénomène peut être lié au fait que le groupe expérimental a probablement été formé à une méthode d'analyse approfondie des textes, ce qui fait du commentaire composé un exercice plus adapté à leurs attentes.

- Contraction de texte :

La **contraction de texte** est moins populaire dans les deux groupes, particulièrement en comparaison avec le commentaire composé et la dissertation.

Les taux de préférence sont faibles (entre 10% et 30%) dans les deux établissements, mais plus marqués en Seconde, notamment dans le groupe témoin.

3. Interprétation des résultats

- Pourquoi la dissertation est-elle préférée par le groupe témoin ?

La dissertation est un exercice classique et souvent perçu comme **l'essentiel dans les examens** de français. Les élèves peuvent y voir un moyen de structurer leurs idées de manière formelle et complète, ce qui explique sa préférence.

Les élèves en groupe témoin peuvent être plus enclins à valoriser les exercices traditionnellement évalués, comme la dissertation.

- Pourquoi le commentaire composé est-il préféré par le groupe expérimental ?

La méthode d'enseignement spécifique au groupe expérimental semble avoir mis l'accent sur l'**analyse de texte**, rendant le commentaire composé plus accessible et pertinent.

Le **groupe expérimental** a peut-être aussi reçu des outils pédagogiques plus adaptés à l'analyse détaillée des œuvres, ce qui favorise cette préférence.

- La contraction de texte : un exercice moins préféré ?

Bien que la contraction de texte soit utile pour résumer un texte, elle est souvent perçue comme moins stimulante que les autres exercices.

Elle peut aussi être vue comme **moins créative**, ce qui réduit son attrait par rapport à des exercices plus analytiques comme le commentaire composé.

Conclusion :

Le **groupe témoin** préfère largement la dissertation, ce qui reflète une approche plus traditionnelle de l'apprentissage littéraire. En revanche, le **groupe expérimental** met l'accent sur le commentaire composé, ce qui suggère une préférence pour une analyse plus approfondie des textes. La **contraction de texte** reste l'exercice le moins préféré dans les deux groupes.

Q14. « Dans quel type d'exercice rencontres-tu le plus de difficultés

Tableau 86 : Exercices littéraires et difficultés chez les apprenants

Etablissement	Classe	Modalités	Groupes	Fréquence	Fréquence (%)
Lycée de NGOA- EKELLE	2 ^{nde}	La contraction de texte	GT	13	26
			Gexp	10	55
		Le commentaire composé	GT	30	60
			Gexp	03	17
		La dissertation	GT	07	14
			Gexp	05	28
	1 ^{ière}	TOTAL	GT	50	100
			Gex.	18	100
		La contraction de texte	GT	16	24
			Gexp	33	48.52
		Le commentaire composé	GT	37	54
			Gexp	10	14.70

		La dissertation	GT	15	22
			Gexp	25	36.76
		TOTAL	GT	68	100
			Gexp	68	99.98
	Tle	La contraction de texte	GT	09	30
			Gexp	18	51.42
		Le commentaire composé	GT	14	47
			Gexp	04	11.42
		La dissertation	GT	07	23
			Gexp	13	37.14
		TOTAL	GT	30	100
			Gexp	35	99.98
Lycée classique de NANGA EBOKO	2 ^{nde}	La contraction de texte	GT	14	24
			Gexp	27	51
		Le commentaire composé	GT	29	50
			Gexp	08	15
		La dissertation	GT	15	26
			Gexp	18	34
		TOTAL	GT	58	100
			Gexp	53	100
	1 ^{ière}	La contraction de texte	GT	12	19.67
			Gexp	25	37.31
		Le commentaire composé	GT	37	60.65
			Gexp	13	19.40
		La dissertation	GT	12	19.67
			Gexp	29	43.28
		TOTAL	GT	61	99.99
			Gexp	67	99.99
	Tle	La contraction de texte	GT	15	35
			Gexp	16	40
		Le commentaire composé	GT	10	23
			Gexp	03	7.5
		La dissertation	GT	18	42
			Gexp	21	52.5
		TOTAL	GT	43	100
			Gexp	40	100

Cette question vise à identifier les exercices littéraires dans lesquels les élèves rencontrent le plus de difficultés : **contraction de texte**, **commentaire composé** et **dissertation**, en fonction de leur établissement, classe et groupe.

1. Observations générales

Lycée de Ngoa-Ekellé

En Seconde : Groupe témoin (GT) : Le **commentaire composé (60%)** est l'exercice le plus difficile, suivi de la **contraction de texte (26%)** et de la **dissertation (14%)**. **Groupe expérimental (Gexp) :** La **contraction de texte (55%)** est la plus difficile, suivie de la **dissertation (28%)** et du **commentaire composé (17%)**.

En Première : Groupe témoin (GT) : Le **commentaire composé (54%)** pose le plus de difficultés, suivi de la **contraction de texte (24%)** et de la **dissertation (22%)**. **Groupe expérimental (Gexp) :** La **contraction de texte (48.52%)** reste la plus difficile, suivie de la **dissertation (36.76%)** et du **commentaire composé (14.7%)**.

En Terminale : Groupe témoin (GT) : Le **commentaire composé (47%)** reste l'exercice le plus difficile, suivi de la **contraction de texte (30%)** et de la **dissertation (23%)**. **Groupe expérimental (Gexp) :** La **contraction de texte (51.42%)** est toujours perçue comme la plus difficile, suivie de la **dissertation (37.14%)** et du **commentaire composé (11.42%)**.

Lycée Classique de Nanga Eboko

En Seconde : Groupe témoin (GT) : Le **commentaire composé (50%)** est le plus difficile, suivi de la **contraction de texte (24%)** et de la **dissertation (26%)**. **Groupe expérimental (Gexp) :** La **contraction de texte (51%)** pose le plus de difficultés, suivie de la **dissertation (34%)** et du **commentaire composé (15%)**.

En Première : Groupe témoin (GT) : Le **commentaire composé (60.65%)** est le plus difficile, suivi de la **dissertation (19.67%)** et de la **contraction de texte (19.67%)**. **Groupe expérimental (Gexp) :** La **dissertation (43.28%)** est la plus difficile, suivie de la **contraction de texte (37.31%)** et du **commentaire composé (19.40%)**.

En Terminale : Groupe témoin (GT) : La **dissertation (42%)** est la plus difficile, suivie de la **contraction de texte (35%)** et du **commentaire composé (23%)**. **Groupe expérimental (Gexp) :** La **dissertation (52.5%)** est la plus difficile, suivie de la **contraction de texte (40%)** et du **commentaire composé (7.5%)**.

2. Analyse des tendances

Difficultés par groupe :

Groupe témoin (GT) : En **Seconde** et **Première**, le **commentaire composé** est l'exercice le plus difficile, représentant environ **50% à 60%** des réponses. En **Terminale**, la difficulté reste dans le **commentaire composé**, mais avec un pourcentage moins élevé (47%). **La dissertation** et la **contraction de texte** sont moins perçues comme des difficultés majeures.

Groupe expérimental (Gexp) : En **Seconde** et **Première**, le **commentaire composé** est également perçu comme moins difficile que dans le groupe témoin. **La contraction de texte** est souvent l'exercice jugé le plus difficile, avec des pourcentages allant de **40% à 55%** dans toutes les classes. **La dissertation** semble aussi plus difficile pour le groupe expérimental en comparaison avec le groupe témoin.

Pourquoi la contraction de texte est-elle une difficulté majeure pour le groupe expérimental ?

Le groupe **expérimental**, probablement entraîné à une analyse plus approfondie des textes, pourrait rencontrer plus de difficultés avec la **contraction de texte**, un exercice qui demande de synthétiser l'information plutôt que de l'analyser. Cette approche peut sembler plus limitée et moins stimulante pour des élèves plus habitués à l'analyse détaillée.

Pourquoi le commentaire composé est-il plus difficile pour le groupe témoin ?

Le groupe **témoin** semble avoir des difficultés avec le **commentaire composé** car cet exercice nécessite une **compréhension approfondie** du texte, une capacité à organiser des idées de manière analytique, et un raisonnement critique qui peut être plus difficile à acquérir sans les mêmes outils pédagogiques.

3. Interprétation des résultats

- Difficultés avec le commentaire composé :

Le **commentaire composé** est un exercice complexe qui exige une forte compréhension et analyse des textes littéraires. Les élèves des deux groupes trouvent cet exercice difficile, mais particulièrement ceux du groupe témoin, qui pourraient ne pas avoir reçu une préparation aussi approfondie en analyse littéraire.

- Difficultés avec la contraction de texte :

La **contraction de texte** reste un exercice difficile pour le **groupe expérimental**, qui préfère peut-être les exercices analytiques, mais qui peut avoir du mal à réduire un texte tout en en conservant l'essentiel. Aussi l'exposition à des explications plus détaillées au cours de l'expérimentation en commentaire composé pourrait avoir corrompu les choix chez les apprenants du groupe expérimental.

Difficultés avec la dissertation :

La **dissertation**, bien que généralement moins difficile que les autres exercices, pose des défis aux élèves, en particulier dans le **groupe expérimental**, où la méthode de travail héritée de l'expérimentation en commentaire composé pourrait tenter de les perdre sur plus d'un plan.

Conclusion :

Les élèves, en particulier ceux du **groupe témoin**, trouvent le **commentaire composé** particulièrement difficile, tandis que ceux du **groupe expérimental** peinent davantage avec la **contraction de texte**. Ces résultats suggèrent des besoins pédagogiques différents selon le groupe, avec une attention particulière à accorder à l'amélioration des compétences analytiques pour le groupe témoin et à la maîtrise des techniques de synthèse pour le groupe expérimental.

V. MISE A L'EPREUVE DES HYPOTHESES ET VALIDATION

Cette section se propose de mettre à l'épreuve nos hypothèses de recherche en croisant à la fois les données recueillies pour les expliquer et en les validant par les théories explicatives du phénomène étudié. Les résultats obtenus au cours de notre enquête nous ont permis d'une part de vérifier le niveau d'acquisition des attributs du concept par les apprenants avant l'enseignement/apprentissage (pré-test) et après l'enseignement (post-test). D'autre part, cette analyse permet de vérifier l'évolution du niveau d'acquisition des apprenants entre le pré et le post-test, pour chaque question et les disparités entre les questions afin de justifier nos hypothèses de départ.

V-1- Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche

- **QR1** : Comment se manifeste la désaffection de la lecture et du commentaire composé chez les apprenants du second cycle en contexte camerounais ?
- **Hypothèse spécifique1**

La désaffection de la lecture et du commentaire composé se manifeste par les

représentations anxiogènes sur le sujet et le rejet tangible chez les apprenants pendant les séquences et aux examens officiels.

- **QR2 :** Comment les méthodes de lecture et d'enseignement des œuvres intégrales contribuent-elles à la mise en œuvre du commentaire composé ?

➤ **Hypothèse spécifique 2**

La désaffection observée chez les apprenants quand il s'agit de l'exercice du commentaire composé est fille de l'absence de réception réelle des œuvres et des représentations et des conceptions qu'ils ont du sujet.

Les données ci-dessous nous auront permis de mettre cette première proposition à l'épreuve

Tableau 87 : Récapitulatif des choix du type de sujet par les apprenants

Établissement	Classe	Séquence	Contraction de texte	Dissertation	Commentaire composé	Total	Fréquence du commentaire composé (%)
Lycée classique Nanga-Eboko	2 nd e Esp	6	19	55	12	86	13,95
	1 ^{ère} Esp	6	42	31	22	96	22,92
	1 ^{ère} D	6	43	18	13	74	17,57
	T ^{le} Esp	6	37	42	20	99	20,20
Total			141	146	67	355	18,87
Lycée de Pongsolo	1 ^{ère} All	6	7	9	1	17	5,88
	1 ^{ère} Esp	6	11	8	6	25	24,00
	1 ^{ère} C	6	1	1	2	4	50,00
	1 ^{ère} D	6	10	9	0	19	0,00
Total			29	27	9	65	13,85
Lycée de Monatele	2 nd e All	6	39	8	1	48	2,08
	1 ^{ère} D	6	33	25	8	66	12,12
Total %			72	33	9	114	7,89
Lycée de Mendong	T ^{le} D	6	47	38	23	108	21,30
	1 ^{ère} Esp	6	32	19	52	103	50,49
Total %			79	57	75	211	35,55
Lycée d'Emana	1 ^{ère} All	6	35	41	39	115	33,91
	T ^{le} D	6	37	53	38	128	29,69
Total %			72	94	77	243	31,69
Lycée de Ngoa-Ekelle	1 ^{ère} D	6	43	52	13	108	12,04
	T ^{le} Esp	6	27	17	66	110	60,00
	2 nd e esp	6	45	39	19	103	18,45
	1 ^{ère} Esp	6	54	43	10	107	9,35
Total %			169	151	108	428	25,23
Moyenne (%) du commentaire composée =					19,51		

Tendances Générales et Observations

L'objectif principal de cette analyse était de comprendre les préférences des élèves pour le commentaire composé dans différents établissements et niveaux de classe. La préférence pour le Commentaire Composé (Moyenne Générale = 19,51%). Le commentaire composé est le choix le moins privilégié. La fréquence la plus élevée est observée au Lycée de Ngoa-Ekelle (Tle Esp, 60%), tandis que la plus basse est enregistrée au Lycée de Monatele (2nde All, 2,08%).

La dissertation et la contraction de texte sont plus populaires que le commentaire composé, ce qui pourrait indiquer des difficultés ou un manque d'intérêt des élèves pour cet exercice.

- Lycée de Mendong (1ère Esp) affiche la fréquence la plus élevée (50,49%), ce qui suggère que les élèves de cet établissement sont plus engagés dans le commentaire composé que dans d'autres écoles.
- Lycée de Pongsolo (1ère D) affiche 0%, ce qui signifie qu'aucun élève de cette catégorie n'a choisi le commentaire composé.
- Lycée de Monatele présente des chiffres constamment bas (7,89%), ce qui renforce l'idée d'un désintérêt généralisé pour cet exercice dans cet établissement.

En nous appuyant sur la classification des obstacles par Brousseau (1986) nous avons pu organiser les facteurs explicatifs du faible engagement des élèves en Commentaire Composé à plusieurs niveaux :

- **Les obstacles praxéologiques** liés aux défis pédagogiques. Les méthodes d'enseignement utilisées ne favorisent peut-être pas le développement de la pensée critique et des compétences analytiques.
- **Les obstacles ontogéniques et didactiques** : Perception de la difficulté. Le commentaire composé est souvent perçu comme plus complexe que la contraction de texte ou la dissertation, car il nécessite une compréhension et une interprétation approfondies.
- **Les obstacles psycho cognitifs** : Manque de préparation. Les élèves ne sont peut-être pas suffisamment formés pour gérer cet exercice en raison d'un manque de pratique dans les niveaux inférieurs.

- **Les obstacles épistémologiques** Accès limité aux œuvres littéraires - Comme le montrent les tableaux précédents, de nombreux élèves n'ont pas un accès direct aux œuvres littéraires, ce qui rend difficile l'analyse en profondeur.

Tableau 88 : Récapitulatif des choix du type de sujet par les apprenants (examen probatoire).

Centre de correction	Lot / Jury	Contraction de texte	Dissertation	Commentaire composé	Total	Fréquence du commentaire composé (%)
Lycée Leclerc	Lot9	47	42	28	117	23.93
Lycée Leclerc	Lot2	43	37	34	114	29.82
Lycée Leclerc	Lot10	53	31	30	114	26.31
Lycée Leclerc	Lot6	32	35	43	112	38.39
Lycée Leclerc	Lot8	39	43	33	109	30.27
Lycée Leclerc	Lot7	42	36	25	103	24.27
Lycée Leclerc	Lot3	34	45	23	102	22.54
Lycée Leclerc	Lot1	34	45	17	96	17.70
Lycée Leclerc	Lot4	23	31	19	73	26.02
Lycée Leclerc	Lot5	05	12	15	32	46.87
Total %				27.46		
Lycée d'Emana	Lot17	194	40	69	303	22,77
Lycée d'Emana	Lot12	75	30	166	271	61,26
Lycée d'Emana	Lot13	55	111	84	250	33,6
Lycée d'Emana	Lot7	122	40	69	231	29,87
Lycée d'Emana	Lot10	67	49	102	218	46,78
Lycée d'Emana	Lot14	58	80	76	214	35,51
Lycée d'Emana	Lot3	55	77	82	214	38,31
Lycée d'Emana	Lot11	144	42	26	212	12,26
Lycée d'Emana	Lot2	75	30	106	211	50,23
Lycée d'Emana	Lot9	95	68	47	210	22,38
Lycée d'Emana	Lot16	101	69	33	203	16,25
Lycée d'Emana	Lot6	101	69	33	203	16,25
Lycée d'Emana	Lot1	62	72	57	191	29.84
Lycée d'Emana	Lot4	58	50	76	184	41,30
Lycée d'Emana	Lot8	94	51	38	183	20,76
Lycée d'Emana	Lot5	112	44	25	181	13,81
Lycée d'Emana	Lot15	112	44	25	181	13,81
Lycée d'Emana	Lot18	12	51	38	101	37,62
Total %				32.37		

Source : (Données de terrain 2019-2020)

- **Analyse des choix des types de sujets par les apprenants (Examen Probatoire)**

Ces tableaux présentent la répartition des types de sujets (contraction de texte, dissertation, commentaire composé) choisis par les élèves dans les centres de correction du Lycée Leclerc et du Lycée d'Emana.

- Le Lycée d'Emana a une plus forte préférence pour le *commentaire composé* avec une fréquence moyenne du commentaire composé de 32,37% et seulement 27,46% pour Lycée Leclerc : 27,46 %
- Au Lycée Leclerc, les élèves privilégient la *contraction de texte* et la *dissertation*. Au Lycée d'Emana, le commentaire composé est plus choisi, notamment dans certains lots comme Lot12 (61,26 %) et Lot2 (50,23 %).

Le Lycée Leclerc privilégie la contraction et la dissertation, ce qui peut indiquer une méthodologie axée sur la synthèse et l'argumentation. Au Lycée Leclerc la *contraction de texte* est souvent le premier choix, notamment dans Lot9 (47 élèves) et Lot10 (53 élèves). La *dissertation* suit de près et est le plus choisi dans Lot3 et Lot1 (45 élèves). Le *commentaire composé* est moins populaire, avec un pic de 43 élèves dans le Lot6 (38,39 %).

Le Lycée d'Emana montre une meilleure répartition entre les trois types d'exercices, avec une tendance plus forte vers le commentaire composé. Au Lycée d'Emana, il y a une préférence marquée pour le *commentaire composé* dans certains lots - Lot12 (61,26 %), Lot2 (50,23 %) et Lot10 (46,78 %) montrent un fort engouement. Mais d'autres lots comme Lot11 (12,26 %) ou Lot5 (13,81 %) préfèrent largement la *contraction de texte* et la dissertation. La *dissertation* est plus équilibrée, avec un maximum de 111 élèves dans le Lot13. La contraction de texte reste le premier choix dans plusieurs lots, notamment dans Lot17 (194 élèves).

Les tendances varient fortement entre les centres et même à l'intérieur des lots. Le commentaire composé est plus apprécié à Emana, tandis que le Lycée Leclerc privilégie la contraction de texte et la dissertation. Ces résultats suggèrent des différences méthodologiques qui peuvent être ajustées pour améliorer l'équilibre des compétences en analyse littéraire.

Tableau 89 : Récapitulatif des choix du type de sujet par les apprenants au cours de l'examen Baccalauréat

Centre de correction	Jury	Sous jury	Contraction de texte	Dissertation	Commentaire composé	Total	Fréquence du commentaire composé (%)
Lycée Bil Maroua	489	477	114	44	74	232	31,89
Lycée bil d'Ebolowa	555	/	118	66	35	219	15,98
Lycée de Makepe	480	468	77	62	64	204	31,37
Lycée Cla Maroua	373	/	00	90	110	200	55
Lycée Cla Bafoussam	554	541	92	66	40	198	20,20
Lycée Cla Maroua	392	/	85	49	58	195	29,74
Lycée de kaele	139	148	67	30	44	142	30,98
Lycée de kaele	139	148	23	03	28	55	50,90
Lycée de kaele	139	148	05	06	14	25	56

Source : (Données de terrain 2019)

- Analyse des choix des types de sujets par les apprenants (Examen du Baccalauréat)**

Les préférences varient selon les centres. Certains privilégient le *commentaire composé*, tandis que d'autres sont plus tournés vers la *dissertation et la contraction de texte*. Les différences peuvent être liées aux méthodes d'enseignement, aux attentes des correcteurs ou aux habitudes des élèves. Un meilleur équilibre dans la préparation des élèves permettrait une plus grande flexibilité dans le choix des sujets à l'examen.

Les centres avec une forte préférence pour le commentaire composé Lycée Classique Maroua (55%) et Lycée de Kaélé (50,90 %). Les centres avec une répartition plus équilibrée environ 30% sont Lycée Bilingue Maroua (31,89 %), Lycée de Makepe (31,37 %), Lycée Classique Maroua (29,74 %). Les centres avec une faible préférence pour le commentaire composé Lycée Bilingue d'Ebolowa (15,98 %) et Lycée Classique Bafoussam (20,20 %)

A partir de l'analyse des éléments de nos premières descentes sur le terrain et du questionnaire en pré-test nous avons pu établir les manifestations du rapport à la lecture et les conceptions des apprenants sur la question de l'exercice du commentaire composé.

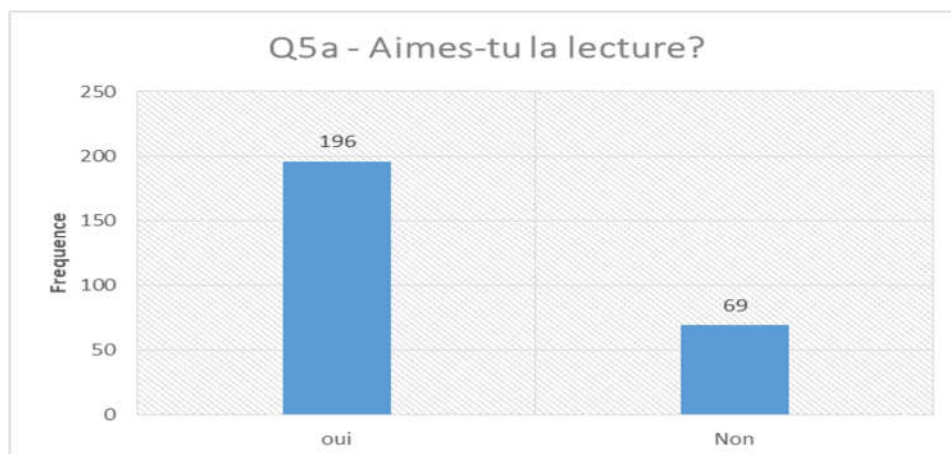


Figure 10 : Rapport à la lecture

La majorité des élèves (près de 3 sur 4 ou 74%) apprécie la lecture, ce qui indique un intérêt globalement positif pour cette activité. Cependant, 26% (soit 69 élèves) des élèves expriment un désintérêt pour la lecture, ce qui représente une part non négligeable. Cette proportion peut être liée à plusieurs facteurs : une méthode d'enseignement jugée peu engageante ; une préférence pour d'autres formes de divertissement (médias numériques, jeux vidéo, etc.) ; des difficultés de compréhension des textes littéraires.

Comme implications pédagogiques, il serait intéressant d'identifier les raisons du désintérêt de certains élèves afin d'adapter les méthodes pédagogiques, encourager des stratégies de lecture plus interactives et adaptées aux goûts des apprenants (livres illustrés, lectures collectives, supports numériques, etc.), et mettre en place des actions pour rendre la lecture plus attrayante, comme des débats littéraires ou des mises en scène d'œuvres étudiées. En conclusion, bien que la lecture soit globalement appréciée par une majorité d'élèves, des efforts restent nécessaires pour intéresser et engager davantage ceux qui y sont réfractaires.

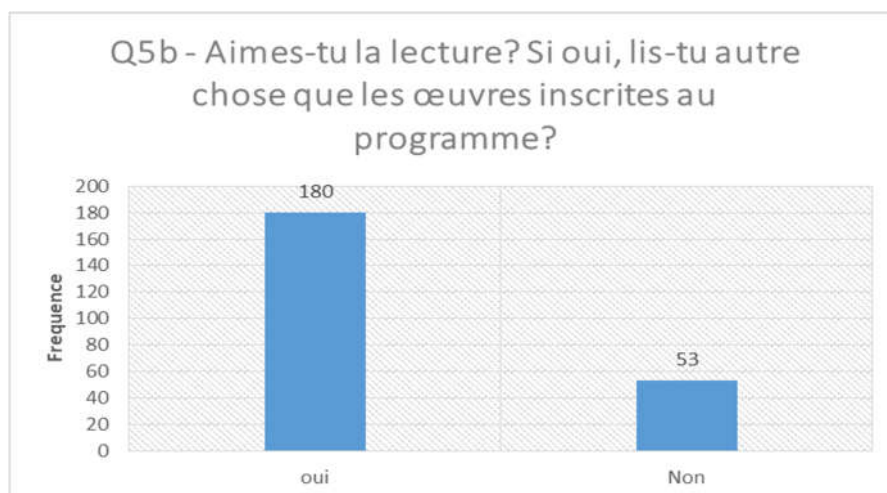


Figure 11 : Rapport aux autres œuvres inscrites au programme

180 élèves, soit 77,3%, déclarent lire des œuvres en dehors du programme scolaire. 53 élèves, soit 22,7%, déclarent ne pas lire d'autres œuvres que celles du programme. La majorité des élèves qui aiment lire (77,3%) s'ouvrent à des lectures personnelles en dehors des œuvres imposées. Cela traduit une certaine autonomie et curiosité intellectuelle.

22,7% des élèves ne lisent que les œuvres inscrites au programme, ce qui peut indiquer un rapport utilitaire à la lecture (lire uniquement pour réussir en classe). Il serait bénéfique de promouvoir la lecture loisir par des recommandations d'ouvrages adaptés à leurs centres d'intérêt. Il serait pertinent d'explorer pourquoi certains élèves ne lisent pas au-delà du cadre scolaire (manque de temps, d'accès aux livres, absence d'habitude de lecture, influence des médias numériques, etc.).

Q6a. Possèdes-tu les œuvres inscrites au programme dans ta classe ?

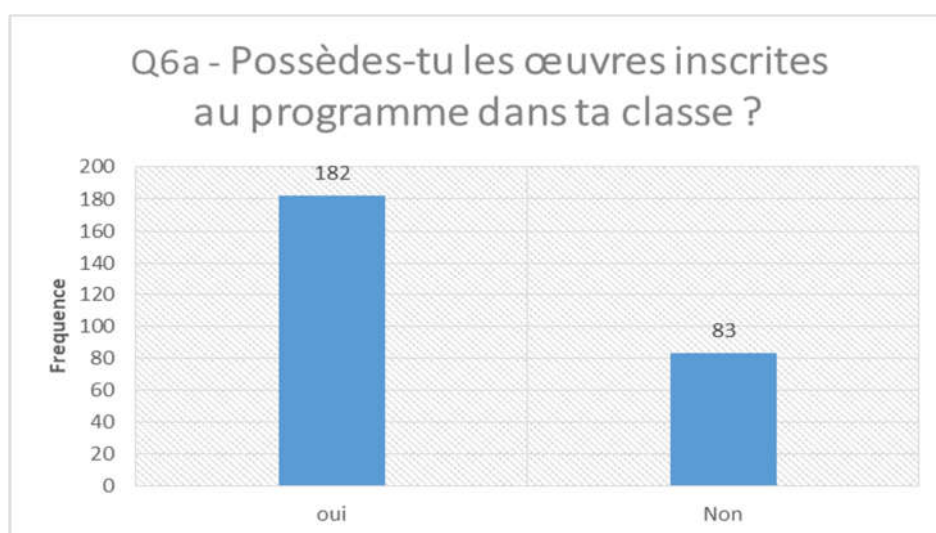


Figure 12 : Possession des œuvres inscrites au programme

Près de **69%** des élèves ont accès aux œuvres inscrites au programme, ce qui signifie qu'ils peuvent théoriquement les lire et s'y préparer convenablement. Cela pourrait être le signe d'un accès facilité aux livres (achat, bibliothèques, prêts entre élèves).

Un tiers des élèves ne possède pas les œuvres (31,3%) déclarent ne pas avoir les œuvres obligatoires, ce qui peut poser un problème d'égalité des chances dans l'apprentissage du commentaire composé. Cela peut être dû à plusieurs facteurs : difficultés économiques, manque de disponibilité des ouvrages, ou désintérêt pour la lecture.

Q6b. Si non, comment fais-tu pendant l'étude de l'œuvre intégrale en classe ?

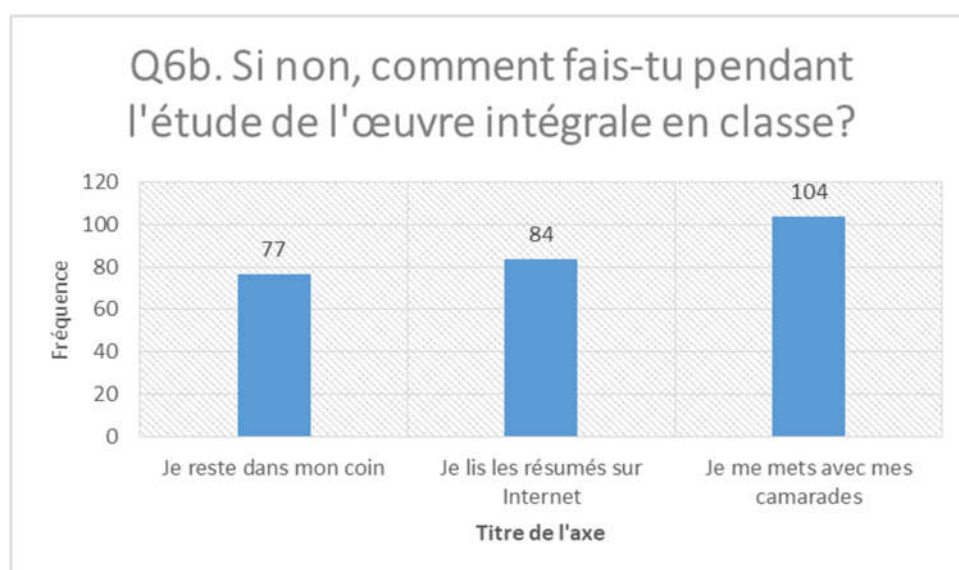


Figure 13 : Attitude des apprenants pendant l'étude de l'œuvre intégrale

Parmi les 83 élèves n'ayant pas les œuvres (265 – 182) : 77 élèves (29,1%) déclarent « *Je reste dans mon coin* » ; 84 élèves (31,7%) Je lis les résumés sur Internet et 104 élèves (39,2%) - Je me mets avec mes camarades. On constate les différentes stratégies de compensation adoptées par les élèves sans ouvrage :

- La majorité des élèves (39,2%) collaborent avec leurs camarades pour suivre l'étude des œuvres en classe. Cela montre une dynamique de coopération qui peut être bénéfique, mais qui ne remplace pas une lecture personnelle approfondie. Le fait que certains élèves s'appuient sur leurs camarades peut être positif, mais cela dépend de la manière dont cette collaboration est organisée.
- 31,7% des élèves se tournent vers Internet pour lire des résumés, ce qui peut leur donner une compréhension générale de l'œuvre, mais qui ne remplace pas une lecture complète et approfondie. Si un élève ne lit que les résumés, il risque d'avoir une compréhension superficielle de l'œuvre, ce qui peut nuire à sa capacité d'analyse et d'interprétation dans le commentaire composé.
- 29,1% des élèves restent passifs et ne participent pas activement, ce qui représente un véritable problème d'apprentissage. Ceux qui restent dans leur coin sont les plus pénalisés, car ils ne profitent pas de l'étude de l'œuvre en classe.

Les élèves qui n'ont pas les œuvres obligatoires adoptent différentes stratégies pour compenser leur manque, mais toutes ne sont pas efficaces pour une compréhension approfondie. Il est donc essentiel de proposer des solutions pédagogiques pour assurer un accès

équitable aux œuvres et améliorer l'engagement des élèves dans la lecture et le commentaire composé.

Q7. Comment procèdes-tu pour lire les œuvres inscrites au programme ?

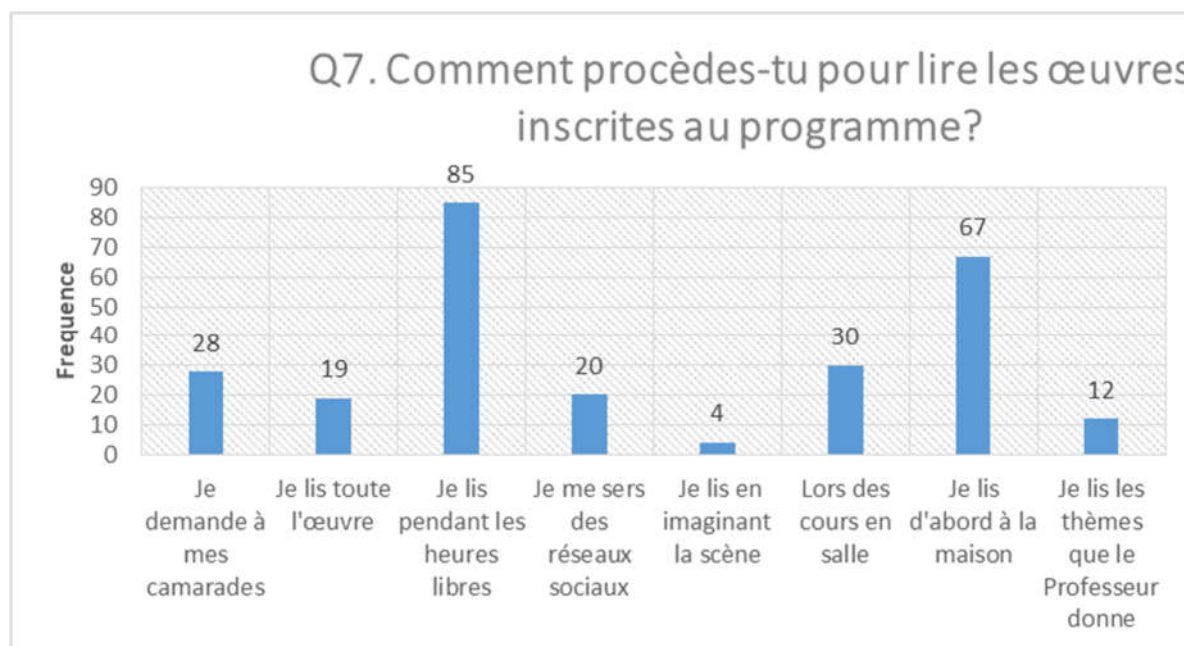


Figure 14 : Méthodes de lecture des œuvres au programme

Les résultats montrent que les élèves adoptent diverses stratégies pour lire les œuvres inscrites au programme :

1. Lecture opportuniste et contrainte

- 32,1% (soit 85 élèves) lisent pendant les heures libres, ce qui suggère une approche non planifiée, dépendante du temps disponible.
- 11,3% (soit 30 élèves) lisent uniquement lors des cours en salle, ce qui peut indiquer un manque d'autonomie dans la lecture.

2. Lecture proactive et engagée

- 25,3% (soit 67 élèves) lisent d'abord à la maison, ce qui reflète un engagement personnel et une volonté d'anticiper les cours.
- 7,2% lisent (soit 29 élèves) l'intégralité de l'œuvre, ce qui représente un faible pourcentage d'élèves ayant une approche complète.

3. Lecture assistée ou alternative

- a. 10,6% (soit 28 élèves) demandent les livres à leurs camarades, ce qui peut être une solution d'entraide mais ne garantit pas un accès régulier.
- b. 7,5% (soit 20 élèves) utilisent les réseaux sociaux, ce qui pourrait signifier qu'ils accèdent aux résumés ou aux discussions en ligne plutôt qu'au texte original.
- c. 4,5% (soit 12 élèves) lisent uniquement les thèmes donnés par le professeur, ce qui traduit une approche sélective et dépendante des consignes du cours.

4. Lecture immersive et imagée

- 1,5% (soit 4 élèves) lisent en imaginant la scène, une stratégie qui pourrait être efficace pour l'interprétation, mais qui reste marginale.

Interprétation des résultats

- **Manque d'autonomie et lecture fragmentée**

La majorité des élèves ne lisent pas les œuvres de manière complète et autonome.

Beaucoup adoptent une approche réactive (lecture en cours, lecture pendant les heures libres) plutôt qu'une approche anticipative.

- **Dépendance aux consignes de l'enseignant**

Un pourcentage non négligeable d'élèves attend les instructions du professeur avant de lire certains passages, ce qui limite leur capacité à développer un jugement personnel sur l'œuvre.

- **Utilisation des outils numériques**

L'usage des réseaux sociaux pour la lecture indique que les élèves explorent des moyens modernes, mais cela peut aussi signifier une lecture réduite à des résumés ou des analyses secondaires.

En procédant à une analyse des éléments de l'enquête sur quelques items nous sommes parvenus à une confortation dans la validation des deux premières hypothèses de recherche.

Tableau 90 : Répartition des enquêtés par classe et séries

	Groupe témoin	Fréquences	Groupe expérimental	Fréquences	TOTAL
Etablissements	Classes	Fréquences	Classes	Fréquences	
Lycée de Ngoa-Ekelle	2 nd e ALL	50	2 nd e CH	18	68
	1 ^{ère} ESP1	68	1 ^{ère} ESP1	70	138
	Te BILL	30	Te CH	35	65
TOTAL	/	148	/	123	271
Lycée classique de NANGA EBOKO	2 nd e ESP2	58	2 nd e ESP1	53	111
	1 ^{ère} ESP	61	1 ^{ère} ALL	67	128
	Tle ALL	43	Tle ESP	40	83
TOTAL	/	162	/	160	322
TOTAL GENERAL	/	310	TOTAL GENERAL	295	593

1. Analyse des résultats du prétest et des posttests sur la lecture des apprenants

Ce tableau présente les réponses des élèves aux questions avant et après l'expérimentation, en comparant les résultats de Prétest (situation initiale) et Posttest témoin (élèves n'ayant pas bénéficié de la méthode expérimentale).

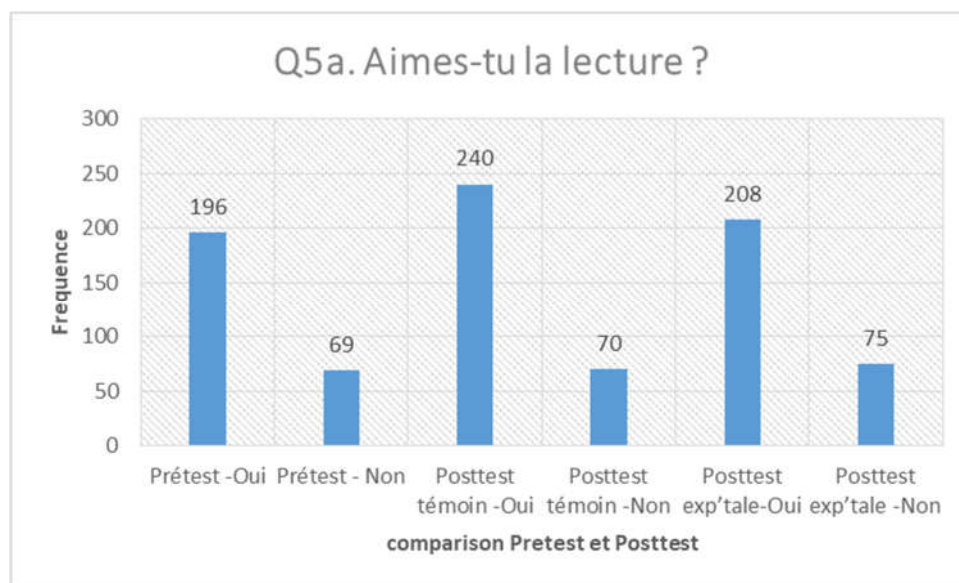


Figure 15 : Rapport à la lecture

Observations :

- *Prétest* - 196 élèves (73.98%) aiment la lecture, contre 69 qui ne l'aiment pas.
- *Posttest témoin* - L'enthousiasme pour la lecture progresse. 240 élèves (77.42%) disent aimer la lecture.
- *Posttest expérimental* - L'attrait pour la lecture est légèrement inférieur (208 élèves, soit 73.49%).

L'augmentation dans le **groupe témoin (+3.44%)** montre une amélioration naturelle due à l'exposition aux œuvres. Le **groupe expérimental (+0.51%)** ne progresse pas autant que le groupe témoin, ce qui peut indiquer que la méthodologie expérimentale n'a pas eu d'effet significatif sur l'amour de la lecture.

2. Question Q5b : Si oui, lis-tu autre chose que les œuvres inscrites au programme ?

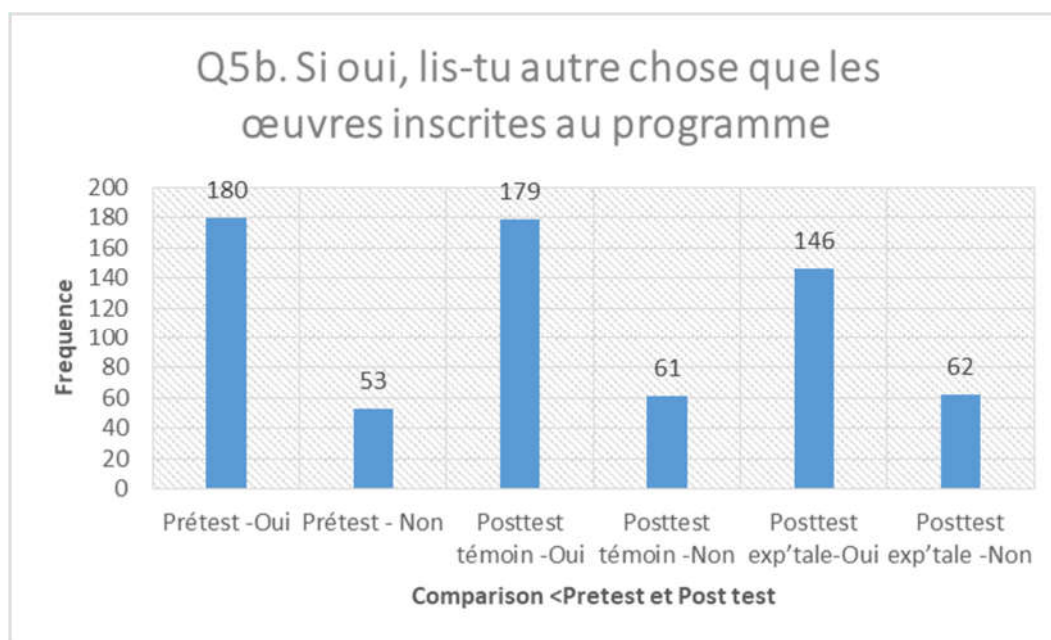


Figure 16 : Rapport aux autres œuvres inscrites au programme

On observe que, en Prétest, 180 élèves (91.84% des 196 qui aiment la lecture) lisent en dehors du programme, tandis qu'en Posttest témoin, il y a une légère baisse à 179 élèves (74.58%). Pour le Posttest expérimental, on note une diminution plus marquée, avec seulement 146 élèves (70.19%) lisant d'autres œuvres. Les élèves du groupe expérimental lisent moins en dehors du programme après l'intervention. Une hypothèse possible est que la méthode expérimentale pourrait avoir incité les élèves à se concentrer sur les œuvres au programme, au détriment des autres lectures.

2. Question Q6a : Possèdes-tu les œuvres inscrites au programme dans ta classe ?

On observations qu'en Prétest 182 élèves (68.7%) possèdent leurs œuvres tandis qu'en Posttest témoin il y a une Légère baisse à 162 élèves (52.27%) ne possèdent pas.

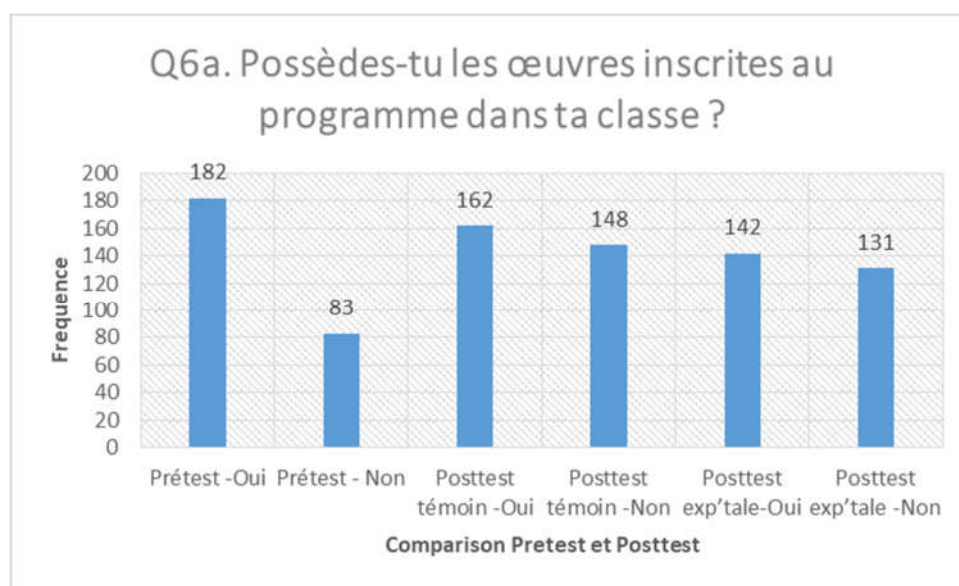


Figure 17 : Possession des œuvres inscrites au programme

La baisse du nombre d'élèves possédant les œuvres en posttest est préoccupante. Cette baisse est légèrement plus marquée dans le groupe expérimental, ce qui peut indiquer que les stratégies utilisées n'ont pas encouragé les élèves à acquérir les livres. Possible impact financier ou logistique (disponibilité des ouvrages, coût, accès en bibliothèque).

Conclusion générale et implications pédagogiques

- L'amour de la lecture progresse légèrement dans le groupe témoin, mais stagne dans le groupe expérimental.
- Les élèves du groupe expérimental lisent moins en dehors du programme.
- La possession des œuvres diminue dans les deux groupes, suggérant un problème d'accès aux livres.

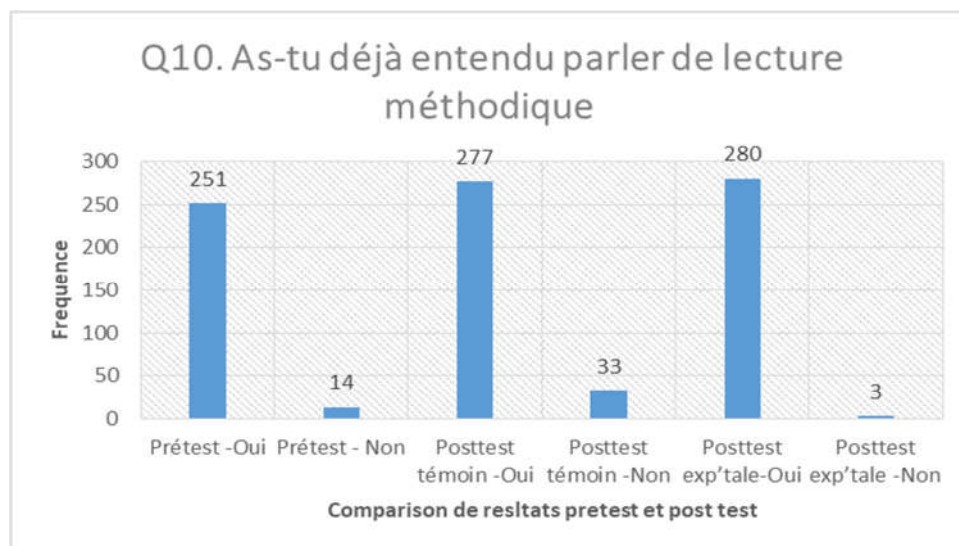


Figure 18 : Connaissance sur la lecture méthodique

Analyse des résultats de la question Q10 sur la connaissance de la lecture méthodique

Ce tableau présente l'évolution de la connaissance de la **lecture méthodique** avant et après l'expérimentation.

On observe des résultats suivants :

- Prétest, **oui** = 251 (94.72%) ; non 14 (5.28%)
- Posttest groupe témoin, oui = 277 (89.35%) ; non = 33 (10.65%)
- Posttest groupe expérimental, oui = 280 (98.95%) ; non = 3 (1.05%)

Avant l'expérimentation (Prétest) on constat qu'une grande majorité (94.72%) des élèves ont déjà entendu parler de la lecture méthodique. Seuls 5.28% ne la connaissent pas.

Après l'expérimentation on constat pour le Groupe témoin, une légère baisse à 89.35%, montrant que certains élèves ont peut-être oublié ou mal assimilé la notion. Pour le groupe expérimental il y a une forte augmentation à 98.95%, ce qui prouve l'efficacité de l'intervention pédagogique expérimentale.

Conclusion et implications pédagogiques

- L'expérimentation a eu un impact positif sur la connaissance de la lecture méthodique.
- Le groupe expérimental a mieux retenu cette notion, grâce aux techniques pédagogiques mises en place.
- Dans le groupe témoin, une légère baisse de la connaissance pourrait indiquer un manque d'approfondissement ou de consolidation.

Q14. « Dans quel type d'exercice rencontres-tu le plus de difficultés

Tableau 91 : Rapport entre les difficultés et le type d'exercice

Etablissement	Classe	Modalités	Groupes	Fréquence	Fréquence(%)
Lycée de NGOA- EKELLE	2 ^{nde}	La contraction de texte	GT	13	26
			Gexp	10	55
		Le commentaire composé	GT	30	60
			Gexp	03	17
		La dissertation	GT	07	14
			Gexp	05	28
		TOTAL	GT	50	100
			Gex.	18	100
	1 ^{ière}	La contraction de texte	GT	16	24
			Gexp	33	48.52
		Le commentaire composé	GT	37	54
			Gexp	10	14.70
		La dissertation	GT	15	22
			Gexp	25	36.76
		TOTAL	GT	68	100
			Gexp	68	99.98
	Tle	La contraction de texte	GT	09	30
			Gexp	18	51.42
		Le commentaire composé	GT	14	47
			Gexp	04	11.42
		La dissertation	GT	07	23
			Gexp	13	37.14
		TOTAL	GT	30	100
			Gexp	35	99.98
Lycée de classique NANGA EBOKO	2 ^{nde}	La contraction de texte	GT	14	24
			Gexp	27	51
		Le commentaire composé	GT	29	50
			Gexp	08	15
		La dissertation	GT	15	26
			Gexp	18	34
		TOTAL	GT	58	100
			Gexp	53	100
	1 ^{ière}	La contraction de texte	GT	12	19.67
			Gexp	25	37.31
		Le commentaire composé	GT	37	60.65
			Gexp	13	19.40
		La dissertation	GT	12	19.67
			Gexp	29	43.28
		TOTAL	GT	61	99.99
			Gexp	67	99.99
	Tle	La contraction de texte	GT	15	35
			Gexp	16	40
		Le commentaire composé	GT	10	23
			Gexp	03	7.5
		La dissertation	GT	18	42
			Gexp	21	52.5
		TOTAL	GT	43	100
			Gexp	40	100

Cette question vise à identifier les exercices littéraires dans lesquels les élèves rencontrent le plus de difficultés : **contraction de texte**, **commentaire composé** et **dissertation**, en fonction de leur établissement, classe et groupe.

Observations générales au Lycée de Ngoa-Ekellé

- En Seconde, Groupe témoin (GT) le commentaire composé (60%) est l'exercice le plus difficile, suivi de la contraction de texte (26%) et de la dissertation (14%). Pour le groupe expérimental (Gexp), La contraction de texte (55%) est la plus difficile, suivie de la dissertation (28%) et du commentaire composé (17%).
- En Première, pour le groupe témoin (GT) le commentaire composé (54%) pose le plus de difficultés, suivies de la contraction de texte (24%) et de la dissertation (22%). Dans le groupe expérimental (Gexp), La contraction de texte (48.52%) reste la plus difficile, suivie de la dissertation (36.76%) et du commentaire composé (14.7%).
- En Terminale, Groupe témoin (GT), le commentaire composé (47%) reste l'exercice le plus difficile, suivi de la contraction de texte (30%) et de la dissertation (23%). Pour le groupe expérimental (Gexp) : La contraction de texte (51.42%) est toujours perçue comme la plus difficile, suivie de la dissertation (37.14%) et du commentaire composé (11.42%).

L'analyse des tendances pour les difficultés par groupe montrer que :

- Pour le Groupe témoin (GT) : le **commentaire composé** est l'exercice le plus difficile, représentant environ 50% à 60% des réponses en Seconde et Première. En Terminale, la difficulté reste dans le commentaire composé, mais avec un pourcentage moins élevé (47%). La dissertation et la contraction de texte sont moins perçues comme des difficultés majeures.

Le commentaire composé est un exercice complexe qui exige une forte compréhension et analyse des textes littéraires. Les élèves des deux groupes trouvent cet exercice difficile, mais particulièrement ceux du groupe témoin, qui pourraient ne pas avoir reçu une préparation aussi approfondie en analyse littéraire.

Au sortir de l'analyse des données recueillies sur le terrain en lien avec ces deux premières hypothèses, nous avons pu établir une passerelle entre elles et le sujet qui fait l'objet de notre recherche. Nous avons pu classer les incidences des rapports à la lecture des apprenants sur le regard que ceux-ci posent sur le commentaire composé comme exercice selon

qu'on se trouvait dans le groupe témoin ou dans le groupe expérimental. Pour Julie Babin et Olivier Dezutter (2014)

Les travaux en didactique de la littérature distinguent deux principaux points d'approche des œuvres : un premier centré principalement sur le texte (approche historique, formelle, par le genre, etc.) et un second, sur le lecteur. Les approches axées sur le texte étant plus connues... Les activités sont axées sur les individus plutôt que sur le contenu ou la forme des textes, sur l'interaction entre le lecteur et l'œuvre, sur le dialogue que celui-ci entretient avec le texte pendant la lecture ou les échos que l'œuvre peut avoir dans sa vie.

Cette posture de Julie Babin nous permet de revenir sur le rapport à l'œuvre littéraire des apprenants tel qu'observé sur le terrain. La grande majorité des apprenants entretient des rapports assez étranges avec l'œuvre littéraire. Les rapports dans la coalescence lecteur-texte nous conforte dans la posture selon laquelle le contrat de fonctionnement entre les trois pôles que sont l'enseignant, l'apprenant et le manuel n'est pas véritablement établi. Ceci pourrait à coup sûr justifier les problèmes que rencontrent les enseignants en situation de classe pour enseigner l'œuvre intégrale à travers la lecture méthodique.

De même, l'enseignant est appelé à établir des prismes de médiation entre l'œuvre et l'apprenant afin qu'il puisse aisément décoder le contenu de l'œuvre ou alors en construire le sens au moyen de sa socioculturel. Alexis-Bienvenu BELIBI dans son *Environnement scriptural et enseignement-apprentissage du français au Cameroun* fait d'ailleurs remarquer que le français camerounais, mieux sa politique linguistique est désormais estampillée d'une « diglossie enchâssée » qui met de fait en relation le français et les langues nationales. La langue étant vecteur de culture, on se retrouve en face des apprenants devant analyser et comprendre des œuvres parfois étrangères avec les lunettes de leurs cultures à eux. Le bagage culturel de l'apprenant mérite d'être dès lors pris en compte dans l'enseignement-apprentissage de la langue française et sa littérature par ricochet.

Les rapports à l'œuvre littéraire tels que présentés laissent comprendre que très peu d'enseignants donnent des consignes pour orienter la lecture des apprenants. Abandonnés et embrigadés dans les conventions classiques que proposent les sujets de commentaire composé ils ne savent pas comment lire de façon autonome une œuvre et par conséquent sont incapables de cerner dans sa profondeur de l'œuvre qui leur a été demandé de lire. Rarement on voit chez

des apprenants un journal de lecture dans lequel peuvent être consignées des notes de lectures chapitre après chapitre ; les enseignants ne le demandent pas aux élèves : bien dommage.

À ce moment, il devient normal de voir des enseignants faire des exposés magistraux et, à cause de la non-participation effective des apprenants et du temps imparti pour l'activité se retrouvent en train de répondre parfois eux-mêmes à leurs propres questions. La pratique du commentaire composé « laisse apparaître un désarroi devant un exercice vécu comme complexe et pour lequel on renoncerait à envisager un apprentissage progressif. » (Daunay 2007). Daunay l'explique par l'absence de manuels scolaires et d'ouvrages destinés à aider les élèves. De même, la langue et les représentations mentales participent de ce retrait méthodologique. Car, concernant les représentations anxiogènes, ce qui est raconté dans l'œuvre pourrait ne pas appartenir à l'univers réel de l'apprenant encore moins à son imaginaire ; d'où l'importance de toujours situer les œuvres dans leurs contextes afin de permettre aux apprenants d'établir des liens entre le contexte et l'œuvre elle-même. (Bourdieu 1992). Tous comptes faits, le rapport à l'œuvre des apprenants du second cycle en contexte camerounais conditionne à cet effet leur rapport à la lecture.

Pour Roger Fayolle (1964), l'on pourrait analyser le texte en soi ; car, pense-t-il, il n'y a point de texte pur. Puisque tout texte est inséparable des conditions dans lesquelles il est donné à lire au cœur d'un système de référence toujours changeant. Il serait donc illusoire de croire que l'on est le premier ou le seul à avoir lu. Fayolle le souligne « nul n'est jamais le premier lecteur d'une œuvre, pas même son auteur et le lecteur n'est jamais seul. » Il prend ainsi en considération les antériorités au texte comme un texte enfoui dans le texte publié. Clairement, Fayolle démontre qu'un texte est peut-être le produit d'une société mais qu'il est en fait la résultante d'autres textes préexistants. De la même manière l'on ne saurait en vouloir à plusieurs lecteurs de sentir le texte différemment. Comme le souligne Marc Mathieu Munch dans son effet de vie ou le singulier de l'art l'effet de vie en tant que moment de jouissance esthétique doit être aussi singulier que chaque instance humaine. Nous pouvons donc dire que la réception effective des textes et l'autonomie de lecture sont les conditions sinéquanone au développement des compétences scripturales que requiert le commentaire composé. Ces premiers résultats nous permettent de valider avec la théorie de la réception de l'école de Constance les deux premières hypothèses de notre recherche.

V-2 Mise à l'épreuve de l'hypothèse 3

- **QR3 :** Comment les stratégies de lecture participent-elles de la déconstruction des représentations anxiogènes des apprenants sur la lecture et le commentaire composé ?
- **Hypothèse spécifique 3**

Une approche pédagogique qui décroïsonne les apprentissages en français pourrait contribuer de manière significative à remobiliser les élèves et à susciter leur intérêt pour la lecture et le commentaire composé.

Le programme didactique envisagé dans le cadre de notre expérimentation aura donné à voir des activités prenant en compte la zone proximale de développement chez les apprenants en situation de nouveaux savoirs. La théorie socioconstructiviste nous permet dès lors de donner du poids aux interactions dans la salle de classe pour construire le sens global d'un texte à partir d l'émission des hypothèses de lecture des apprenants aussi singulières et diversifiées soient elles. Il s'agit donc pour l'enseignant d'accompagner les apprenants dont il a la charge vers une construction autonome à partir du processus de dévolution. Dans ce processus le travail du professeur comporte deux aspects qui, malgré qu'ils semblent inverses l'un de l'autre et contradictoires nous permettent de parvenir à l'accomplissement du projet d'autonomie de lecture et d'interprétation des textes littéraires : pour faire vivre la connaissance, il doit personnaliser et contextualiser le savoir grâce à des situations qui le mettent en œuvre. Il doit pour la circonstance tenter à la fin de décontextualiser et dépersonnaliser cette connaissance pour lui redonner son caractère universel de savoir non relïer à une situation spécifique. La lecture méthodique devient donc le terrain idoine pour faire prévaloir l'autonomie dans la déconstruction et la reconstruction de l'ensemble sémantique du texte littéraire rapport à la lecture méthodique et l'autonomie de lecture chez les apprenants n'est pas la chose la mieux partagée. Les enseignants pour gagner du temps se retrouvent en plain magister en classe de lecture méthodique ce qui est une vraie bavure. La principale raison avancée par les enseignants est la course au temps et à la progression. Si les apprenants se posent en sujets passifs lors des cours de lectures méthodiques, il devient alors compliqué de progresser. De plus, concernant la pratique de la lecture méthodique, très peu s'en sortent car le bagage lexical et culturel de la grande majorité est insuffisant, quand vient la phase de la construction du sens beaucoup ont des difficultés à assurer la cohérence textuelle. Or, pour comprendre un texte dans sa globalité il faut être en mesure de se le représenter mentalement, puisque les aspects linguistiques et stylistiques seuls ne suffisent pas pour décoder le texte dans son ensemble, il faut y mettre de la jugeote, de l'ouverture d'esprit mais aussi et surtout de la cohérence dans les idées. Ceci dit,

la construction du sens d'un texte par les apprenants nécessite une autonomie de lecture propre à chacun d'eux. Nous sommes donc confortés dans notre hypothèse qui stipule que Rendre l'élève autonome dans sa lecture du texte littéraire afin de lui donner des capacités nécessaires pour en reconstruire le sens serait une stratégie idoine à mettre en place dans le processus de déconstruction des représentations anxiogènes des apprenants sur le commentaire composé.

McLaughlin et Allen (2009) mettent en exergue huit (08) stratégies pour apprendre aux élèves comment parvenir à comprendre ce qu'ils lisent :

- **Survoler** : fonctionnant comme la ZPD, il s'agit d'activer les connaissances acquises, procéder à des prédictions, afin d'établir un objectif d'apprentissage situationnel.
- **Se poser des questions** : ces questions doivent être en mesure de guider la lecture de l'apprenant. Il peut par exemple se demander « que dit l'auteur ? Et comment le dit-il ? »
- **Faire des liens** : il s'agit principalement d'établir des passerelles entre ce qu'on lit, soi-même et les réalités environnantes.
- **Visualiser** : se forger des images mentales.
- **Faire l'étude des mots** : utilisation de stratégies pour comprendre les mots à l'aide d'indices graphiques et phonétiques, syntaxiques et sémantiques.
- **Clarifier le sens** : s'interroger sur la pertinence et la logique du texte afin d'en clarifier les manquements au besoin.
- **Résumer** : faire la synthèse des idées jugées importantes et clés.
- **Evaluer** : porter des jugements à la fois sur le fond et la forme

Pour résoudre les problèmes que pose l'accès effectif au sens de l'œuvre intégrale au service du commentaire composé, Oczkus (2010) en s'appuyant sur les travaux menés en 2009 par McLaughlin et Allen va proposer de mettre sur pieds des moyens pour aider les élèves non pas à mémoriser l'essentiel de ce qu'ils lisent, mais pouvant les aider à construire ce qu'ils lisent de manière libérale. Ceci leur permettrait de ne pas fonctionner sous la contrainte qui est en effet la cause première de psittacisme.

Pour Oczkus, cette démarche se centre sur quatre actions, résumées par quatre verbes : **prédire, questionner, clarifier et résumer** qu'elle transmet aux élèves comme faisant partie des outils à utiliser si l'on entend accéder à la compréhension d'un texte lambda. Dans cette perspective elle démontre clairement qu'une fois que l'élève a compris en quoi consistait ces quatre stratégies, il est en mesure de les utiliser de manière autonome et les progrès en

compréhension en lecture deviennent réels et effectifs. Au regard de ce décryptage des résultats obtenus relativement à la lecture et à la pratique du commentaire composé, nous dire que l'hypothèse d départ stipulant le rapport étroit entre le commentaire composé et le rapport texte-lecteur trouve toute sa validation. Nous pouvons désormais poser que le commentaire composé reposerait sur le rapport texte-lecteur.

Si nous avons pu noter au cours de nos différentes analyses des écarts aux niveaux des rapports à l'œuvre intégrale et à la lecture des apprenants, il convient de souligner que les exercices auxquels les apprenants sont généralement soumis et le commentaire composé en particulier n'est pas en reste. Le croisement des données issues des groupes témoin et expérimental nous auront permis à partir de la statistique descriptive de voir l'évolution des scores au cours de l'enquête en prenant en compte l'évolution des scores produits par la mise en expérimentation de notre dispositif de remédiation.

Tableau 92 : Statistiques Descriptives Groupe Contrôle et Groupe Expérimental (Prétest 1 Post Test)

		Statistiques			
		Pretest Groupe Experimental	Posttest Groupe Experimental	Pretest Groupe Témoin	Posttest Groupe Témoin
N	Valide	165	165	139	139
	Manquant	0	0	26	26
Moyenne		10,39	13,79	10,6835	11,7050
Médiane		11,00	14,00	11,0000	12,0000
Ecart type		2,202	2,056	1,42969	1,61718
Minimum		6	9	7,00	7,00
Maximum		14	17	13,00	15,00

Ce tableau présente les statistiques descriptives des résultats d'un prétest et d'un post-test pour un groupe expérimental (165 participants) et un groupe témoin (139 participants). En effet, nous avons procédé au croisement des notes obtenues au cours des six (06) séquences dans les groupes témoin et expérimental. Ceci nous aura permis d'observer que :

- Le groupe expérimental a une **moyenne** de 10,39 pour le prétest et 13,79 pour le posttest (+3,40 d'amélioration).
- Le groupe témoin a une moyenne de 10,68 pour le prétest et 11,70 pour le posttest (+1,02 d'amélioration).

Le groupe expérimental a progressé davantage (+3,40 points) par rapport au groupe témoin (+1,02 points). Cela suggère que l'intervention appliquée au groupe expérimental a eu un effet plus fort.

La Médiane (valeur centrale des scores) pour le Groupe expérimental : Prétest : 11,00 et Posttest est 14, 00. Pour le Groupe témoin, le médian Prétest est 11,00 et post test 12,00. Le groupe expérimental a une progression plus marquée. Le groupe témoin évolue peu entre le prétest et le posttest.

Écart type (dispersion des scores) est plus élevé dans le groupe expérimental, indiquant une plus grande variabilité des scores. Pour le Groupe expérimental, Prétest = 2,202 et posttest = 2,056. Le groupe témoin : Prétest = 1,429 et posttest = 1,61718. Cela peut suggérer que certains participants du groupe expérimental ont bénéficié beaucoup plus de l'intervention que d'autres.

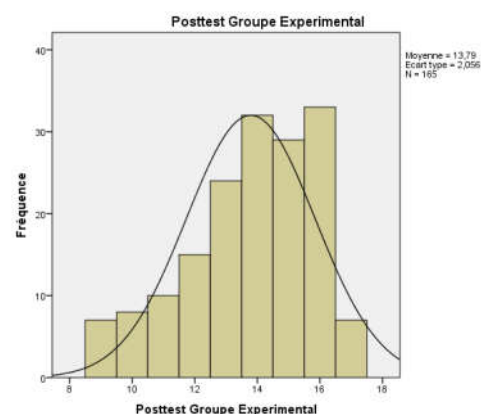
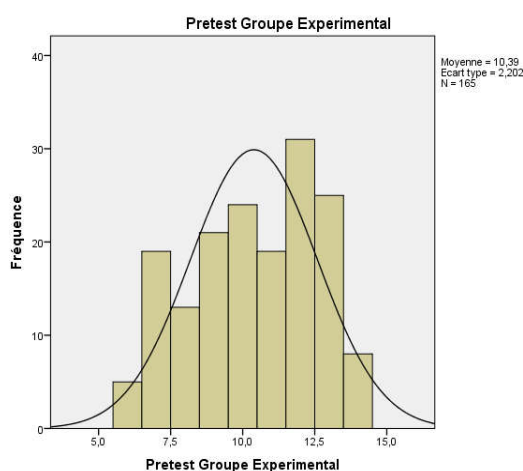
Conclusion

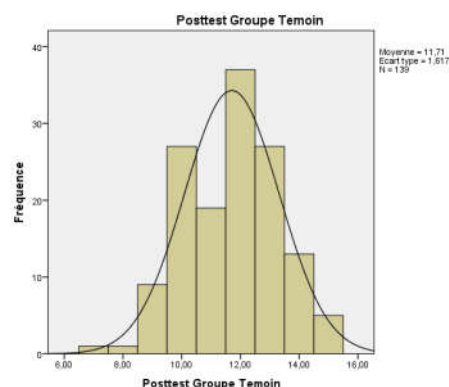
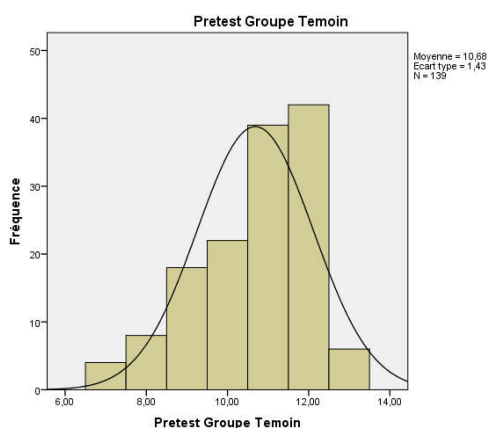
Le groupe expérimental montre une amélioration significative entre le prétest et le posttest, contrairement au groupe témoin. L'effet de l'intervention semble positif comme la moyenne, la médiane et les valeurs extrêmes augmentent plus dans le groupe expérimental. Une analyse statistique supplémentaire est nécessaire (ANOVA à mesures répétées) pour confirmer si ces différences sont significatives.

V-3 Mise à l'épreuve de l'hypothèse générale de la recherche

- **QP** : Comment le décloisonnement des apprentissages participe-t-il de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage de la lecture et du commentaire composé ?
- **HP** : Le décloisonnement des apprentissages concourt à l'établissement des passerelles entre les notions et compétences transversales en français et participe par ricochet à la démystification de l'exercice du commentaire composé.

V-3-1- Interprétation de l'histogramme du prétest du groupe expérimental





Les quatre histogrammes représentent la distribution des scores du prétest et post test dans le groupe expérimental et groupe témoin. L'axe des abscisses (x) correspond aux scores du prétest. L'axe des ordonnées (y) indique la fréquence de chaque score. Une courbe de distribution normale est superposée pour visualiser la forme de la distribution des scores.

La forme de la distribution semble approximativement normale, mais avec une légère asymétrie à gauche. Le courbe est donc normale et permet de faire des tests statistiques paramétriques.

V-3-2- Utilisation d'un Test T pour calculer le score de gain moyen global pour les groupes expérimental et témoin

Pour analyser l'amélioration globale due à une intervention, nous calculons le score de gain moyen pour chaque groupe et les comparons à l'aide d'un test t pour échantillons indépendants.

Le score de gain (différence entre le posttest et le pré-test) est calculé comme suit :

Score de gain = Score posttest – Score pré-test.

Pour chaque participant, on a calculé cette valeur séparément pour les groupes expérimentaux et témoin.

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Score Moyen De Gain groupe exp'tal et témoin	strategie Didactique groupe experimentale (DISPOSITIF D' INTERVENTION)	165	3,4000	1,46004	,11366
	groupe Témoin (ENSEIGNEMENT CLASSIQUE)	139	1,0216	1,02482	,08692

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Score Moyen De Gain groupe exp'tal et témoin	Hypothèse de variances égales	15,058	,000	16,144	302	,000	2,37842	,14733	2,08850	2,66833
	Hypothèse de variances inégales			16,622	292,874	,000	2,37842	,14309	2,09680	2,66004

Le score de gain (posttest – pré-test) est significativement plus élevé pour le groupe expérimental ($M = 3\,400$; écart-type = 1,46) que pour le groupe témoin ($M = 1\,021$; écart-type = 1,02) à $t = 16\,144$, $p = 0,000$. La différence moyenne (2 378) entre le pré-test et le posttest est statistiquement significative. Compte tenu de la significativité de 0,000 (inférieure à 0,05), l'hypothèse nulle d'absence de différence entre les deux stratégies didactiques est rejetée. Par conséquent, on peut en déduire que la stratégie didactique pédagogique (ma boussole) est plus efficace chez les apprenants que la méthode magistrale.

Puisque nous nous intéressons à l'impact de notre stratégie didactique sur le développement du commentaire composé, nous allons maintenant étudier le groupe expérimental afin de déterminer le degré et la significativité de cet impact à l'aide du test T de l'échantillon apparié.

V-3-3- Test T pour des Echantillons Appariés

Le Test T pour des Echantillons Appariés permet de comparer les moyennes d'un même groupe mesuré à plusieurs reprises (prétest, posttest, etc.), ce qui est adapté à notre quasi-expérience.

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	Pretest Groupe Experimental	10,39	165	2,202	,171
	Posttest Groupe Experimental	13,79	165	2,056	,160

Ce tableau présente une **comparaison des moyennes** pour le **groupe expérimental**, avant (**prétest**) et après (**posttest**) l'intervention. La moyenne du **posttest est plus élevée** (13,79) que celle du prétest (10, 39). Cela indique une **amélioration des scores** après l'intervention.

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
				Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur	Supérieur			
Paire 1	Pretest Groupe Experimental - Posttest Groupe Experimental	-3,400	1,460	,114	-3,624	-3,176	-29,913	164	,000

Ce test permet de comparer les **moyennes du prétest et du posttest** pour le groupe expérimental afin de déterminer si la différence observée est **statistiquement significative**. La valeur de **p = 0,000** (inférieure à 0,05) indique que la différence entre le prétest et le posttest est **hautement significative**. Il y a une probabilité quasi nulle que cette amélioration soit due au hasard. L'intervention a donc **un effet positif significatif** sur les performances du groupe expérimental. Les scores du posttest sont significativement plus élevés que ceux du prétest ($p < 0,05$), ce qui suggère que **l'intervention a été efficace** pour améliorer les performances des participants du groupe expérimental.

Du point de vue de la déconstruction et de la reconstruction du tissu textuel, le commentaire composé pourra être appréhendé à la fois comme :

- **Un processus sémiotique**

Il est considéré comme un processus sémiotique car au cœur des activités qui ont été menées l'élève construit un interprétant complexe du texte qui lui est soumis. Cette analyse passe par la maîtrise des signes à l'intérieur d'un système dans lequel les signes se meuvent et laissent transparaître un foisonnement de processus interprétatifs. Dans une approche triadique du signe, la sémiotique peircienne va mettre l'accent sur l'interprétation qui permet d'apporter de l'éclairage sur la compréhension du processus de signification dans la lecture et l'exercice du commentaire composé. Ceci passe par une analyse des signes textuels abstraits que nous appellerons objet avec lesquels on va établir des équivalences dans la construction personnelle que l'apprenant se fera au moment de sa lecture autonome : c'est l'interprétant. Dans la production de son commentaire composé détaché de toutes contraintes dans la consigne l'apprenant va mettre un accent particulier sur la possibilité infinie de sens que lui suggère le texte. Ici, le caractère figé des interprétations ne trouvera aucun écho favorable à cause de tout le processus de signification qui encadre la sémiotique à travers la sémiose illimitée. Ce postulat permet de déconstruire l'idée que le commentaire composé puisse prétendre l'aboutissement d'un sens orienté de la lecture.

Ainsi perçu, le commentaire composé par le truchement de la lecture autonome permet de mettre le candidat dans un environnement scriptural non contraignant et par la même occasion valorise l'expérience subjective du lecteur ce qui participe du développement d'une approche plus créative du commentaire composé.

- **L'intercommunication des concepts**

La sémiotique aura permis de mettre en évidence les liens entre les différentes compétences qui encadrent l'enseignement du français, ceci en établissant des passerelles entre elles pour qu'il y ait une intercommunication entre celles-ci en montrant comment elles contribuent toutes à la création de sens contextuel d'un texte. Ce qui permet de favoriser une approche plus intégrée de l'enseignement du français.

- **Le lieu d'une communication entre texte et contexte**

La sémiotique de Peirce permet d'examiner comment le contexte fut-il historique, culturel, social influence l'interprétation d'un texte. En effet, la prise en compte du contexte et l'appartenance socioculturelle de l'apprenant encourage les élèves à explorer les liens entre la littérature et d'autres aspects ayant trait à leur environnement, ce qui les détache de toutes contraintes au moment de l'exploitation du texte et participe par la même occasion à la mise en confiance nécessaire pour une déconstruction et une reconstruction autonome du sens texte.

Ainsi la sémiotique pourra donc s'appliquer à tous les signes, images, sons ...pour encourager la variété de support en classe dans le but de favoriser l'intérêt pour la lecture et le commentaire composé. Il est important de souligner que les processus sémiotiques permettent dès lors de redonner du sens à la lecture en la mettant au cœur du processus sémiotique afin de créer de l'engouement chez les apprenants. La sémiotique souligne l'importance du contexte culturel dans la production et la réception des textes. Elle nous invite à tenir compte des normes, des valeurs et des codes culturels qui influencent la signification des signes et des symboles, ce qui permet une interprétation plus précise et pertinente. Toute cette démarche sémiotique conduit à la déconstruction de l'idée selon laquelle le commentaire composé est à la fois difficile

Au final, l'approche sémiotique Peircienne offre un cadre théorique riche et pertinent pour explorer les enjeux du décroisement des apprentissages en français et par la même occasion de la déconstruction du désintérêt pour la lecture et le commentaire composé. En mettant l'accent sur le processus de signification, elle permet de renouveler les approches pédagogiques et de susciter l'intérêt des élèves pour la langue et la littérature. En tant qu'étude des signes et de leurs significations, offre des outils précieux pour analyser et interpréter les

textes. Voici une présentation détaillée de ses apports dans la réception des textes. C'est à ce niveau que la sémiotique peircienne va retrouver la pragmatique du point de vue de la prise en compte du contexte comme élément clé dans la construction du sens d'un texte. L'intégration de la pragmatique dans l'enseignement du français au lycée permet aux élèves de développer une compréhension plus profonde et plus critique des textes. Elle favorise ainsi leur autonomie en tant que lecteurs et leur capacité à s'adapter aux différentes situations de communication.

La pragmatique est essentielle pour comprendre comment les lecteurs interprètent les textes. Dans une analyse textuelle, elle prend en compte les intentions de l'auteur, le contexte qui aura présidé à la création littéraire, les prismes de médiation et de communication entre le lecteur et l'auteur et les différentes implicatures et sous-entendus. En résumé, la pragmatique au même titre que la sémiotique offre des outils précieux pour analyser la communication et l'interprétation des textes, en tenant compte des aspects qui dépassent le simple sens littéral.

De fait, dans la construction du sens d'un texte, on remarque que les élèves soumis à l'enseignement expérimental réussissent à réaliser une cohérence sémantique dès l'entame des premières séances texte et progressent au fur et à mesure de l'avancement des activités et ce de manière cohérente et logique. Il est donc plus facile pour eux de faire progresser la représentation mentale qu'ils s'étaient créée lors de nos premières descentes. On pourra donc conclure à cet instant que leur compréhension construite est ajustée par le programme de remédiation que suggère notre boussole. On comprendra dès lors que les représentations erronées que les apprenants avaient du commentaire composé étaient effectivement adossées sur les pratiques des enseignants. Gignoux a résumé la cause de cette dérive ainsi qu'il suit : « les professeurs aident les élèves à lire les textes mais sans leur dire comment ils font pour les aider. Toutes ces aides restent implicites et probablement largement non conscientes chez les professeurs eux-mêmes. Il faudrait donc au contraire, leur offrir, aux apprenants une stabilité, un schéma qui pourrait apparaître a priori contraignant, mais qui leur permettrait de parvenir à la réelle autonomie de lecture ». Cette autonomie et cette stabilité, théorisé notamment par Bruner, permettront aux élèves d'être placés dans un cadre de réflexion sécurisant nécessaire à la production, à l'intérieur duquel ils vont pouvoir anticiper, contrôler leur lecture, faire la découverte de nouveaux horizons. L'intégration de la pragmatique dans le cadre de l'enseignement du français en général et de la lecture en particulier dans les classes du second cycle permet d'offrir un cadre de développement d'une compréhension plus profonde et plus critique des textes. Elle participe également du développement de l'autonomie chez les

apprenants en tant que lecteurs et leur capacité à s'adapter aux différentes situations de communication.

En nous appuyant sur la construction de notre dispositif de remédiation qui est en effet la matérialisation de tout un processus de transposition didactique, des apports de la sémiotique et de la pratique dans le processus de construction des séquences d'enseignement et de décryptage des textes nous pouvons dire que les pratiques décroisonnées auront effectivement permis de déconstruire les représentations anxiogènes des apprenants sur la lecture et le commentaire composé, ce qui aura concouru à la démystification de cet exercice chez les apprenants et l'amélioration des performances au cours des séquences. En nous appuyant sur les résultats du test T des échantillons appariés qui permet de comparer les moyennes d'un même groupe à double vitesse (prétest et post-test), qui est d'ailleurs adapté pour notre recherche quasi-expérimentale, et en nous appuyant sur les comparaisons faites en analyses nous constaterons que La moyenne du posttest est plus élevée (13,79) que celle du prétest (10,

39). Cela indique une amélioration des scores après l'intervention. La valeur de $p = 0,000$ (inférieure à 0,05) indique que la différence entre le prétest et le posttest est hautement significative. Il y a une probabilité quasi nulle que cette amélioration soit due au hasard. Notre intervention a donc un effet de boost significatif sur les performances du groupe expérimental. Les scores du posttest sont significativement plus élevés que ceux du prétest ($p < 0,05$), ce qui suggère que l'intervention a été efficace pour améliorer les performances des participants du groupe expérimental et permet de valider la portée scientifique de notre recherche.

VI-DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche qui s'est étendue sur plusieurs années n'a pas été menée sans difficultés. Aussi avons-nous été confrontés à plusieurs obstacles de natures variées qui nous ont amenés à comprendre toute la complexité de la recherche. Toutefois, seules les difficultés d'ordre purement scientifiques vont être ici mentionnées au-delà de la diversité de tous ces écueils.

VI-1 Collecte des données secondaires empiriques

La première difficulté à laquelle nous avons été confrontés est la constitution du corpus primaire. Elle s'est avérée particulièrement complexe dans la mesure où il nous aura fallu une grosse énergie et jugeote pour obtenir, organiser tous les documents de notre première descente. En effet, compte tenu de la diversité des sites de notre première enquête il était difficile pour nous de collecter toutes les copies des élèves de la séquence 6 et des examens obc probatoire et baccalauréat. Il nous a donc fallu organiser la collecte des données secondaires empiriques

1 de manière assez rigoureuse pour avoir la chance de rencontrer tous les enseignants exerçant en zone rurale car nous tendions déjà vers la fin du trimestre. Nous, résidant à Yaoundé il nous a fallu entrer en contact avec les enseignants qui nous ont donné rendez-vous la semaine du dépôt des notes et copies à l'administration vu que tous les élèves ne venaient plus en classe et nous avons profité des conseils de classe pour rencontrer ceux des enseignants qui étaient encore présent sur les différents campus. Nous avons donc dû parcourir en une semaine tous les trois établissements que nous avons sélectionné pour notre pré-enquête de terrain. Il était donc difficile pour nous de réussir à collecter toutes les copies de la sixième séquence à la fois à Yaoundé et Nanga. Nous nous sommes faits aidés par des enseignants pour certains sites et des censeurs et surveillants généraux pour d'autres. Pour la pré-enquête nous avons mis à contribution les lycées de Nanga –Eboko ; de Monatélé ; Pongsolo pour la zone rurale et de Mendong, Emana et Ngoa-ekelle pour la zone urbaine.

Pour la collecte des données empiriques², ayant déjà fait face aux difficultés de collecte dans la région du centre, nous avons rencontré nos enseignants de l'ENS de Yaoundé alors désignés présidents des juré baccalauréat afin qu'ils puissent nous faciliter la tâche pour atteindre nos objectifs de collectes pour le compte du baccalauréat. Il nous aura fallu nous rendre sur les lieux de la réunion de mise en mission des présidents de juré pour leur remettre la grille d'observation que nous voulions mettre à la disposition des enseignants. Cette action n'a pas eu l'assentiment de certains enseignants ; fort heureusement nous avons pu toucher le nombre d'enseignants nécessaire pour couvrir tout au moins quatre aires géographiques.

VI-2 Collecte des données primaires

La collecte des données primaires de notre recherche n'a pas été sans difficulté elle aussi. En effet, notre questionnaire n'a pas pu être administré à tout notre l'échantillon dans les mêmes conditions. L'harmonisation a été difficile à cause de l'instabilité des salles de classes héritée de la crise sanitaire à Covid. Dans certains sites les classes avaient été réorganisées et dans d'autres les effectifs réduits à 25 par classes ce qui devaient nous amener à parcourir plus de salles pour pouvoir administrer notre questionnaire. Autant il avait été difficile d'administrer le questionnaire à tous les participants, autant la récupération nous avait donné du fil à retordre. Le système de mi-temps hérité de la période de crise sanitaire a également constitué un a été un véritable handicap pour l'administration et la récupération des formulaires aux apprenants. Il fallait pour chacune des classes attendre soit la sortie des cours pour la

récupération ou alors revenir le lendemain. Certains groupes venant le matin d'autres le soir, il fallait donc sacrifier des journées entières pour y parvenir

De même, les voyages pour les autres sites se trouvant hors de la ville de Yaoundé n'ont pas été de toute aise. Ajouté à cela il fallait faire face à la réticence de certains chefs d'établissements lorsque nous nous y rendions les premiers jours pour l'administration des questionnaires aux apprenants et envisagions des entretiens avec les enseignants de français de ces établissements. Aussi les établissements peinaient à nous ouvrir leurs portes la première année car les membres de l'administration jugeaient que c'était une prise de risque énorme que de partir de la ville de Yaoundé (où sévissait le Covid) pour venir mettre les apprenants en contact avec des objets dont le contrôle pourrait leur échapper (questionnaires). Il fallait à chaque fois les rassurer pour afin avoir accès aux établissements et aux salles de classe.

Aussi, à cause de la suppression du commentaire composé dans les classes scientifiques, nous avons été obligés de reconsidérer notre échantillon en occultant la présence des classes Cet D et en les remplaçant par d'autres classes littéraires.

VI-3 Les rencontres avec les collègues pour la construction du dispositif de remédiation

Lorsque nous avons entrepris de construire un dispositif de remédiation pour pallier les problèmes rencontrés sur le terrain relativement à l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé, nous avons jugé bon d'associer des collègues du lycée classique de Nanga-Eboko et ceux du lycée de Yaoundé Ngoa-Ekelle dans ce travail afin qu'il soit efficace pour résoudre les problèmes que nous rencontrions tous. Il a été difficile de convaincre la grande majorité. Heureusement après plusieurs démarches nous avons pu associer à ce projet quelques enseignants des deux sites. Pour un début nous avons organisé des séances de travail une fois par semaine sur les deux sites. La planification de nos rencontres était très difficile compte tenu de nos emplois du temps différents et contraignants. Aussi fallait-il pour ces différents ateliers assurer le rafraichissement et le transport des participants, ce qui ne rendait pas faciles nos rencontres. Nos derniers échanges de consolidation et d'évaluation des incidences du dispositif ont été faits en ligne par réunion zoom et dans le groupe WhatsApp que nous avons créé pour la circonstance.

VI-4 Au niveau de l'analyse des données

L'analyse des données collectées sur le terrain nous aura posé d'énormes difficultés puisque contraint à une formation accélérée sur le logiciel SPSS ce qui nous a coûté d'énormes sacrifices pour le compte de notre recherche tant sur le plan financier que temporel. Il nous fallait aller au rythme du formateur qui parfois nous faisait attendre de longues semaines et parfois des mois.



CONCLUSION GENERALE

Rendu au terme de ce travail de recherche portant sur le sujet « Décloisonnement interne des apprentissages et déconstruction du désintérêt pour la lecture et le commentaire composé au second cycle en contexte camerounais. » où il était principalement question de palier les problèmes que pose l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé au second cycle à travers une pratique novatrice de l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé, il a été proposé le développement d'une approche innovante permettant à la fois d'envisager un paradigme qui s'appuie sur les principes de decloisonnement effectif à l'intérieur de la discipline à travers une didactique active afin de démystifier l'exercice du commentaire composé et de la lecture. Notre recherche aura donc soulevé et traité du problème du désintérêt pour la lecture et le commentaire composé chez les apprenants du second cycle de l'enseignement secondaire général. Nous appuyant sur ce problème et sur la question principale qu'il a généré, nous avons pu poser comme hypothèse que : le decloisonnement des apprentissages concourt à l'établissement des passerelles entre les savoirs notionnels et les compétences en français contribuant ainsi à la démystification du commentaire composé comme exercice. La dimension thématique et structurelle de cette recherche s'appuie sur une dynamique pluraliste avec le principe de l'entre deux : ce qui doit être fait (logique institutionnelle, institutionnalisation) et ce qui l'est ou devrait l'être dans la pratique (logique fonctionnelle opérationnalisation). Les hypothèses qui structurent cette recherche qui elle-même est une transposition didactique, ont été mises à l'épreuve par plusieurs théories ; entre autres nous avons le socioconstructivisme vygotkyrien avec le principe de la zone proximale de développement, la théorie de la réception telle qu'appréhendée par l'école de constance et la théorie munchéenne de l'effet de vie, la théorie des situations didactiques de Guy Brousseau, enfin la sémiotique peircienne et la pragmatique du discours. Nos différentes enquêtes de terrain nous ont permis d'avoir une multitude de données et de natures variées. Les données quantitatives ont été traitées statistiquement par le logiciel SPSS et les données qualitatives ont quant à elles été traitées par une analyse des contenus en nous appuyant sur les invariants des verbatims pour établir des segmentations par reprise d'items. Les résultats obtenus de nos différentes analyses nous ont permis de poser en définitive que la pratique et la réussite du commentaire composé passent par des pratiques bien structurées qui concourent à l'autonomie de lecture et d'écriture des apprenants. C'est d'ailleurs ce postulat qui nous aura conduit à la validation de notre hypothèse générale qui stipule que le decloisonnement des apprentissages concourt à l'établissement des passerelles entre les notions en français et participe par ricochet à la démystification de l'exercice du commentaire composé. En effet, Les enquêtes de terrain

menées auprès des apprenants et des enseignants révèlent que les pratiques qui encadrent l'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale sont responsables des rapports à la lecture et aux exercices littéraires des apprenants. À la base les apprenants développent des schèmes de rejet vis-à-vis de cet exercice et des activités qui l'entourent à cause des conceptions erronées qui ont été nourries au fil du temps. Avec les différentes activités qui ont été menées dans le cadre de cette remédiation, nous pouvons dire que le décroisement interne des apprentissages en français apparaît comme une stratégie pédagogique prometteuse pour raviver l'intérêt des élèves pour la lecture et le commentaire composé. En brisant les frontières traditionnelles entre les savoirs notionnels et les compétences pour encourager une approche plus intégrée et transversale, il se crée un environnement d'apprentissage plus stimulant et pertinent pour les élèves. Ces résultats nous confortent dans l'idée qu'il faudrait créer une autonomie de lecture chez les apprenants pour les amener à développer des habitudes de lecture pouvant être réinvesties dans le cadre d'un commentaire composé. Nous avons également pu noter que la mise en place des activités qui impliquent les apprenants de façon autonome dans la lecture des textes littéraires inscrits au programme concourt à la déconstruction des représentations anxiogènes qu'ils ont sur le commentaire composé et les amène par la même occasion à traiter avec aisance, assurance et méthode. Vu comme cela, il est donc à ce moment possible pour les apprenants de construire de manière autonome le sens de n'importe quel texte et d'en faire un commentaire structuré.

Aussi, pouvons-nous dire que le décroisement des apprentissages et la pratique orientée des activités par le truchement des séquences d'enseignement auront permis d'éclairer les sentiers de l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé. En statuant sur les rapports des apprenants aux œuvres littéraires et au commentaire composé, nous nous sommes rendus à l'évidence que les pratiques de classe influençaient considérablement les conceptions des apprenants sur les objets d'étude et participaient par la même occasion aux perceptions anxiogènes qui créent des barrières à la fois psychologiques et praxéologiques pour l'acquisition des savoirs par les apprenants du second cycle. Dans le souci impérieux d'améliorer les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale et du commentaire composé, nous avons à travers notre dispositif de remédiation proposé une révision des séquences didactiques harmonisées héritées de l'inspection en charge du français, organisé des séquences d'enseignement adossées sur les principes de décroisement et d'autonomie de lecture et d'écriture, mais aussi et surtout repensé l'évaluation de la réception effective des textes inscrits au programme par le truchement du commentaire composé. Cette

nouvelle orientation donnée à l'exercice du commentaire composé aura permis de détacher les apprenants des contraintes sémantiques et méthodologiques pour les plonger dans une sphère méthodologique qui donne libre cours à leurs différentes sensibilités héritées de leurs backgrounds socioculturels. Ainsi, le commentaire composé donnera donc l'occasion aux apprenants de lire l'œuvre et de l'accueillir avec leur culture, leur histoire, mais plus encore leurs sensibilités personnelles créant ainsi des passerelles entre la pratique du commentaire composé et l'autonomie clamée par les programmes d'étude de français. Au final, nous pouvons sur la base des différentes activités menées dire que la lecture et le commentaire composé sont des compétences essentielles pour la réussite des élèves au second cycle car il est l'intersection des deux structures macro céphaliques du français que sont la langue et la littérature.

Cette exploration approfondie du décloisonnement interne des apprentissages en français et de sa capacité à déconstruire le désintérêt manifeste et grandissant pour la lecture et le commentaire composé révèle un impératif catégorique pour une didactique renouvelée. Nous avons pu démontrer à travers cette recherche que la fragmentation habituelle des savoirs et des compétences, loin de promouvoir l'appropriation, fait naître une perception tronquée et souvent dénuée de sens des textes littéraires. Nous pouvons le noter pour l'approuver, que le décloisonnement favorise une meilleure compréhension des textes. En mobilisant leurs connaissances dans divers aspects de la langue et dans leur culture personnelle de l'analyse littéraire les élèves deviennent en mesure de mieux appréhender les textes qu'ils lisent. En apprenant à lire de manière critique et réflexive, les élèves s'érigent en de lecteurs autonomes capables de lire, d'analyser et d'interpréter des textes par eux-mêmes. Le principe de séquences décloisonnées renforce également la motivation des élèves car il permet de rendre l'apprentissage du français plus stimulant et plus motivant pour les élèves, leur permettant ainsi de découvrir la richesse et la diversité sémantique qui peut encadrer un texte littéraire. Ceci dit, une approche pédagogique qui privilégie d'une part les liens organiques entre la lecture, l'analyse et l'écriture, d'autre part qui encourage la circulation fluide des compétences et des connaissances s'avère être un incontournable levier pour raviver le rapport des élèves à la langue et à la littérature.

Ainsi, repenser les frontières disciplinaires au sein de l'enseignement du français ne se pose plus comme une simple réforme méthodologique, mais comme une nécessité profonde pour la formation des lecteurs engagés, des penseurs critiques et des citoyens avertis des

rapports texte-contexte. Le développement de la pensée critique, le culte de la curiosité intellectuelle à travers les habiletés héritées de cette expérience permettront à coup de déconstruire le désintérêt et insuffler une passion véritable et durable pour la lecture et l'analyse des textes qui, sans ambages sont les fondements essentiels d'une culture humaniste vivante et partagée. Dès lors, le commentaire composé, très souvent perçu comme un exercice formel et rébarbatif, se métamorphose in facto en un espace privilégié d'expression intellectuelle et créative, où l'interprétation personnelle, étayée par une compréhension globale de l'œuvre, prend tout son sens. La lecture, désormais affranchie de sa dimension purement scolaire et envisagée comme une source d'enrichissement personnel et collectif, retrouve son pouvoir d'attraction intrinsèque. Si cette recherche apporte un éclairage significatif sur les potentialités du décroisement interne, elle jette également des balises stimulantes pour l'avenir de la didactique du français. Celle-ci au-delà de la remédiation envisagée au service de l'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale et du commentaire composé propose des stratégies d'amélioration des pratiques sur la lecture et le commentaire. Il apparaît impérieux voire fondamental de poursuivre les investigations sur les modalités concrètes de mise en œuvre de ces approches innovantes, d'en évaluer l'impact à long terme sur l'agir-compétences des apprenants et de procéder à des formations initiales et continues des enseignants à ces nouvelles pratiques.

Ce travail de recherche nous aura permis de résoudre les inquiétudes posées en début à travers notre problématique, mais aussi d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexions sur la question. Au nombre de ces pistes de réflexion nous interrogeons la pertinence de la suppression du commentaire composé dans les classes de seconde, première et terminale scientifique de l'enseignement secondaire général au Cameroun. En effet, au cours de notre dernière année de recherche de master, le ministère de tutelle a sorti les nouveaux programmes de français niveau classes premières qui montraient clairement la désormais inexistence du commentaire composé dans les classes scientifiques, ce qui a d'ailleurs influencé la réorganisation des classes à enquêter pour le compte de notre recherche en thèse. Grande a été notre surprise de constater que le commentaire composé ne figurait plus en classe de premières scientifiques, mais que les objectifs d'enseignement-apprentissage de la littérature restaient inchangés. Cet état de chose nous amène à nous interroger sur la pertinence de la lecture méthodique dans ces classes en l'absence du commentaire composé. Que deviennent les objectifs poursuivis par l'enseignement de la littérature en général et de l'œuvre intégrale en particulier ? L'autonomie de lecture et de production clamée par les programmes officiels,

d'où viendront les outils à mobiliser par les apprenants pour y parvenir ? Comment l'évaluation de l'acquisition et de réception effective de l'œuvre intégrale va-t-elle se faire en marge du commentaire composé dans les classes scientifiques ? Voilà formulées quelques questions qui font office de perspectives de cette recherche sur lesquelles la didactique du français en général des textes pourrait se pencher.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes*. Armand Colin.
- Aebersold, J., & Bishop, M. (2016). *Conceptions of reading: A cognitive perspective*. Routledge.
- Allain, M. (2012). *Lire, écrire, comprendre : Initiation à la didactique du français*. Delagrave.
- Allain, M. (2014). *Décloisonner les apprentissages en français : Pour une approche plurielle et dynamique*. Repères-IREM, 337, 23-38.
- Allard, R., & Pelletier, D. (2011). *Motivation, engagement, and learning: Understanding the psychological processes that drive human behavior*. Routledge.
- Amiel, P. (dir). (1987). *Dictionnaire pratique*, Paris, Hachette.
- Amiot, M., & Cellarier, F. (2011). *Lire pour apprendre : Des pratiques pédagogiques pour tous les élèves*. Canopé.
- Amiot, M., & Cellarier, F. (2011). *Lire pour apprendre : Des pratiques pédagogiques pour tous les élèves*. Canopé.
- Angers, M. (2014). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Montréal, CEC.
- Aron, P. et Viala, A. (2005). *L'enseignement littéraire*, Coll « Que sais-je ? », Paris, P.U.F.
- Babin, J. et Dezutter, O. (2014). *Lecture d'œuvres littéraires complètes : Quelques pratiques d'enseignement actuelles* (vol 19, N°3). Paris, Correspondance.
- Bandura, A. (2003). *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.
- Baron, G.-L., & Bruillard, É. (2011). *TIC et enseignement : vers une évolution des pratiques ?* De Boeck.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*, coll. « Tel Quel », Paris, Seuil.
- Barthes, R. (1984). « *Sur la lecture* » in *Bruissement de la langue*, coll. « *Essais critiques IV* » Paris, seuil, pp 63-64.
- Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse*. Paris. ESF p.55
- Belibi, A-B. (2011). *Environnement scriptural et enseignement/apprentissage du français au Cameroun*. Thèse de Doctorat d'État, Université de Yaoundé I.

- Belibi, A-B. (2013). *Le français langue seconde au Cameroun : enjeux, problèmes et perspectives*. Revue de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde.
- Belibi, A-B. (2018). *Didactique de la production de l'écrit : de l'approche par objectifs à l'approche par compétences*. Yaoundé : Éditions Ifrikiya.
- Belibi, A-B. (2018). *La Lecture méthodique : de l'approche par objectifs à l'approche par compétences*. Yaoundé : Éditions Ifrikiya
- Belibi, A-B. (2020). *Lecture, écriture et compétences à l'école et à l'université*. Yaoundé : Presses Universitaires de Yaoundé (PUY).
- Belibi, A-B. (2021). *Didactique du français et développement des compétences dans le contexte camerounais*. Revue des Sciences de l'Éducation. Yaoundé.
- Belinga Bessala, S. (2011). *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université*. Paris : L'Harmattan.
- Belinga Bessala, S. (2014). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. (Édition revue et augmentée). Yaoundé : Éditions Clé en coédition avec NENA. (Première édition : 2005).
- Belinga Bessala, S. & Ayissi, L. & Simo, E. (2015). *Fondements des curricula et formation des enseignants : Cas des élèves professeurs de l'enseignement normal de l'ENS de Yaoundé*.
- Belinga Bessala, S. & Akounangnigni, V. (2022). *Dispositifs traditionnels et numériques et enracinement culturel des apprenants du primaire au Cameroun*.
- Bollinger, B., & Dörfler, D. (2015). *The Routledge handbook of motivation*. Routledge.
- Bonnéry, B. (2012). *Apprendre à lire et à écrire : Une approche cognitive*. CNRS Éditions.
- Bougarde, M. (2014). *Programme et instructions officielles pour le français en Afrique. Un rapport ambigu à la décolonisation*, Lyon, ENS.
- Bouguia, M-C. (2016). « La problématique de la lecture au cœur de l'enseignement /apprentissage des œuvres intégrales » in *La didactique de la littérature en contexte camerounais : interrogations, dilemmes et modalités de transmission, actes du colloque des 27 et 28 mai 2016 à la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé I*, Yaoundé, Afrédit. Pp 167-187.

- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art : Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil.
- Boutet, J. et Maingueneau, D. (2005). *Approches interdisciplinaires des pratiques langagières et discursives, Langage et société*, 114, Paris, 1 MSH.
- Brousseau, G. (1998). « La théorie des situations didactiques en mathématiques » in *Education et didactique (vol 5)*, Paris, Réseau des universités Ouest atlantique, pp 17-34.
- Brunel, M. et Dufays, J. (2015). *Modes de lecture, espace collectif et âge des élèves*, Lyon, ENS.
- Bruner, J. (1983). *Savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- Carrier, C., & Pellerin, M. (2010). *Lire pour apprendre à l'école: Des pistes d'action pour favoriser le développement de la littératie*. Éditions de la fondation scpi.
- Chartier, A.-M. (2007). *Lire et écrire : entrer dans le monde de l'écrit*. Retz.
- Chiss, Jean-Louis & David, Jacques (2018). *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*, Malakoff, Armand Colin.
- Chiss, Jean-Louis & Puech, Christian (1999). *Le Langage et ses disciplines*, Paris, Duculot.
- Chiss, J.-L. et alii. (2008). *Didactique du français : fondements d'une discipline*, (Coll. Savoirs et pratique) Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Cross, E. (2003). *La Sociocritique*. Paris. L'Harmattan.
- Daunay, B. (2007) « Le sujet-lecteur : une question pour la didactique du français », in *Le Français aujourd'hui N°157*, Paris, Armand Colin.
- Daunay, B. (2007). « Etat des recherches en didactique de la littérature » in *Revue française de pédagogie*, Lyon, ENS pp 139-189.
- Daunay, B. et Veck, B. (1998). *Parcours didactique : œuvres intégrale et projet de lecture* Paris, Bertrand-Lacoste.
- De Ketele, B. (2010). *Lire et écrire à l'école : Vers une nouvelle approche de la didactique du français*. De Boeck Supérieur.
- De Landsheere, V. (1987). *Des compétences minimales pour l'enseignement secondaire*, Paris, Perspectives.

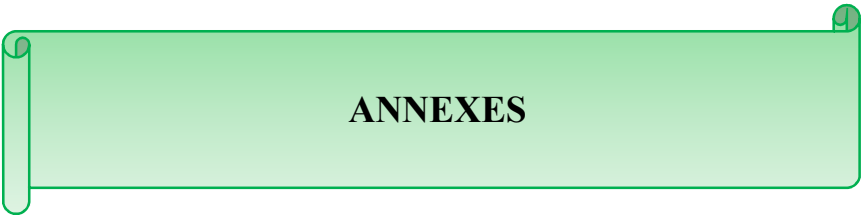
- De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette Education, p.58
- Decaillly, B.(2014). *La lecture littéraire à l'école: enjeux et perspectives*. Éditions L'Harmattan.
- Descotes, M. (1989). *La lecture méthodique, de la construction du sens à la lecture méthodique*, Toulouse, CRDP de Toulouse.
- Develay, M. (2006). *Donner du sens à l'école*. ESF éditeur.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Les Éditions de Minuit.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Éditions du Seuil.
- Derrida, J. (1972). *Marges de la philosophie*. Les Éditions de Minuit.
- Doise, W., et Mugny, G. (1981), *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Inter éditions.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). *Didactique des langues et textes littéraires : points de convergence*. Peter Lang.
- Dufays, J. (2016). *La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique*, Paris, Tréma.
- Dumortier, D., & Chapelle, C. (2012). *Lire et écrire à l'école primaire : Des pratiques pédagogiques pour tous les élèves*. Canopé.
- Eco, U. (1989). *Lector in Fabula, le rôle du lecteur ou de la coopération interprétative dans les textes narratifs*, traduction de Myriem Bouzaher, Le livre de poche, Paris, Grasset.
- Escarpit, R. (1958). *Sociologie de la littérature*, (coll. Que sais-je ?), Paris, P.U.F.
- Evain, D. & Lebrun, B. (2012). « Pour une pédagogie de la construction des compétences » in *La construction de compétences*, Nantes, Académie, p.164
- Fayolle, R. (1978). *La critique*, Paris, Armand Colin.
- Gadamer, H-G. (1960). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Seuil.
- Gengembre, G. (1996). *Les Grands courants de la critique littéraire*, Paris, Seuil.
- Giasson, J. (2003). *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck.

- Giordan, A. & De Vecchi, D. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Paris, Delachaux et Niestlé. Pp 34-35.
- Giordan, A. (1996). « Représentations et conceptions » in *Représentations et conceptions en didactique, Regards croisés sur les STAPS d'Alsace*, CIRID/CRDP p. 15.
- Giordan, A., & De Vecchi, G. (2010). *Aux origines du savoir - La méthode pour apprendre*. Nice, Ovidia.
- Goigoux, R. (1980). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, (coll. Etudes), Paris, CNEFEL.
- Goldmann, L. (1959). *Le Dieu Caché*, Paris, Gallimard.
- Gracq, J. (1995). *En lisant en écrivant, « Œuvres complètes II »*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard.
- Grawitz (2004). *Lexique des sciences sociales* (8^e ed.) Paris, Dalloz.
- Guérin, L., & Allain, M. (2015). *Décloisonner les apprentissages en français : Pour une approche plurielle et dynamique*. Repères-IREM, 337, 23-38.
- Guillemain, M., & Crinquand, M. (2011). *Lire pour apprendre : Des pratiques pédagogiques pour tous les élèves*. Canopé.
- Hamoir, C., & Joly, C. (2010). *Lire et écrire à l'école : Vers une nouvelle approche de la didactique du français*. De Boeck Supérieur.
- Heidegger, M. (1976). *Chemins qui ne mènent nulle part* (W. Brokmeier, trad.). Gallimard. (Recueil d'essais, notamment « L'Origine de l'œuvre d'art » et « La Question de la technique »).
- Heidegger, M. (1986). *Être et temps* (F. Vezin, trad.). Gallimard. (Ouvrage original publié en 1927).
- Heidegger, M. (1988). *Qu'appelle-t-on penser ?* (A. Préau, trad.). Presses Universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1954).
- Jauss, Hans R. (1979). *Esthétique de la réception. Bilan intermédiaire*, Paris, Gallimard.
- Jouve, V. (2012). *Pourquoi étudier la littérature?* Armand Colin.
- Jurt, J. (1985). *La réception de la littérature par la critique journalistique*, Paris, Jean Michel Place.

- Larrère, V. (2015) « pourquoi et comment accompagner l'élève dans la lecture des œuvres intégrales ? » in *Les cahiers de didactique des lettres (en ligne) Lire et être lecteur, projet de séances et de séquences* mis en ligne le 17/06/2015, URL : <http://revues.Univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/388> consulté le 24 septembre 2021.
- Lebon, G., & Tardif, J. (2012). *Lire et écrire à l'école primaire : Des pratiques pédagogiques pour tous les élèves*. Canopé.
- Lenoir, Y. (2012). *L'interdisciplinarité à l'école : genèse et enjeux d'une problématique*. Éducation et didactique, 6(2), 11-36.
- Lintvelt J. (1981). *Essai de typologie narrative*, Paris, J. Corti.
- Lukacs, G. (1971). *La théorie du roman*, Paris, Gonthier.
- Mauger, G. et Poliak, C. (1998). « Les usages sociaux de la lecture » in *Actes de la recherche en sciences sociales Vol 123*. Genèse de la croyance littéraire, Paris, Persée, pp 3-24.
- McLaughlin, M., Allen M., (2009). *Enseigner la compréhension en lecture, un modèle de compréhension guidée*, Chenelière éducation.
- Meirieu, P. (2010). *Apprendre, oui, mais comment ?* ESF éditeur.
- Michel, R. (2012). « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycées : un objet didactique non identifié » in *Pratiques : linguistique, littérature, didactique. La transposition didactique en français, (coll. Persée)*, Paris, pratiques, pp 59-103.
- Ministère des enseignements secondaires, Inspection pédagogique chargée de l'enseignement des Lettres, Arts et Langues. (2014). Programmes d'études de (6e et 5e : Français, Yaoundé.
- Ministère des enseignements secondaires, Inspection pédagogique chargée de l'enseignement des Lettres, Arts et Langues. (2014). Programmes d'études de 4e et 3e : Français, Yaoundé.
- Ministère des enseignements secondaires, Inspection pédagogique chargée de l'enseignement des Lettres, Arts et Langues. (2014). Programmes d'études de secondes : Français, Yaoundé.

- Ministère des enseignements secondaires, Inspection pédagogique chargée de l'enseignement des Lettres, Arts et Langues. (2014). Programmes d'études de premières : Français, Yaoundé.
- Mollet, C. (2015). *Apprendre à comprendre pour devenir un lecteur autonome*, Lille, Education.
- Moulinié, G. et Viala, A. (1993). *Approches de la réception*, (coll. perspectives littéraires), Paris, BBF.
- Münch, M. (2004). *L'Effet de vie ou le singulier de l'art littéraire*, coll. « Littérature générale et comparée », Paris, Honoré Champion.
- Münch, M. (2008). « Le mythe et la Littérature, deux effets de vie parallèles mais spécifiques », François Guiyoba et Pierre Halen, *Mythe et effet de vie littéraire : une discussion autour du concept d'« Effet de vie »* de Marc Mathieu -Münch, Strasbourg, Le Portique, pp 43-58.
- Oczkus, L. (2010). *L'enseignement réciproque*, Montréal, Chenelière éducation.
- Oriol-Boyer, C. (2004). *50 activités de lecture-écriture en ateliers, Tome 2*, (coll. écritures longues), Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006, janvier-mars). *La didactique professionnelle*
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur.
- Perrénoud, P. (2000). *L'école aux apprentissages différenciés*. ESF éditeur.
- Potvin, P. (2018). *Faire apprendre les sciences et la technologie à l'école : Épistémologie, didactique, sciences cognitives et neurosciences au service de l'enseignant*. Presses de l'Université Laval.
- Raymond, M. (1998). « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié. » in *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°97-98, *La transposition didactique en français*, Paris, Pratiques, pp 67-76.
- Reuter, Y. (1992). *Comprendre, interpréter expliquer des textes en situation scolaire, pratiques*, n°76, *l'interprétation des textes*, Bruxelles, De Boek.

- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à lire : les débats didactiques actuels*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Reuter, Y. (2002). Les contenus d'enseignement et d'apprentissage dans les curricula et les manuels scolaires. *Revue française de pédagogie*, 138, 119-145.
- Reuter, Y. (2004). «Une didactique du lire-écrire littéraire ?» in *Repères*, 30, 11-28.
- Reuter, Y. (2007). Didactique des disciplines et didactique du français in *Repères*, 36, 9-29.
- Reuter, Y. (2013). *Les disciplines scolaires et leurs didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. et alii (2013) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Riffaterre, M. (1971). *Essais de stylistique structurale*. Flammarion.
- Riffaterre, M. (1983). *Sémantique de la poésie*, Paris, Seuil.
- Sylviane, A. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée, expérimentations et réflexions*, Grenoble, Sceren.
- Tang, A. (2011). *L'épreuve du commentaire composé ; épreuves et corrigés des dix dernières années du baccalauréat camerounais*, Paris, l'Harmattan.
- Viau, R. (2004). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. (3. édition, Éd., & F. Sève, Trad.) Paris: La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Éditions sociales.
- Vygotsky, L.S. (1987). «Thinking and speech» in R. W. Rieber & A.S. Carton (eds.) *The collected work of L. S. Vygotsky. Vol 1. Problems of general psychology*, New York. Plenum, pp.39-355.
- Zima, P. (1976). *Pour une sociologie du texte littéraire*, Paris, l'Harmattan.



ANNEXES

Annexe 1: Grille d'observation séquentielle des copies par types de sujets

Etablissement	Enseignant	Classe	Nombre de copies contraction de texte	Nombre de copies commentaire composé	Nombre de copies dissertation

Annexe 2 : Grille d'observation examens OBC

BACCALAURÉAT ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL

SESSION

ÉPREUVE DE LITTÉRATURE

STATISTIQUES

Centre :

Jury :

Effectif :

Sous jury :

Effectif :

N°	EXERCICE	NOMBRE DE COPIES
1	Contraction de texte	
2	Dissertation	
3	Commentaire composé	

Quels problèmes posent l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé ?

Centre :

Jury : 139

Effectif : 55

Sous jury : 148

Effectif : 55

N°	EXERCICE	NOMBRE DE COPIES
1	Contraction de texte	23
2	Dissertation	83
3	Commentaire composé	28

Quels problèmes posent l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé ?

L'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé pose les problèmes suivants :

- Le manque de documents, c'est-à-dire des œuvres au programme.
- La négligence de la lecture pour les quelques uns des élèves qui possèdent les œuvres au programme.

Centre : Lycée de Naképe

Jury : 480

Effectif : 204

Sous jury : 468

Effectif :

N°	EXERCICE	NOMBRE DE COPIES
1	Contraction de texte	77
2	Dissertation	62
3	Commentaire composé	64

Quels problèmes posent l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé ?

• Sans l'enseignement de l'œuvre intégrale, les apprenants manifestent un grand enthousiasme pendant les activités initiales et précieusement dans les activités d'exploitation du paratexte. Ceux-ci se contentent donc de ce paratexte, croyant qu'ils ont compris l'œuvre. Ils manifestent donc conséquemment une paresse manifeste à lire l'œuvre et à négocier méthodiquement un projet de lecture. Conséquence l'activité de lecture méthodique proprement dite devient fastidieuse et lourde, sans la matrice, elle-même résignée à et ennuyeuse et souvent largement dépassée. Par ailleurs, il se pose souvent le problème du livre, du manuel, avec une acuité croissante le problème du livre, du manuel les élèves n'en n'ont pas. Pas de livre, pas d'enseignement du français.

• Le commentaire composé est la phase de dynamisation fonctionnelle de la lecture méthodique. Les élèves ont du mal à mettre en pratique l'activité d'individualisation du fond et de la forme qui se réalise à partir d'un travail en avant, celui de relever des indices, de l'analyse et de l'interprétation.

demande à faire une analyse linéaire. Il repose sur des centres d'intérêt qui doivent être dégagés par l'apprenant s'ils ne sont pas proposés par l'examinateur. Les élèves ont des difficultés à justifier les centres d'intérêt dans le développement par des outils de langue.

Les apprenants ne réussissent souvent pas cet exercice parce qu'ils veulent s'écarter du travail préparatoire qui consiste à dégager l'idée générale du texte, de présenter un plan détaillé du texte qui ressort les centres d'intérêt, les sous-centres d'intérêt, puis les différents outils de langue qui les justifient.

Dans la conclusion du commentaire composé les élèves confondent l'intérêt du texte le ~~le~~ centre d'intérêt qui nous avons évoqué plus haut. La partie de la conclusion qui consiste à ouvrir le débat n'a pas le caractère contraignant des deux premières c.à.d. présenter un bilan en rappelant succinctement les sous-centres et dégager le ou les intérêts du texte. (2 ou 3 au plus).

L'apprenant est donc confronté à la difficulté d'ouvrir le débat par une phrase interrogative ou non.

Centre :

Jury : 139

Sous jury : 148

Effectif : 142

Effectif : 142

N°	EXERCICE	NOMBRE DE COPIES
1	Contraction de texte	67
2	Dissertation	30
3	Commentaire composé	44

Quels problèmes posent l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé ?

L'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé pose les problèmes suivants :

- Le manque de documents, c'est-à-dire des œuvres au programme.
- La négligence de la lecture par les quelques uns qui possèdent les œuvres au programme.

Centre : **LYCEE CLASSIQUE DE MAROUA**

Jury : **373**

Effectif :

Sous jury :

Effectif :

N°	EXERCICE	NOMBRE DE COPIES
1	Contraction de texte	
2	Dissertation	90
3	Commentaire composé	110

Quels problèmes posent l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé ?

Centre : LYCEE CLASSIQUE ET MODERNE DE MAROUA

Jury : 392

Effectif : 195

Sous jury :

Effectif : 195

N°	EXERCICE	NOMBRE DE COPIES
1	Contraction de texte	85
2	Dissertation	49
3	Commentaire composé	58

Quels problèmes posent l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé ?

- Le manque d'œuvre chez les apprenants
- La non maîtrise de la méthodologie du commentaire composé par les enseignants,
- La préférence du genre romanesque au détriment du genre théâtral et poétique

BACCALAUREAT ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL

SESSION 2019

Epreuve de littérature

STATISTIQUES

Centre :

Jury : 554

Sous jury : 541

Effectif : 199 (1 absent)

Effectif :

N°	EXERCICE	NOMBRE DE COPIES
1	Contraction de texte	92
2	Dissertation	66
3	Commentaire composé	40

Quels problèmes posent l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé ?

A) Cas de l'œuvre intégrale :

- Absence de manuels chez les apprenants.
- Laxisme notoire chez les apprenants qui n'aiment pas la lecture.
- Culture littéraire pauvre.
- proposition des œuvres parfois hors contexte.
- Difficultés d'analyser et d'interpréter les images et les couleurs qui parfois ne sont pas visibles sur la page de couverture.
- Aucun sens d'observation et d'interprétation chez les apprenants.

B) Cas du commentaire composé :

- problème de lecture méthodique et de compréhension chez les apprenants.
- problème de repérage, d'analyse et d'interprétation des outils de langue chez ces

- ainsi élèves.
- Difficultés à élaborer un plan détaillé de commentaire composé, précisant les sous-centres d'intérêts.
 - Difficultés à dégager les intérêts du texte chez les apprenants.
 - Non maîtrise de la méthodologie du commentaire composé surtout lorsqu'il faut associer fond et forme dans la rédaction des paragraphes.

BACCALAUREAT ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL

SESSION 2019

Epreuve de littérature

STATISTIQUES

Centre : LYCEE BILINGUE DE MAROUA

Jury : 489/477

Effectif : 234

Sous jury : 477

Effectif : 232

N°	EXERCICE	NOMBRE DE COPIES
1	Contraction de texte	114
2	Dissertation	44
3	Commentaire composé	74

Quels problèmes posent l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé ?

Texte trop simple à commenter

Les apprenants manquent d'engouement à lire les œuvres littéraires inscrites au programme

BACCALAUREAT ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL

SESSION 2019

Epreuve de littérature

STATISTIQUES

Centre :

Jury : 139

Effectif : 25

Sous jury : 148

Effectif : 25

N°	EXERCICE	NOMBRE DE COPIES
1	Contraction de texte	05
2	Dissertation	06
3	Commentaire composé	14

Quels problèmes posent l'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé ?

L'enseignement de l'œuvre intégrale et du commentaire composé pose les problèmes suivants :

- Le manque de documents, c'est-à-dire des œuvres au programme.
- La négligence de la lecture par ceux qui possèdent les œuvres au programme.

Annexe 3: Questionnaire pour apprenants

Bonjour cher(e) élève. Je suis étudiante en fin de cycle doctoral à la faculté des sciences de l'éducation à l'université de Yaoundé I, département de didactique des disciplines option recherche en didactique du français. Je mène présentement une étude sur le thème «**« Décloisonnement interne des apprentissages en français et déconstruction du désintérêt pour la lecture et le commentaire composé au second cycle en contexte camerounais. »** Pour mener à bien cette étude, j'aurais besoin de votre franche contribution. Vous voudrez bien répondre aux questions que je vous propose ci-dessous. Je vous rassure d'avance de la confidentialité des informations à caractère personnel. Merci pour votre participation et vos différents apports.

I – IDENTIFICATION DE L'ENQUETE

Q1. Établissement.....

Q2. Classe

Q3- Age :ans

Q4-Sexe : Féminin ☐ Masculin ☐

II - RAPPORT LA LECTURE DE L'APPRENANT

Q5- Aimes-tu la lecture ? Oui ☐ Non ☐

— Si oui, lis-tu autre chose que les œuvres inscrites au programme ? Oui ☐ Non ☐

Q6-Possèdes-tu les œuvres inscrites au programme dans ta classe ? Oui ☐ Non ☐

— Si non, comment fais-tu pendant l'étude de l'œuvre intégrale en classe ?

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

Q7-Comment procèdes-tu pour lire les œuvres inscrites au programme ?

.....
.....

Q8-Comment fais-tu pour garder l'essentiel de ce que tu as retenu d'une œuvre ?.....

.....
.....

III- RAPPORT DE L'APPRENANT À LA LECTURE METHODIQUE ET AU COMMENTAIRE COMPOSE

Q10-As-tu déjà entendu parler de lecture méthodique ? Oui ☐ Non ☐

Q11-D'après toi, que faut-il pour faire une bonne lecture méthodique ?

.....

Q12- Dans quel type d'exercice la lecture méthodique peut-elle être utile ?.....

.....

IV- TYPES D'EXERCICES ET PREFERENCE CHEZ L'APPRENANT

Q13- Quels sont les types d'exercices littéraires que tu connais ?

.....

Q14- Quel type d'exercice littéraire préfères-tu ?

.....

Pourquoi ?.....

.....

Q15- Dans quel exercice littéraire rencontres-tu le plus de difficultés ?.....

.....

.....

Que peut-on faire pour t'aider à surmonter ces difficultés ?.....

.....

.....

Merci pour ta contribution à cette recherche

Bonjour cher(e) élève. Je suis étudiante en fin de cycle master à la faculté des sciences de l'éducation à l'université de Yaoundé I, département de didactique des disciplines option recherche en didactique du français. Je mène présentement une étude sur le thème « *Le commentaire composé au rendez-vous des questions de réception : jeux et enjeux pour l'enseignement de l'œuvre intégrale au second cycle en contexte camerounais* ». Pour mener à bien cette étude, j'aurais besoin de votre franche contribution. Vous voudrez bien répondre aux questions que je vous propose ci-dessous. Je vous rassure d'avance de la confidentialité des informations à caractère personnel. Merci pour votre participation et vos différents apports.

I - IDENTIFICATION DE L'ENQUETE

- 3 Q1. Établissement..... LYCLANE.....
- 3 Q2. Classe..... sexe AM.....
- 2 Q3- Age : 23ans
- 2 Q4-Sexe : Féminin ☐ Masculin ☒

II - RAPPORT LA LECTURE DE L'APPRENANT

- 2 Q5- Aimes-tu la lecture ? Oui ☐ Non ☒
- 2 — Si oui, lis-tu autre chose que les œuvres inscrites au programme ? Oui ☐ Non ☒

- 2 Q6-Possèdes-tu les œuvres inscrites au programme dans ta classe ? Oui ☐ Non ☒

— Si non, comment fais-tu pendant l'étude de l'œuvre intégrale en classe ?

4 Je me rend sur les sites et je me trouve les résumés.

Q7-Comment procèdes-tu pour lire les œuvres inscrites au programme ? soit je

4 Télécharge la vidéo ou qu'il y a au
Je Télécharge les résumés.

Q8-Comment fais-tu pour garder l'essentiel de ce que tu as retenu d'une œuvre ?.....

3 Je fais des fiches synthèses continues
avec le prof

III- RAPPORT DE L'APPRENANT À LA LECTURE METHODIQUE ET AU COMMENTAIRE COMPOSE

Q10-As-tu déjà entendu parler de lecture méthodique ? Oui ☒ Non ☐

Q11-D'après toi, que faut-il pour faire une bonne lecture méthodique ?

avoir l'habitude, avoir l'habitude de lecture, et en fin participer en classe

Q12- Dans quel type d'exercice la lecture méthodique peut-elle être utile ?

Donne la longue Transgénération

IV- TYPES D'EXERCICES ET PREFERENCE CHEZ L'APPRENANT

Q13- Quels sont les types d'exercices littéraires que tu connais ?

Il y a deux : la dissertation littéraire et la transcription de texte

Q14- Quel type d'exercice littéraire préfères-tu ?

la transcription de texte

Pourquoi ?

parce que je n'ai pas la maîtrise des règles au programme au moment de ma lecture

Q15- Dans quel exercice littéraire rencontres-tu le plus de difficultés ?

la dissertation

Que peut-on faire pour t'aider à surmonter ces difficultés ?

D'après mes informations je pense que vous êtes mieux placés pour savoir ce qu'il me faut bien aide.

Merci pour ta contribution à cette recherche

Bonjour cher(e) élève. Je suis étudiante en fin de cycle master à la faculté des sciences de l'éducation à l'université de Yaoundé I, département de didactique des disciplines option recherche en didactique du français. Je mène présentement une étude sur le thème « *Le commentaire composé au rendez-vous des questions de réception : jeux et enjeux pour l'enseignement de l'œuvre intégrale au second cycle en contexte camerounais* ». Pour mener à bien cette étude, j'aurais besoin de votre franche contribution. Vous voudrez bien répondre aux questions que je vous propose ci-dessous. Je vous rassure d'avance de la confidentialité des informations à caractère personnel. Merci pour votre participation et vos différents apports.

I – IDENTIFICATION DE L'ENQUETE

3 Q1. Établissement.....

3 Q2. Classe

— Q3- Age :ans

— Q4-Sexe : Féminin ☐ Masculin ☐

II - RAPPORT LA LECTURE DE L'APPRENANT

A Q5- Aimes-tu la lecture ? Oui ☒ Non ☐

— Si oui, lis-tu autre chose que les œuvres inscrites au programme ? Oui ☐ Non ☐

A Q6-Possèdes-tu les œuvres inscrites au programme dans ta classe ? Oui ☒ Non ☐

— Si non, comment fais-tu pendant l'étude de l'œuvre intégrale en classe ?

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

A Q7-Comment procèdes-tu pour lire les œuvres inscrites au programme ? pour lire l'œuvre au phagosome je commence par lire le résumé de l'œuvre pour avoir une idée sur l'œuvre

Q8-Comment fais-tu pour garder l'essentiel de ce que tu as retenu d'une œuvre ?

3 Pour garder l'essentiel de ce que j'ai retenu d'une œuvre je fais une grille de lecture

III- RAPPORT DE L'APPRENANT À LA LECTURE METHODIQUE ET AU COMMENTAIRE COMPOSE

A Q10-As-tu déjà entendu parler de lecture méthodique ? Oui ☒ Non ☐

— Q11-D'après toi, que faut-il pour faire une bonne lecture méthodique ? Pour faire une bonne lecture méthodique il faut que chacun ait bon sens

Q12- Dans quel type d'exercice la lecture méthodique peut-elle être utile ? la lecture méthodique peut être utile au commentaire composé

IV- TYPES D'EXERCICES ET PREFERENCE CHEZ L'APPRENANT

Q13- Quels sont les types d'exercices littéraires que tu connais ? les types d'exercices littéraires que je connais sont : la biotisation, le commentaire composé et la contraction

Q14- Quel type d'exercice littéraire préfères-tu ? je préfère le commentaire composé

A Pourquoi ? parce que je me sens plus à l'aise avec le commentaire composé

Q15- Dans quel exercice littéraire rencontres-tu le plus de difficultés ? je n'en rencontre pas les difficultés ni la contraction de texte

A Que peut-on faire pour t'aider à surmonter ces difficultés ? Pour m'aider à surmonter ces difficultés j'ai besoin des cours de mathématiques

Merci pour ta contribution à cette recherche

Bonjour cher(e) élève. Je suis étudiante en fin de cycle master à la faculté des sciences de l'éducation à l'université de Yaoundé I, département de didactique des disciplines option recherche en didactique du français. Je mène présentement une étude sur le thème « *Le commentaire composé au rendez-vous des questions de réception : jeux et enjeux pour l'enseignement de l'œuvre intégrale au second cycle en contexte camerounais* ». Pour mener à bien cette étude, j'aurais besoin de votre franche contribution. Vous voudrez bien répondre aux questions que je vous propose ci-dessous. Je vous rassure d'avance de la confidentialité des informations à caractère personnel. Merci pour votre participation et vos différents apports.

I - IDENTIFICATION DE L'ENQUETE

- 3 Q1. Établissement..... *Lycée classique de Nanga-Ebolko*
- 4 Q2. Classe..... *Tle 1*
- 1 Q3- Age : *18*ans
- 2 Q4-Sexe : Féminin ☐ Masculin ☒

II - RAPPORT LA LECTURE DE L'APPRENANT

- 2 Q5- Aimes-tu la lecture ? Oui ☐ Non ☒
- Si oui, lis-tu autre chose que les œuvres inscrites au programme ? Oui ☐ Non ☐
- 1 Q6-Possèdes-tu les œuvres inscrites au programme dans ta classe ? Oui ☒ Non ☐

— Si non, comment fais-tu pendant l'étude de l'œuvre intégrale en classe ?

.....

.....

.....

Q7-Comment procèdes-tu pour lire les œuvres inscrites au programme ?

6 *j'attends lire pendant le cours*

avec le prof et les autres

.....

.....

Q8-Comment fais-tu pour garder l'essentiel de ce que tu as retenu d'une œuvre ?

2 *je lis les résumés sur le net*

.....

.....

III- RAPPORT DE L'APPRENANT À LA LECTURE METHODIQUE ET AU COMMENTAIRE COMPOSE

1 Q10-As-tu déjà entendu parler de lecture méthodique ? Oui ☒ Non ☐

3 Q11-D'après toi, que faut-il pour faire une bonne lecture méthodique ? line et
relever le sujet

Q12- Dans quel type d'exercice la lecture méthodique peut-elle être utile ? dan?
le commentaire composé, dissertation

IV- TYPES D'EXERCICES ET PREFERENCE CHEZ L'APPRENANT

Q13- Quels sont les types d'exercices littéraires que tu connais ? Commentaire
composé ; contraction de texte

Q14- Quel type d'exercice littéraire préfères-tu ? contraction de texte

5 Pourquoi ? J'aime argumenter

3 Q15- Dans quel exercice littéraire rencontres-tu le plus de difficultés ? dissertation

Que peut-on faire pour t'aider à surmonter ces difficultés ?

4 en reformulant le sujet

Merci pour ta contribution à cette recherche

Bonjour cher(e) élève. Je suis étudiante en fin de cycle master à la faculté des sciences de l'éducation à l'université de Yaoundé I, département de didactique des disciplines option recherche en didactique du français. Je mène présentement une étude sur le thème « *Le commentaire composé au rendez-vous des questions de réception : jeux et enjeux pour l'enseignement de l'œuvre intégrale au second cycle en contexte camerounais* ». Pour mener à bien cette étude, j'aurais besoin de votre franche contribution. Vous voudrez bien répondre aux questions que je vous propose ci-dessous. Je vous rassure d'avance de la confidentialité des informations à caractère personnel. Merci pour votre participation et vos différents apports.

I - IDENTIFICATION DE L'ENQUETE

3 Q1. Établissement... Lycée LANGE
 4 Q2. Classe... Tle A
 Q3- Age :ans

Q4-Sexe : Féminin ☐ Masculin ☐

II - RAPPORT LA LECTURE DE L'APPRENANT

Q5- Aimes-tu la lecture ? Oui ☒ Non ☐

Si oui, lis-tu autre chose que les œuvres inscrites au programme ? Oui ☒ Non ☐

Q6-Possèdes-tu les œuvres inscrites au programme dans ta classe ? Oui ☒ Non ☐

Si non, comment fais-tu pendant l'étude de l'œuvre intégrale en classe ?

.....

Q7-Comment procèdes-tu pour lire les œuvres inscrites au programme ? En effet

je les lis généralement soit quand le

professeur donne une partie à lire ou alors

quand je suis intéressé par l'œuvre et j'ai vu en

Q8-Comment fais-tu pour garder l'essentiel de ce que tu as retenu d'une œuvre ? avoir plus

3 Généralement je lis le résumé de l'œuvre.

.....

III- RAPPORT DE L'APPRENANT À LA LECTURE METHODIQUE ET AU COMMENTAIRE COMPOSE

1 Q10-As-tu déjà entendu parler de lecture méthodique ? Oui ☒ Non ☐

Q11-D'après toi, que faut-il pour faire une bonne lecture méthodique ? *il nous faut un texte sur lequel nous devons nous inspirer*

Q12- Dans quel type d'exercice la lecture méthodique peut-elle être utile ? *le commentaire composé et la contraction de texte*

IV- TYPES D'EXERCICES ET PREFERENCE CHEZ L'APPRENANT

Q13- Quels sont les types d'exercices littéraires que tu connais ? *le commentaire composé, dissertation littéraire, la contraction de texte*

Q14- Quel type d'exercice littéraire préfères-tu ? *la contraction de texte*

1 Pourquoi ? *car c'est le sujet où je me sens à l'aise et je comprends le mieux*

Q15- Dans quel exercice littéraire rencontres-tu le plus de difficultés ? *la dissertation*

Que peut-on faire pour t'aider à surmonter ces difficultés ?

Sincèrement je ne sais pas

Merci pour ta contribution à cette recherche

Bonjour cher(e) élève. Je suis étudiante en fin de cycle master à la faculté des sciences de l'éducation à l'université de Yaoundé I, département de didactique des disciplines option recherche en didactique du français. Je mène présentement une étude sur le thème « *Le commentaire composé au rendez-vous des questions de réception : jeux et enjeux pour l'enseignement de l'œuvre intégrale au second cycle en contexte camerounais* ». Pour mener à bien cette étude, j'aurais besoin de votre franche contribution. Vous voudrez bien répondre aux questions que je vous propose ci-dessous. Je vous rassure d'avance de la confidentialité des informations à caractère personnel. Merci pour votre participation et vos différents apports.

I - IDENTIFICATION DE L'ENQUETE

3 Q1. Établissement..... LYCLANE.....

4 Q2. Classe..... 1^{re} A.....

1 Q3- Age :..... 19.....ans

2 Q4-Sexe : Féminin ☐ Masculin ☒

II - RAPPORT LA LECTURE DE L'APPRENANT

2 Q5- Aimes-tu la lecture ? Oui ☐ Non ☒

→ Si oui, lis-tu autre chose que les œuvres inscrites au programme ? Oui ☐ Non ☐

2 Q6-Possèdes-tu les œuvres inscrites au programme dans ta classe ? Oui ☐ Non ☒

— Si non, comment fais-tu pendant l'étude de l'œuvre intégrale en classe ?

4 - Je me renseigne chez celui qui a déjà tout lu.

Q7-Comment procèdes-tu pour lire les œuvres inscrites au programme ? Don du

3 cours qu'on le prof me donne.

Q8-Comment fais-tu pour garder l'essentiel de ce que tu as retenu d'une œuvre ?.....

3 en essayant de faire un bref résumé.

III- RAPPORT DE L'APPRENANT À LA LECTURE METHODIQUE ET AU COMMENTAIRE COMPOSE

Q10-As-tu déjà entendu parler de lecture méthodique ? Oui ☒ Non ☐

Q11-D'après toi, que faut-il pour faire une bonne lecture méthodique ?

1 Lire très attentivement le texte

Q12- Dans quel type d'exercice la lecture méthodique peut-elle être utile ?

dans le ~~text~~ commentaire² composé³

IV- TYPES D'EXERCICES ET PREFERENCE CHEZ L'APPRENANT

Q13- Quels sont les types d'exercices littéraires que tu connais ? ³ la dissertation,
¹ l'analyse de texte, ² le commentaire composé

Q14- Quel type d'exercice littéraire préfères-tu ? ³ la dissertation

1 Pourquoi ? C'est plus facile de s'en sortir la bas

Q15- Dans quel exercice littéraire rencontres-tu le plus de difficultés ?

le commentaire² composé³

Que peut-on faire pour t'aider à surmonter ces difficultés ? rien

puis que je n'aime pas cette exercice

Merci pour ta contribution à cette recherche

Annexe 4: Guide d'entretien

Bonjour cher(e) enseignant(e). Je suis étudiante en fin de cycle doctoral à la faculté des sciences de l'éducation à l'université de Yaoundé I, département de didactique des disciplines, option recherche en didactique du français. Je mène présentement une étude sur le thème « **Décloisonnement interne des apprentissages en français et déconstruction du désintérêt pour la lecture et le commentaire composé au second cycle en contexte camerounais** ». Pour mener à bien cette étude, j'aurais besoin de votre franche contribution. Vous voudrez bien nous accorder quelques minutes de votre précieux temps pour un échange sur l'enseignement- apprentissage de l'œuvre intégrale en général et du commentaire composé en particulier dans votre salle de classe. Je vous rassure d'avance de la confidentialité des informations à caractère personnel. Merci pour votre participation et vos différents apports.

I- IDENTIFICATION DE L'ENSEIGNANT

Q1-Sexe : Masculin ☐ Féminin ☐

Q2-Dans quel établissement exercez-vous en tant qu'enseignant ?.....

.....

Q3- Quelle est votre ancienneté en qualité d'enseignant de français ?

1-5 ans ☐ 6-10 ans ☐ 11 ans et plus ☐

II- THÈMES D'ENTRETIEN

Q4-Quelles méthodes et techniques utilisez-vous pour l'enseignement de l'œuvre intégrale afin qu'elle puisse être utile au commentaire composé ?

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

Q5-Quelles difficultés rencontrez-vous au quotidien dans l'enseignement de l'œuvre intégrale en général et du commentaire composé en particulier ?

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

Q6-Comment faites-vous pour résoudre les problèmes liés à l'enseignement de l'œuvre intégrale dans votre salle de classe ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Q7-Comment faites-vous pour rendre les apprenants autonomes lors de la pratique de la lecture méthodique et du commentaire composé ?

.....

.....

.....

.....

Q8- Que proposez-vous comme moyens de remédiations aux problèmes liés à l'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale et du commentaire composé ?

.....

.....

.....

.....

.....

Q9- Que pensez-vous de la suppression du commentaire composé comme exercice littéraire en classes de premières scientifiques ?

.....

.....

.....

.....

Notre gratitude vous est adressée pour votre franche collaboration.

Annexe 5 : Tableau verbatim enseignants en zone rurale

QUESTION	VERBATIM1	VERBATIM2	VERBATIM3	VERBATIM4
Sexe	masculin	féminin	féminin	masculin
Etablissement	Lycée classique de Nanga-Eboko	Lycée classique de Nanga-Eboko	Lycée classique de Nanga-Eboko	Lycée classique de Nanga-Eboko
Ancienneté	11 ans et plus	11 ans et plus	6-10 ans	11 ans et plus
4-Quelles méthodes et techniques utilisez-vous pour l'enseignement de l'œuvre intégrale afin qu'elle puisse être utile au commentaire composé	Nous entamons l'étude de l'œuvre intégrale par les activités augurales, les éléments abordés dans cette leçon nous permettent d'avoir des rudiments pour certaines étapes de l'introduction d'un devoir de commentaire composé, Cette étude est suivie des lectures méthodiques qui sont des préalables pour la	Pour l'enseignement de l'œuvre intégrale nous passons par les activités augurales que nous achevons généralement par une légère lecture méthodique ou une lecture commentée du texte ouvrir. C'est donc au sortir que nous négocions le projet d'étude des extraits à étudier. Vous voyez ?	Pour enseigner l'œuvre intégrale au service du commentaire composé, nous procédons à des lectures méthodiques et parfois des groupements de textes. Je dis bien parfois hein ; parce que le temps imparti même pour la lecture méthodique n'est pas assez pour ; ce qui fait que on se retrouve	Pour enseigner l'œuvre intégrale nous passons par des lectures méthodiques, des lectures suivies et commentées. Mais, la lecture méthodique est celle qui permet de comprendre l'organisation interne du texte, c'est donc elle qui sera au

	construction du sens d'un texte, celles-ci sont complétées par le groupement de texte. Ce dernier permet à l'élève de faire un rapprochement entre l'œuvre étudiée et une autre œuvre afin de relever les points de convergences et de divergences concernant le style ou la thématique ; il pourra s'en servir à la dernière étape de la conclusion de son devoir de commentaire composé		parfois en train de donner les textes de lecture pour groupement comme exposés.	service du commentaire composé.
5-Quelles difficultés rencontrez-vous au quotidien dans l'enseignement de l'œuvre intégrale en général et du commentaire composé en particulier	Concernant l'œuvre intégrale, l'absence du manuel pendant les cours ; de plus, le manque d'intérêt pour la lecture. Les élèves préfèrent le plus souvent lire les fascicules au détriment de l'œuvre	La difficulté majeure que nous rencontrons au quotidien dans l'enseignement de l'œuvre intégrale c'est le manque de manuels (entendons par manuel dans ce cas les livres inscrits au programme). Comme je vous	La difficulté que la majorité des enseignants de français vont souligner est le manque criard des œuvres. Les apprenants n'ont pas souvent l'œuvre et refusent même souvent	Pour les difficultés disons que nous sommes généralement confrontés à la difficulté selon laquelle les élèves ne

	proprement dite. Pendant, la lecture méthodique, la grande difficulté réside au niveau du repérage des indices et leur interprétation. Vous convenez avec moi, que sans bases solides en langue, il est difficile de construire le sens d'un texte .En ce qui est du commentaire composé, le même constat est fait, repérer les indices et les interpréter concomitamment, bref, produire un paragraphe qui associe le fond à la forme.	disais, le manque de manuel fait en sorte qu'il devient très difficile de travailler avec ces enfants quand ils n'ont pas de livres. Ceci empêche à coup sûr le déroulement ou l'atteinte de notre objectif. On va ajouter à cela le manque de motivation chez ces élèves ; ils ne sont même pas un peu motivés. Parfois vous entrez faire un cours sur l'étude de l'œuvre intégrale et ils ne sont pas avec vous, là ça devient tellement compliqué	d'apporter l'œuvre quand bien même elle a été achetée ; je ne comprends vraiment pas ce phénomène. Pour ce qui est du commentaire composé, ils ont de la peine à travailler avec le caractère indissociable du fond et de la forme du texte qu'on leur demande de commenter.	lisent pas l'œuvre intégrale, d'ailleurs on les compte u bout des doigts ceux qui achètent ces œuvres.
6-Comment faites-vous pour résoudre les problèmes liés à l'enseignement de l'œuvre intégrale dans votre salle de classe ?	Pour résoudre ces difficultés, je demande aux élèves de produire une fiche de lecture pendant la lecture hors horaire. Pendant les séances de lecture méthodiques, j'exige	C'est vrai que ce n'est pas très évident hein, mais on essaye tant bien que mal de trouver des voies de contournement. Par exemple pour résoudre les problèmes que j'ai souligné tout à l'heure, j'essaye d'annoncer à	On ne va rien inventer séance tenante puisqu'ils refusent d'acheter les livres et certains même ont des livres à la maison. Lorsque vous leur demandez où est le livre ils	Généralement dans mes classes je sou mets les élèves aux exposés ; ce qui leur permet de travailler en groupe et d'avoir chacun une

	au moins un livre par banc et ils travaillent en groupe pour le repérage des indices, ainsi chaque rangée choisit une entrée, les élèves repèrent les indices, analysent, interprètent, et un banc choisit au hasard met le résultat au tableau. Ils nous arrivent de choisir deux ou trois entrées voire quatre, mais au finish, nous n'utiliserons que 2 ou 3 vu le temps imparti. Le groupe choisi le met au tableau, nous confrontons les résultats, je sers tout simplement de guide. Ils font eux-mêmes leur lecture méthodique jusqu'au bilan et s'habituent ainsi au commentaire composé	l'avance les textes à étudier et je les exhorte à photocopier pour nous faciliter la tâche lors de l'enseignement. Aussi nous stimulons le goût de la lecture chez les élèves en les mettant à l'œuvre chaque fois après avoir donné le ton.	vous disent carrément à la maison. Pour ceux qui donnent l'impression de vouloir travailler je fais des groupes de lecture autour des livres disponibles en classe. Concernant le commentaire composé, nous partons de l'enseignement de la dissertation, puisqu'ils semblent mieux s'en sortir là-bas, pour leur montrer les similitudes entre cet exercice et le commentaire afin de ressortir les spécificités du commentaire composé, notamment au niveau de la rédaction du paragraphe du commentaire composé.	idée à apporter concernant l'œuvre. Parfois les tests de lecture nous aident. Quand l'élève sait que le test de lecture va compter il fait quand-même l'effort de lire pour ne pas avoir zéro.
--	---	---	---	--

			En même temps nous leur montrons les écueils à éviter dans un devoir de commentaire composé.	
7-Comment faites-vous pour rendre les apprenants autonomes lors de la pratique de la lecture méthodique et du commentaire composé ?	L'exercice permanent de la lecture méthodique tel que je l'ai présenté tout à l'heure leur permet d'aborder aisément le commentaire composé. Cependant, un travail est fait en amont pendant les cours de langue française, repérer les faits de langue et les interpréter	Pour rendre les apprenants autonomes lors de la pratique de la lecture méthodique et du commentaire composé, nous leur donnons du travail à faire à l'avance afin qu'ils s'exercent. Aussi, pendant le déroulement de la leçon nous les interrogeons à toutes les étapes pour qu'ils prennent le soin de rappeler eux-mêmes et nous prenons vraiment en compte leurs réponses, en fait nous jouons un rôle de guide.	Pour rendre les apprenants autonomes nous leur donnons les textes à étudier à l'avance pour qu'ils puissent lire à la maison, et en séance nous leur demandons de proposer les idées axes de lecture qui pourront leur permettre de construire, de bâtir un commentaire composé.	C'est vrai qu'il n'est pas facile de rendre quelqu'un qui refuse de travailler autonome ;pour ceux qui semblent intéressés nous organisons le travail, nous leur donnons du temps pour construire le sens du texte et après on procède à une confrontation des données pour enfin en ressortir quelque chose de pertinent.

8-Que proposez-vous comme moyens de remédiation aux problèmes liés à l'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale et du commentaire composé ?	Il faut commencer par mettre un accent particulier sur l'exercice de lecture méthodique Faire le plan du devoir comme en dissertation : je leur montre souvent qu'il s'agit du même schéma mais les appellations changent. J'insiste sur ce schéma et de plus en plus, mes élèves l'ayant mémorisé savent déjà qu'un centre d'intérêt doit avoir deux sous-centres d'intérêts ou trois , et qu'ils doivent remplacer les exemples en dissertation par les indices de langue dans le devoir de commentaire composé ; progressivement, on apprend à développer un sous-centre d'intérêt par paragraphe.	Hummmmm lorsque vous parlez de moyens de remédiation il faut déjà savoir que chacun a sa part de responsabilité, mais, ce que je peux dire est que l'on devrait imposer, je dis bien imposer l'acquisition des œuvres en question aux élèves. Aussi, les exhorter à lire et vérifier à notre niveau que le travail de lecture a été véritablement fait et procéder à un test de lecture chiffré et compté. Pour le commentaire composé il est question qu'on leur apprenne à identifier les outils d'analyse susceptibles de participer de manière efficiente à la construction du sens d'un texte qui leur est proposé.	comme moyens de remédiation nous proposons la réduction des effectifs, la sensibilisation et la motivation des apprenants sur les enjeux des exercices littéraires dans leurs études.	Les moyens de remédiation que je peux envisager sont multiples. Toutefois, le réalisme voudrait qu'on s'appuie sur ce qui est faisable. Il s'agit donc de procéder à une négociation d'un projet d'étude à l'avance, et au cours de l'apprentissage leur demander de produire des fiches de lecture soit par chapitre ou alors par parties.
--	---	--	--	--

9-Que pensez-vous de la suppression du commentaire composé comme exercice littéraire en classe de premières scientifiques ?	Ça fait mal ! Au nom de quoi cet exercice a bien pu être supprimé ? C'est regrettable puisque le commentaire composé est un exercice qui nous permet d'interpréter en profondeur les textes en se servant de tous les aspects de la langue, de la grammaire à notre guise. Le fait de le supprimer dans les classes scientifiques a aussi une incidence pour les cours de langue et même l'intérêt accordé aux œuvres littéraires puisqu'on a pas besoin de les lire pour produire un devoir de dissertation et surtout de contraction de texte.	Nous pensons que c'est une très mauvaise initiative, une très mauvaise idée. Nous avons signé la descente aux enfers de la littérature. C'est le seul exercice qui permet au candidat de se mouvoir ; le seul où le candidat est libre, autonome dans son raisonnement. Sa logique du début à la fin est à féliciter quand l'exercice est très bien fait. Pour ma part ce n'est pas normal.	Nous pensons que c'est un très grand handicap dans l'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale étant entendu que le commentaire composé est l'exercice par excellence d'évaluation de l'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale. Sur un autre plan, la suppression de cet exercice chez les scientifiques rend les enseignements plus pratiques ; car, le commentaire composé est un exercice purement scolaire et littéraire pour les scientifiques qui ont plus besoin de la dissertation et de la contraction de texte dans l'après lycée. Avec la dissertation ils pourront faire la rédaction des articles et thèses scientifiques et avec la contraction faire la synthèse des documents des documents scientifiques qu'ils auront à étudier.	Bah voyons, cette suppression aura à coup sûr un impact négatif ; car, une petite poignée qui essaie de se donner à la lecture des œuvres intégrales n'aura plus rien à faire avec elle. Puisque ceux-là lisent parce qu'ils savent qu'ils auront à faire à ces textes dans le commentaire compos, maintenant rien ne va plus les obliger à lire : bien dommage.
---	---	--	--	---

Annexe 6: Tableau verbatim enseignants zone urbaine

QUESTION	VERBATIM1	VERBATIM2	VERBATIM3	VERBATIM4
Sexe	Masculin	Féminin	Féminin	Masculin
Etablissement	Lycée classique de Nanga-Eboko	Lycée classique de Nanga-Eboko	Lycée classique de Nanga-Eboko	Lycée classique de Nanga-Eboko
Ancienneté	11 ans et plus	11 ans et plus	6-10 ans	11 ans et plus
4-Quatre autres méthodes et techniques utilisez-vous pour l'enseignement de l'œuvre intégrale afin qu'elle puisse être utile au commentaire composé	Nous entamons l'étude de l'œuvre intégrale par les activités augurales, les éléments abordés dans cette leçon nous permettent d'avoir des rudiments pour certaines étapes de l'introduction d'un devoir de commentaire composé, Cette étude est suivie des lectures méthodiques qui sont des préalables pour la construction du sens d'un texte, celles-ci sont complétées par le	Pour l'enseignement de l'œuvre intégrale nous passons par les activités augurales que nous achevons généralement par une légère lecture méthodique ou une lecture commentée du texte ouvrir. C'est donc au sortir que nous négocions le projet d'étude des	Pour enseigner l'œuvre intégrale au service du commentaire composé, nous procédons à des lectures méthodiques et parfois des groupements de textes. Je dis bien parfois hein ; parce que le temps imparti même pour la lecture méthodique n'est pas assez pour ; ce qui fait que on se retrouve parfois en train de donner les textes de lecture	Pour enseigner l'œuvre intégrale nous passons par des lectures méthodiques, des lectures suivies et commentées. Mais, la lecture méthodique est celle qui permet de comprendre l'organisation interne du texte, c'est donc elle qui

	groupement de texte. Ce dernier permet à l'élève de faire un rapprochement entre l'œuvre étudiée et une autre œuvre afin de relever les points de convergences et de divergences concernant le style ou la thématique ; il pourra s'en servir à la dernière étape de la conclusion de son devoir de commentaire composé	extraits à étudier. Vous voyez ?	pour groupement comme exposés.	sera au service du commentaire composé.
5-Quelles difficultés rencontrez-vous au quotidien dans l'enseignement de l'œuvre intégrale en général et du commentaire composé en particulier	Concernant l'œuvre intégrale, l'absence du manuel pendant les cours ; de plus, le manque d'intérêt pour la lecture. Les élèves préfèrent le plus souvent lire les fascicules au détriment de l'œuvre proprement dite. Pendant, la lecture méthodique, la grande difficulté réside au niveau du repérage des indices et leur interprétation. Vous	La difficulté majeure que nous rencontrons au quotidien dans l'enseignement de l'œuvre intégrale c'est le manque de manuels (entendons par manuel dans ce cas les livres inscrits au programme). Comme je vous disais, le manque de manuel fait en sorte qu'il	La difficulté que la majorité des enseignants de français vont souligner est le manque criard des œuvres. Les apprenants n'ont pas souvent l'œuvre et refusent même souvent d'apporter l'œuvre quand bien même elle a été achetée ; je ne comprends vraiment pas ce phénomène.	Pour les difficultés disons que nous sommes généralement confronté à la difficulté selon laquelle les élèves ne lisent pas l'œuvre intégrale, d'ailleurs on les compte u bout des doigts ceux qui achètent ces œuvres.

	convenez avec moi, que sans bases solides en langue, il est difficile de construire le sens d'un texte .En ce qui est du commentaire composé, le même constat est fait, repérer les indices et les interpréter concomitamment, bref, produire un paragraphe qui associe le fond à la forme.	devient très difficile de travailler avec ces enfants quand ils n'ont pas de livres. Ceci empêche à coup sûr le déroulement ou l'atteinte de notre objectif. On va ajouter à cela le manque de motivation chez ces élèves ; ils ne sont même pas un peu motivés. Parfois vous entrez faire un cours sur l'étude de l'œuvre intégrale et ils ne sont pas avec vous, là ça devient tellement compliqué	Pour ce qui est du commentaire composé, ils ont de la peine à travailler avec le caractère indissociable du fond et d la forme du texte qu'on leur demande de commenter.	
6-Comment faites-vous pour résoudre les problèmes liés à l'enseignement de	Pour résoudre ces difficultés, je demande aux élèves de produire une fiche de lecture pendant la lecture hors horaire.	C'est vrai que ce n'est pas très évident hein, mais on essaye tant bien que mal de trouver des voies de contournement. Par	On ne va rien inventer séance tenante puisqu'ils refusent d'acheter les livres et certains même ont des livres à la maison. Lorsque vous leur	Généralement dans mes classes je sou mets les élèves aux exposés ; ce qui leur permet de travailler en groupe et

l'œuvre intégrale dans votre salle de classe ?	Pendant les séances de lecture méthodiques, j'exige au moins un livre par banc et ils travaillent en groupe pour le repérage des indices, ainsi chaque rangée choisit une entrée, les élèves repèrent les indices, analysent, interprètent, et un banc choisit au hasard met le résultat au tableau. Ils nous arrivent de choisir deux ou trois entrées voire quatre, mais au finish, nous n'utiliserons que 2 ou 3 vu le temps imparti. Le groupe choisi le met au tableau, nous confrontons les résultats, je sers tout simplement de guide. Ils font eux-mêmes leur lecture méthodique jusqu'au bilan et s'habituent ainsi au commentaire composé	exemple pour résoudre les problèmes que j'ai souligné tout à l'heure, j'essaye d'annoncer à l'avance les textes à étudier et je les exhorte à photocopier pour nous faciliter la tâche lors de l'enseignement. Aussi nous stimulons le goût de la lecture chez les élèves en les mettant à l'œuvre chaque fois après avoir donné le ton.	demandez où est le livre ils vous disent carrément à la maison. Pour ceux qui donnent l'impression de vouloir travailler je fais des groupes de lecture autour des livres disponibles en classe. Concernant le commentaire composé, nous partons de l'enseignement de la dissertation, puisqu'ils semblent mieux s'en sortir là-bas, pour leur montrer les similitudes entre cet exercice et le commentaire afin de ressortir les spécificités du commentaire composé, notamment au niveau de la rédaction du paragraphe du commentaire composé. En même temps nous leur montrons les écueils à éviter	d'avoir chacun une idée à apporter concernant l'œuvre. Parfois les tests de lecture nous aident. Quand l'élève sait que le test de lecture va compter il fait quand-même l'effort de lire pour ne pas avoir zéro.
--	---	---	--	---

			dans un devoir de commentaire composé.	
7-Comment faites-vous pour rendre les apprenants autonomes lors de la pratique de la lecture méthodique et du commentaire composé ?	L'exercice permanent de la lecture méthodique tel que je l'ai présenté tout à l'heure leur permet d'aborder aisément le commentaire composé. Cependant, un travail est fait en amont pendant les cours de langue française, repérer les faits de langue et les interpréter	Pour rendre les apprenants autonomes lors de la pratique de la lecture méthodique et du commentaire composé, nous leur donnons du travail à faire à l'avance afin qu'ils s'exercent. Aussi, pendant le déroulement de la leçon nous les interrogeons à toutes les étapes pour qu'ils prennent le soin de rappeler eux-mêmes et nous prenons vraiment en compte leurs réponses, en fait nous jouons un rôle de guide.	Pour rendre les apprenants autonomes nous leur donnons les textes à étudier à l'avance pour qu'ils puissent lire à la maison, et en séance nous leur demandons de proposer les idées axes de lecture qui pourront leur permettre de construire, de bâtir un commentaire composé.	C'est vrai qu'il n'est pas facile de rendre quelqu'un qui refuse de travailler autonome ; pour ceux qui semblent intéressés nous organisons le travail, nous leur donnons du temps pour construire le sens du texte et après on procède à une confrontation des données pour enfin en ressortir quelque chose de pertinent.

8-Que proposez-vous comme moyens de remédiation aux problèmes liés à l’enseignement-apprentissage de l’œuvre intégrale et du commentaire composé ?	Il faut commencer par mettre un accent particulier sur l’exercice de lecture méthodique Faire le plan du devoir comme en dissertation : je leur montre souvent qu’il s’agit du même schéma mais les appellations changent. J’insiste sur ce schéma et de plus en plus, mes élèves l’ayant mémorisé savent déjà qu’un centre d’intérêt doit avoir deux sous-centres d’intérêts ou trois, et qu’ils doivent remplacer les exemples en dissertation par les indices de langue dans le devoir de commentaire composé ; progressivement, on apprend à développer un sous-centre d’intérêt par paragraphe.	Hummmm lorsque vous parlez de moyens de remédiation il faut déjà savoir que chacun a sa part de responsabilité, mais, ce que je peux dire est que l’on devrait imposer, je dis bien imposer l’acquisition des œuvres en question aux élèves. Aussi, les exhorter à lire et vérifier à notre niveau que le travail de lecture a été véritablement fait et procéder à un test de lecture chiffré et compté. Pour le commentaire composé il est question qu’on leur apprenne à identifier les outils d’analyse susceptibles de participer de manière	comme moyens de remédiation nous proposons la réduction des effectifs, la sensibilisation et la motivation des apprenants sur les enjeux des exercices littéraires dans leurs études.	Les moyens de remédiation que je peux envisager sont multiples. Toutefois, le réalisme voudrait qu’on s’appuie sur ce qui est faisable. Il s’agit donc de procéder à une négociation d’un projet d’étude à l’avance, et au cours de l’apprentissage leur demander de produire des fiches de lecture soit par chapitre ou alors par parties.
--	--	---	--	--

		efficace à la construction du sens d'un texte qui leur est proposé.		
9-Que pensez-vous de la suppression du commentaire composé comme exercice littéraire en classe de premières scientifiques ?	Ça fait mal ! Au nom de quoi cet exercice a bien pu être supprimé ? C'est regrettable puisque le commentaire composé est un exercice qui nous permet d'interpréter en profondeur les textes en se servant de tous les aspects de la langue, de la grammaire à notre guise. Le fait de le supprimer dans les classes scientifiques a aussi une incidence pour les cours de langue et même l'intérêt accordé aux œuvres littéraires puisqu'on a pas besoin de les lire pour produire un devoir de dissertation et surtout de contraction de texte.	Nous pensons que c'est une très mauvaise initiative, une très mauvaise idée. Nous avons signé la descente aux enfers de la littérature. C'est le seul exercice qui permet au candidat de se mouvoir ; le seul où le candidat est libre, autonome dans son raisonnement. Sa logique du début à la fin est à féliciter quand l'exercice est très bien fait. Pour ma part ce n'est pas normal.	Nous pensons que c'est un très grand handicap dans l'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale étant entendu que le commentaire composé est l'exercice par excellence d'évaluation de l'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale. Sur un autre plan, la suppression de cet exercice chez les scientifiques rend les enseignements plus pratiques ; car, le commentaire composé est un exercice purement scolaire et littéraire pour les scientifiques qui ont plus besoin de la dissertation et de la contraction de texte dans l'après lycée. Avec la	Bah voyons, cette suppression aura à coup sûr un impact négatif ; car, une petite poignée qui essaie de se donner à la lecture des œuvres intégrales n'aura plus rien à faire avec elle. Puisque ceux-là lisent parce qu'ils savent qu'ils auront à faire à ces textes dans le commentaire composé, maintenant rien ne va plus les obliger à lire : bien dommage.

			dissertation ils pourront faire la rédaction des articles et thèses scientifiques et avec la contraction faire la synthèse des documents des documents scientifiques qu'ils auront à étudier.	
--	--	--	--	--

Annexe 7 : Activités de lecture autonome à la médiathèque de l'Institut Française de Yaoundé



Annexe 8 : Projets pédagogiques des classes de Secondes en Terminales

PROJET PEDAGOGIQUE DES CLASSES SECONDES

Le quota passe de 5 à 6H

Grasse, secondes

Volume horaire : 18 (apprentissage des ressources : 7h ; intégration : 3h ; évaluation : 3h ; remédiation : 2h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence, l'élève devra produire un résumé ou une analyse

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situation possible : réalisation d'un exercice scolaire (la contraction de texte)

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/Lexicologie	Stylistique/Rhétorique	Oral	Écrit
S1	Présentation sommaire des œuvres inscrites au programme		Communication verbale 1h	Évaluation dialogue 1h diagnostique ??				Encodage et analyse des résultats de l'évaluation 1h diagnostique / perspectives.
S2	Les Tribus de CapitoLine : Activités eugérales 1h		(1) Communication verbale 1h Communication non verbale (1h) ✓	Les relations logiques dans un texte 1h				• CT : structure argumentative du texte (le thème, la thèse, les arguments les exemples les connecteurs logiques (1h) dans 1h
S3	Lecture autonome : tenue du journal de lecture (hors horaire) Comment faire un journal de lecture ? 1h		Les facteurs de la communication 1h ✓			Les caractéristiques du texte narratif : temps verbaux, personnages, les indices spatiaux temporels, etc. (1h) ✓		CT : techniques du résumé 1h CT : techniques de l'analyse (1h)
S4	Contrôle de lecture (1h)		NB = Entrer en rapport avec les cours de langue			Intégration : (2h) Tâche : Sur la base d'un texte à contracter : 1-Tu analyseras les données de la tâche 2-Tu mobiliseras les ressources 3-Tu produiras un résumé/analyse	Pour être efficace, il faut un texte antique qui parle du roman.	
S5	EVALUATIONS				Epreuve de langue : 2h	Epreuve de littérature : 4h		
S6	Les types de phrases 1h, REMEDIATIONS 2h							

sujet ! Trouver un texte naïf de connecteurs et appliquer la consigne cf scan Texte Zola, Le roman expérimental, 1880.

Séquence didactique N°2 :

Classe : secondes

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : À la fin de la séquence, l'élève devra utiliser des arguments pertinents pour soutenir ou réfuter un point de vue.

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/Lxicologie	Stylistique/Rétorique	Oral	Écrit
S1	Compte rendu du contrôle de lecture et négociation du projet de lecture (1h)		Les fonctions du langage (1h) : R fonction référentielle fonction expressive fonction conative fonction poétique fonction phatique fonction métalinguistique	Les procédés de formation de mots 1h Morphologie Syntaxe			Référence Changement un pt de vue	Synthèse méta- discursive : Le R, S, A : convex diver.
S2	Lecture Méthodique : texte 1 (1h)			Notion de mot : unité lexicale 1h : Étymologie fonction des mots		Le texte Argumentatif 1h		La discussion : construire un paragraphe pour justifier une thèse La discussion : construire un paragraphe pour réfuter un point de vue (1h)
S3	• Lecture analytique : texte 1h		La phrase verbale / La phrase non verbale 1h Jcl° phrase / me 1h					La discussion : production de l'introduction La discussion : production de la conclusion (1h) Leide parlant des romans
S4	• Lecture suivie : texte 4 (1h) • Lecture méthodique : texte 5 (1h)					Intégration : 2h 3 Tâche : Sur la base d'un texte et d'un sujet portant un thème précis, l'apprenant rédigera : 1- Une introduction 1h 2- Un développement 1h 3- Une conclusion 1h		
S5	EVALUATIONS		Epreuve de langue : 2h		Epreuve de littérature : 2h 1h			
S6			La connotation et la dénotation 1h		REMEDIATIONS 2h			

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 5h ; remédiation : 3h)
 Compétence attendue : A la fin de la séquence, l'élève devra bâtir un plan détaillé de dissertation
 Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes
 Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire

des personnes reçues.

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/Lexicologie	Stylistique/Rhétorique	Oral	Écrit
S1	Les tributs de Capoline: Inscription de l'œuvre dans son contexte (1h)				Notions d'hyponymie et d'hyponymie lh <i>Es, pale / malis - Es, pale / miero. Es, pale / esque</i>			• Dissertation littéraire : présentation de l'exercice
S2	(l)Le misanthrope: activités éducatives Lecture du texte ouvrir/fermer (1h)		Les registres de langue (1h) <i>Communication Vocabulaire pour l'usage</i>		Notion de progression de cohésion et de cohérence lh →		<i>Préparation à la dissertation malgré la nécessité de la préparer à l'avance</i>	• Dissertation littéraire : Analyse du sujet (1h)
S3	Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors-horaire) •ure analytique : texte 3 (1h) s horaire)	• Présentation des textes relatifs au thème L'expression du tribalisme dans les romans africains des 20e et 21e siècle (à titre indicatif Lecture méthodique : texte 4 (1h)			<i>La description, Le texte rhetorique, de des idées répliques</i>	<i>Le texte rhetorique, de des idées répliques</i>		Dissertation littéraire : la recherche des idées Dissertation littéraire : élaboration du plan détaillé (1h)
S4	Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors horaire)	Confrontation et interprétation (1h)				Intégration (2h) Tâche : Sur la base d'un sujet de dissertation: 1- Tu analyses le sujet 2- Tu recherches les idées 3- Tu élabores un plan détaillé		
S5	EVALUATIONS		Epreuve de langue : 2h Epreuve de littérature 2h					
S6	Les figures d'opposition 2h Remédiation 2h							

sujet : en rapport avec le théâtre.

Au sujet de la finalité d'une représentation th. un spectateur affirme qu'on y va pour se

divertir. S. discutez cette à la fin

2. Pensez-vous que le théâtre a pour seule fin le divertissement? Us répondrez
à cette question en un d'après argumenté ou vous appuyant sur le

Séquence didactique N°4 :

Classe : secondes

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire un paragraphe de dissertation
 Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Sema ine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/Lexicologie	Stylistique/Rhétorique	Oral	Ecrit
S1	• Négociation d'un projet de lecture (1h)				<i>Le sujet de la dissertation</i>	Les figures d'analogie et d'opposition (1h) <i>Tu l'as préparé à la chaudière</i>		• Dissertation : stratégie argumentative/ exemples et citations/connecteurs logiques) <i>Rédiger un paragraphe argumentatif / les transitions</i>
S2	• Lecture méthodique : texte 2 (1h)				<i>Sens dénoté conoté</i>	Les caractéristiques du texte théâtral (1h) <i>des fils d'opp</i>		• Dissertation : rédiger un paragraphe argumentatif/ les transitions (1h) <i>Rédiger un introduction sur le théâtre</i>
S3	• Lecture méthodique : texte 2 (1h) <i>lecture 1H</i>				<i>Notion de progression de cohésion et de cohérence</i> <i>Le discours caractéristique</i>		Dramatisation d'une scène 1h <i>Adresser un personnage</i>	<i>Rédaction d'une conclusion sur le théâtre</i>
S4	Inscription de l'œuvre dans son contexte (1h)				Le champ sémantique (hors-horaire)	Intégration : (2h) Tâche : Sur la base d'un sujet de dissertation : 1- Tu rédiges une introduction 2- Tu rédiges un développement 3- Tu rédiges une conclusion		
S5	EVALUATIONS		Epreuve de langue : 2h				Epreuve de littérature : 2h	
S6			REMIATIONS 3h					

Séquence didactique N° 5 :

Classe : secondes

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire un devoir de dissertation

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/Lexicologie	Stylistique/Rhétorique	Oral	Écrit
S1	• Lecture expliquée : texte 3 (11h) <i>Anthologie</i> <i>Acte original et lecture poétique 1h</i> <i>Contrôle de l'écrit 1h</i>		<i>Les fondements du langage la fonction poétique 1h</i>			<i>Les figures d'analogie et d'opposition 1h</i> <i>Les caractéristiques du texte théâtral (1h)</i> <i>Les tonalités</i>		<i>Présentation de l'exercice</i> • Dissertation : rédiger un paragraphe argumentatif/ les transitions (1h) <i>Clé : Analyse de la consigne 1h</i>
S2			<i>L'écriture</i> <i>d'enonciation 1h</i>	<i>Les valeurs des lps et modes de l'unicité</i>	Les champs lexicaux (1h)	<i>Les caractéristiques du texte théâtral (1h)</i> <i>Les tonalités</i>		Dissertation : rédiger une introduction (1h) <i>Lecture méthodique</i> <i>Écriture de l'introduction</i> <i>Écriture du développement</i> <i>Écriture de la conclusion</i>
S3	<i>LA 1</i>			<i>La communication</i> <i>Le langage</i> <i>Le verbal</i> <i>Le non verbal</i>	<i>Le langage</i> <i>Le verbal</i> <i>Le non verbal</i>	<i>Les tonalités</i>	Dramatisation d'une scène 1h <i>Acte y revoie y + perso</i>	Dissertation : rédiger une conclusion (1h) <i>Elaboration du plan</i> <i>que tu rédiges avec des détails et des axes</i>
S4	Inscription de l'œuvre dans son contexte (1h)					Intégration : (2h) Tâche : Sur la base d'un sujet de dissertation : 1- Tu rédiges une introduction 2- Tu rédiges un développement 3- Tu rédiges une conclusion		
S5	EVALUATIONS		Epreuve de langue : 2h				Epreuve de littérature : 2h	
S6	REMEDATIONS 3h							

Sujet 1) Pourront des sources d'inspiration du roman, François Mauriac affirme que « Les romanciers ne vivent rien car ils s'inspirent tout simplement de la réalité ».

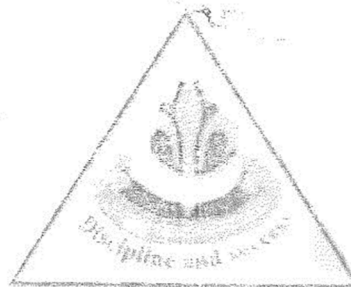
Justifiez cette assertion à la lumière des Tribus de Capétologie.

Remarque

Les programmes officiels ont pour objectif principal de permettre à l'apprenant de produire (construction, démonstration, commentaire). Mais malheureusement les sujets proposés par les enseignants ne développent pas l'autonomie de lecture chez les apprenants. Il serait important que tout sujet (démonstration, construction, commentaire) s'appuie sur l'œuvre étudiée.

ES
DUNDI

111749110



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION
REGIONAL DELEGATION FOR THE CENTRE
MFOUNDI DIVISIONAL DELEGATION

GHS OF NGOA-EKELLE
YAOUNDE III
P.O Box : 17 YAOUNDE
Tél : 222 22 29 67
Immatriculation 5LH1GSFD111749110

PROJET PEDAGOGIQUE DES CLASSES DE PREMIERE LITTERAIRES

ANNEE SCOLAIRE 2022.2023

Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire (la dissertation)

REMEDIATIONS 3h

Séquence didactique N°2 :

Classe : premières

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire un devoir de dissertation entier.

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/Lexicologie	Stylistique/Rhétorique	Oral	Ecrit
17-21 oct 2022	Négociation du projet de lecture (1h)			La ponctuation forte (1h)	Lexique (lexique commun, lexique spécialisé, vocabulaire) (1h)			Rédaction des chapeaux introductifs et de la transition (1h) Rédaction du paragraphe de dissertation (1h)
24-28 oct 2022	Texte 1 : Lecture Méthodique (1h) Texte 2 : lecture analytique (1h)		Les éléments de phonétique combinatoire (1h)	De la phrase au paragraphe / notion de cohérence et de cohésion (1h)				Rédaction de l'introduction (1h)
31-04 nov 2022	Texte 3 : lecture expliquée (1h) Texte 4 : lecture suivie (1h)			Progression thématique (1h)		Texte descriptif : caractéristiques et fonctions (1h)		Rédaction de la conclusion (1h)
07- 11 nov 2022	Texte 5 : lecture méthodique (1h) Texte 6 : épreuve de langue (1h)					Intégration : (3h) Tâche : Sur la base d'un sujet de dissertation de dissertation tu produiras : 1- Une introduction 2- Un développement 3- Une conclusion		
14-18 nov 2022	EVALUATION S	Epreuve de langue : 2h				Epreuve de littérature : 4h		
21-25 nov 2022	Exposés (2 h)	REMEDATIONS 3h						

... pour l'œuvre est achevée ou aura ?
 Ref. : ... sur le parcours des pers. princ. dans les romans, un cycle ...
 a. ... personnages dépeints au début et comblés à la fin.
 V. : ... cette œuvre à la lumière des romans lus ou étudiés. (Hme. Proust en lecture)
 au ... Bel Air.

Séquence didactique N°3 :

Classe : premières

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire un résumé et une analyse

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire

La structure argumentative

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/Lexicologie	Stylistique/Rhétorique	Oral	Ecrit
28-02déc 2022	Inscription de l'œuvre dans son contexte (1h))			Structure de la phrase simple et composée (1h)	Procédés de formation des mots : néologisme (1h)	Texte argumentatif : caractéristiques et fonctions (1h)		CT : analyse du texte et de la consigne (thème thèse, circuit argumentatif (1h)
05-09 déc 2022	La marmite de koka-mbala: activités augurales Lecture du texte ouvroir/fermoir (1h)	Présentation des textes relatifs au thème L'expression de l'affirmation de la femme dans le théâtre africain du 20 siècle (à titre indicatif). (1h)	Les variétés du français dans l'espace francophone (1h)	Le texte H2 - tral = de barolles et répliques		Les mode de raisonnement : la déduction et l'induction (1h)		Technique du résumé (1h)
12-16 déc 2022	Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors	Lecture analytique. Texte 1 (1h) Lecture méthodique texte 2 (1h)		Structure de la phrase complexe (1h)	Les procédés de formation des mots : les emprunts (1h)			Technique de l'analyse (1h)
03-06 jan 2023	Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors horaire)	Épreuve de langue française: texte 3 (1h) Texte 4 : lecture expliquée (1h)				Intégration (3h) Tâche : Sur la base d'un texte à contracter tu produiras : 1- Une analyse du texte 2- Un résumé 3- Une analyse		
09-13 jan 2023	EVALUATIONS		Epreuve de langue : 2h		Epreuve de littérature : 4h			
16-20 jan 2023		Lecture suivie, dirigée et commentée ; texte 5 (1h) Confrontation et interprétation (1h)	REMEDIATIONS 3h					

*Sur le texte en rapport avec l'éducat° de la femme (argumentatif) Texte d'idées
voir Ap & rationsgo (fénelon) ou Isaac.*

Séquence didactique N°4

Classe : Premières

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire une discussion

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/Lexicologie	Stylistique/Rhétorique	Oral	Ecrit
23-27 jan 2023	Contrôle de lecture (1h) Compte rendu de lecture (1 h)		Les variétés du français dans l'espace francophone (1h)	Structure de la ESc	Les relations logiques	Texte théâtral : didascalies et répliques (1h)		CT : Analyse du sujet, recherche des idées (1h)
30-03 fév 2023	Négociation du projet de lecture (1h) Lecture méthodique : texte 1 (1h)		Le système des mots variables : nom/pronom (1h)	Les fonctions du langage	Lexique commun/Lexique spécialisé (1h)	Les tonalités : dramatique, comique, tragique (1h)		CT : la rédaction du paragraphe (1h)
06-10 fév 2023	Texte 2 : épreuve de langue (1h)			En quoi ce texte est-il pertinent ?	Lexique commun/Lexique spécialisé (1h)	Texte théâtral : action et genres (1h)	Exposé (1h)	CT : la rédaction de l'introduction et de la conclusion (1h)
13-17 fév 2023	Lecture analytique : Texte 3 (1h) Lecture méthodique : texte 4 (1h)					Intégration : (3h) Tâche : Sur la base d'un sujet de discussion, tu produiras : 1- Une introduction 2- Un développement 3- Une conclusion		
20-24 fév 2023	EVALUATIONS		Epreuve de langue : 2h					
27-03 mars 2023	Texte 5 : épreuve de langue (1h) Texte 6 : lecture méthodique (1 h)		REMEDATIONS 3h					

Sujet : Texte à lire + discussion

Séquence didactique N°5

Classe : Premières

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra bâtir un plan de commentaire composé

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/Lexicologie	Stylistique/Rhétorique	Oral	Ecrit
06-10 mars 2023	La marmite de koka-mbala : inscription de l'œuvre dans son contexte (1h) Activités augurales : Balafon (1h)			Le système des mots variables : l'adjectif qualificatif (1h)	Denotation Connotation	Les figures de construction (1h) : la chiasme = comp - métaphore		Commentaire composé : analyse du sujet et de la consigne (1h)
13-17 mars 2023	Lecture du texte ouvrir (1h)		phonétique abréviations	Le système des mots variables : le verbe (1h)		Le texte injonctif : caractéristiques et fonction (1h) Le rythme de la phrase : prose (1h)		Commentaire composé : la recherche des idées : IG, CI, SCI (1h)
20-24 mars 2023	Balafon : Lecture autonome - (hors horaire)		phonétique Connotation	Le système des mots variables : les déterminants (1h)		Le rythme de la phrase la poésie (1h)		Elaboration du plan détaillé (1h)
27-31 mars 2023	Balafon : Lecture autonome - (hors horaire)		TD (1h)		TD(1h)	Intégration : (3h) Tâche : Sur la base d'un poème tiré de Balafon, tu mèneras : 1- Une lecture méthodique 2- L'élaboration d'une grille d'analyse 3- Elaboration du plan détaillé		
03-07 avril 2023	EVALUATIONS	Epreuve de langue : 2h				Epreuve de littérature : 4h		
10-14 avril 2023	Contrôle de lecture (1h) Compte rendu du contrôle de lecture (1h)	REMEDATIONS 3h						

Séquence didactique N°6

Classe : Premières

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève produira un devoir de commentaire composé complet.

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes ;

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/Lexicologie	Stylistique/Rhétorique	Oral	Ecrit
17-21 avril 2023	Projet de lecture (1h) Texte 2: lecture analytique (1h)			f		Le texte poétique : éléments de musicalité (1h) <i>les fig de construel</i>		Commentaire composé : Rédaction du paragraphe (1h) Commentaire composé : Rédaction des introductions partielles et de la transition majeure (1h)
24-28 avril 2023	Texte 3: épreuve de langue (1h) Texte 4 : lecture suivie et dirigée (1h) Texte 5 :lecture méthodique (1h)			<i>Le système des mots variables nom & pronom</i>		Le texte poétique : éléments de musicalité (1h) <i>les tonalités = la prosodie lyrique et épique</i>		Commentaire composé: rédaction de l'introduction (1h)
01-05 mai 2023	Texte 6 : lecture analytique (1h)			Le système des mots variables : l'adjectif qualificatif (1h) <i>le système des mots variables</i>		Le texte poétique : vers libre et poésie en prose (1h) <i>en prélude à la classe oratoire</i>	Le compte rendu de lecture (1h)	<i>TD (un 20)</i> Commentaire composé : Rédaction de la conclusion (1h)
08-12 mai 2023	Inscription de l'œuvre dans son contexte (1h)				TD (1h)	Intégration : (3h) Tâche : Sur la base d'un poème tiré de <i>Balafon</i> , tu rédigeras : 4- Une introduction 5- Un développement 6- Une conclusion		
15-19 mai 2023	EVALUATIONS	Epreuve de langue : 2h Epreuve de littérature : 4h						
22-26 mai 2023	REMEDIATIONS 3h							

Epreuve

PROJET PEDAGOGIQUE DES CLASSES TERMINALES

sujets

S1 -> CC, Texte poétique

voir AP pour les copies

S2 -> CC, Texte poétique

voir AP pour les copies

S3 -> DISS, Texte romanesque

parlant de la qualité du roman moderne, André Malraux assure : « Le roman moderne est un moyen d'expression privilégié du tragique de l'homme » - le roman fait-il très bien peinture de la misérable condition humaine ? vous répondrez à cette qst à la lumière de votre expérience de lecteur de romans

S4 ->

S5 -> CT, Texte théâtral (colonisation)

pour les cours sur la colonisation, Anne Eschère

à photocopier p178 Voir AP

à croiser avec Ngum à l'emba Note 2 et 4 - Niedermeier (colonisation)

sujet unique / seq

examen blanc ts ensemble

Au cas où on s'appuie sur le thème en DISS cf 2 indigène 100
si possible cf sujet DISS BACCALAU

théâtre

Au sujet de la 1^{re} du 15^e u d'après
frs V Hugo de la préface à la pièce
« L'œuvre dramatique (1833) » et dit :
« Le théâtre est une tribune. Le théâtre est une
chaîne ».
Paragraphe 2 - vis à pt d'analyse de l'œuvre
d'Eschère de 1^{re} d'analyse de l'œuvre d'Eschère
lues de Ngum à l'emba - d'analyse de l'œuvre
des théâtres lues.
(Ngum peut d'ailleurs en parler
les autres ordres de la 1^{re} d'analyse)

Les actes de langage

Séquence didactique N°2 :

Classe : terminales

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire un devoir de commentaire composé entier.

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire

valeurs des ~~lignes~~ bps à mode ~~modèle~~
tant dans le projet annuel

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyn taxe	Sémantique/Lexic ologie	Stylistique/Rhé torique	Oral	Ecrit
S1	• Contrôle de lecture (1h) • Négociation du projet d'étude (1 h)	•	Le référent et ses substituts (1h)			<i>Soi-même style à la fin d'un texte meta Corp.</i>		Commentaire composé : • Rédaction des chapeaux introductifs et de la transition (1 h) • Rédaction du paragraphe de commentaire composé (1h)
S2	Texte 1 : Lecture Méthodique Texte 2 : lecture analytique (1h) (1h)		Énoncé constatif/ énoncé performatif (1h) <i>un indice comme la phrase la phrase</i>		Variétés du français (variations lexicales) (1h) <i>Séquence 3</i>	Texte poétique : vers libre : poésie en prose (1h)		Commentaire composé : Rédaction de l'introduction (1h)
S3	Texte 3 : lecture expliquée (1h)		Actes du langage (1h) <i>la valeur des bps à mode la phrase la phrase</i>		Abréviations: siglaison et acronymie (1h) <i>nécessaire</i>	<i>totalité = linguistique de la langue</i>	L'exposé (1h)	Commentaire composé : Rédaction de la conclusion (1h)
S4	Texte 4 : lecture méthodique (1h)					Intégration : (3h) Tâche : Sur la base du poème dont le plan a été élaboré dans la séquence précédente tu produiras un commentaire composé comportant 1- Une introduction 2- Un développement 3- Une conclusion		
S5	EVALUATIONS		Epreuve de langue : 2h				Epreuve de littérature : 4h	
S6	Texte 5 : épreuve de langue française (1h) Texte 6: lecture expliquée (1 h)		REMEDIATIONS 3h (Langue française 1 h ; littérature 2 h)					

des emprunts

des emprunts

Séquence didactique N°3 :

Classe : Terminales

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire un paragraphe de dissertation

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire (la dissertation)

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/Lexicologie	Stylistique/Rhétorique	Oral	Ecrit
S1	- Exposés 1 h - Inscription de l'œuvre dans son contexte (1h)		Fonctions et visées de l'image (1h)		Variétés lexicales	Texte théâtral : caractéristiques et fonctions (1h) Séquences		Dissertation : analyse du sujet - Problème - Thèse - Problématique (1h)
S2	Mumyal : activités augurales (1h)	Présentation des textes relatifs au thème L'expression du mariage dans le roman camerounais (à titre indicatif). (1h)	Dialogue du texte et de l'image (1h)	Valeurs des préséances les préséances 1h	Contenus latents/ contenus manifestes (1h) SA	Les fonctions de monologue : monologue introspectif (1h) Les fonctions de monologue : monologue délibératif (1h) Séquences		Dissertation : élaboration du plan détaillé (1h)
S3	Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors horaire)	Lecture analytique, texte 1 (1h) Lecture méthodique texte 2 (1h)			Empoignade Variétés pholox	Les fonctions de monologue : monologue introspectif (1h) Les fonctions de monologue : monologue délibératif (1h) Séquences		Dissertation : Rédaction du paragraphe (1h)
S4	Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors horaire)	Épreuve de langue française: texte 3 (1h)		Variétés du français (variations syntaxiques) (1h)	Les fonctions de monologue : monologue introspectif (1h) Les fonctions de monologue : monologue délibératif (1h) Séquences	Intégration (3h) Tâche : Sur la base d'un sujet de dissertation, produire : 1- Analyser le sujet 2- Élaborer un plan de dissertation 3- Rédiger un paragraphe		
S5	EVALUATIONS		Epreuve de langue : 2h				Epreuve de littérature : 4h	
S6		- Lecture suivie , dirigée et commentée ; texte 4 (1h) - Lecture méthodique : texte 5(1h)	REMEDATIONS 3h (Langue française 1h ; littérature 2 h)					

Texte polémique!
Le requiescente

Page 4 of 7

Séquence didactique N°4 :

Classe : Terminales

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire un paragraphe de dissertation

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire (la dissertation)

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/ Lexicologie	Stylistique Rhétorique	Oral	Ecrit
S1	• Contrôle de lecture (1 h)	Confrontation et interprétation (1h)	Variétés prosodiques (accentuation, rythme, registre mélodiques) (1h)			Texte théâtral : fonctions de la tirade (1h) <i>Le texte argumentatif : caract et fonct</i>		Dissertation : Rédaction des introductions partielle et de la transition majeure (1h)
S2	• Négociation du projet de lecture (1h) Texte 1 : Lecture méthodique : (1h)		Image et littérature (1h) <i>la structure d'un s argumentatif</i>		Néologie de sens (1h)	<i>Le projet théâtral : caract et fonct</i>		Dissertation : Rédaction de l'introduction (1h)
S3	Texte 2 : épreuve de langue (1h)		Usages de l'image (1h)		Relations syntaxiques (1h)	Tonalités : épique, <u>dramatique</u> (1h) <i>à enseigner ??</i>		Dissertation : Rédaction de la conclusion (1h)
S4	Texte 3 : Lecture analytique (1h) Texte 4 : Lecture méthodique : (1h)					Intégration : (3h) Tâche : Sur la base d'un sujet de dissertation, produire : 1- Une introduction 2- Un développement 3- Une conclusion		
S5	EVALUATIONS	Epreuve de langue : 2h Epreuve de littérature : 4h						
S6	Exposés (2 h)	REMEDIATIONS 3h (Langue française 1h ; littérature 2 h)						

Sujet de dissertation en rapport avec le roman

des stratégies de contact & la persuasion

app modes de raisonnement

Séquence didactique N°5

Classe : Terminales

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra produire un résumé ou une analyse

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique / Lexicologie	Stylistique/Rhétorique	Oral	Ecrit
S1	- Texte 5 : Lecture suivie (1h) - Inscription de l'œuvre dans son contexte (1h)			Liaisons dans la phrase : conjonction de coordination, conjonction de subordination et pronom relatif (1h)		Texte argumentatif : caractéristiques et fonctions (1h)		CT : analyse du texte et de la consigne (1h)
S2	- Ngum a Jemea : Activités augurales (1h) - Lecture analytique : texte 1 (1h)				Hypéronymie, hyponymie/ (1h)	Modes de raisonnement (1h)		CT : Techniques du résumé (1h)
S3	Ngum a Jemea : Lecture autonome –(hors horaire)			Liaisons dans la phrase : adverbess de liaison, locutions adverbiales et prépositions (1h)		Les stratégies : la conviction et la persuasion (1h) Les stratégies : la démonstration et la délibération(1h)	Débat (1h)	CT : Techniques de l'analyse (1h)
S4	Ngum a Jemea : Lecture autonome –(hors horaire)		Les registres de l'image (1h)		Abréviations: Apocope, aphérèse et syncope (1h)	Intégration : (3h) Tâche : Sur la base d'un texte à contracter : 1- Dégager les idées essentielles du texte 2- Produire un résumé 3- Produire une analyse		
S5	EVALUATIONS						Epreuve de langue : 2h	Epreuve de littérature : 4h
S6							REMEDIATIONS 3h (Langue française 1h ; littérature 2 h)	

TABLE DES MATIÈRES

AVERTISSEMENT	i
SOMMAIRE	ii
DÉDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES PHOTOS	xi
LISTE DES ANNEXES.....	xii
RÉSUMÉ.....	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	6
I- CONTEXTE DE L'ÉTUDE	7
I-1 Contexte international	7
I-2 Contexte national.....	9
II- FORMULATION ET POSITIONNEMENT DU PROBLÈME	16
II-1 Du constat	16
II-2 Du problème.....	34
III- QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	36
III-1- Question principale et hypothèse générale.....	36
III-2- Questions secondaires et hypothèses spécifiques.....	36
IV- OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	37
IV-1- Objectif général de la recherche.....	37
IV-2- Objectif spécifiques de la recherche	38
V- LES INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	39
V-1 Intérêt Scientifique.....	39
V-2 Intérêt didactique	39
V-3 Intérêt Psychologique	40
VI- DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE.....	40
VI-1 Délimitation géographique	40

VI-2 -Délimitation temporelle	42
VI-3- Délimitation théorique	42
VI-4- Délimitation conceptuelle et thématique.....	42
CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE	44
I- APPROCHE DÉFINITIONNELLE DES CONCEPTS MAJEURS ET OPÉRATOIRES	45
I-1- La didactique.....	45
I-2- La pédagogie	45
I-3-Le commentaire composé	46
I-4-La lecture méthodique.....	47
I-5- L'autonomie de lecture	48
I-6- L'effet de vie.....	49
I-7- Le Décloisonnement	52
I-8- La Déconstruction.....	54
II- REVUE DE LA LITTÉRATURE	59
II-1 Motivation à la lecture et au commentaire composé.....	59
II-2 La lecture : une rencontre avec l'autre	62
III-3 Décloisonnement des disciplines et approches interdisciplinaires	63
II-4 Didactique de la lecture et de l'écriture.....	66
III- LES THÉORIES ET MODÈLES EXPLICATIFS DE LA RÉCEPTION EFFECTIVE ET DE LA PRATIQUE DU COMMENTAIRE COMPOSÉ	73
III-1- Le socioconstructivisme de type vygotskyrien	74
III-1-1-Le principe de la double germination des concepts	75
III-1-2 La zone proximale de développement (ZPD).....	75
III-1-3 Structuration de l'apprentissage chez Vygotsky	76
III-1-4 La médiation instrumentale.....	78
III-1-5 Le Langage comme médiation dans le processus d'acquisition des connaissances.....	78
III-1-6 La formation des concepts scientifiques	79
III-2 La théorie de la réception	83
III-3 La théorie des situations didactiques	86
III-3-1 La dévolution.....	86
III-3-2 L'institutionnalisation.....	86
III-4 la sémiotique peircienne	87
III-4-1 Les Fondements théoriques de la Sémiotique Peircienne	87

III-4-2 Les dichotomies dans la sémiotique peircienne	87
III-4-3 Le modèle triadique du signe peircien.....	88
III-4-4 La semiosis illimitée.....	88
III-4-5 La sémiose illimitée.....	89
III-5 La théorie pragmatique.....	89
III-5-1 Fondements théoriques.....	89
III-5-2 la pragmatique dans l'analyse du discours	90
IV-DÉFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS DE L'ÉTUDE	92
IV-1- La variable indépendante (VI)	92
IV-2- La variable dépendante (VD).....	92
IV-3- Les indicateurs et modalités	93
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	94
I. TYPE DE RECHERCHE : RECHERCHE-ACTION AVEC APPROCHE MIXTE	96
II. DE LA POPULATION D'ÉTUDE	98
II-1. Définition de la population de l'étude	98
II-2- Population cible	99
II-3-Population accessible.....	99
III-SITES DE L'ÉTUDE	101
III-1 Présentation des sites de l'étude	101
III-1-1- Lycée Classique de Nanga Eboko	101
III-1-1-1- Historique	101
III-1-1-2-Présentation géographique et infrastructurelle du site	102
III-1-1-3- Organisation et fonctionnement de la structure.....	104
III-1-2- Lycée de Ngoa- Ekelle	105
III-1-2-1- Historique	105
III-1-2-2- Présentation géographique et infrastructurelle du site	106
III-1-2-3 Organisation et fonctionnement de la structure	108
III-2 Justification du choix des sites	110
IV-MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.....	110
IV-1 L'échantillon	110
IV-2 Méthode d'échantillonnage	111
V- DE LA COLLECTE DES DONNÉES.....	111
V-1 Description des instruments.....	111
V-1-1 La grille d'observation (cf. annexes).....	111

V-1-2	Le questionnaire (cf. annexes)	112
V-1-3	Le guide d'entretien (cf. annexes)	112
V-2	Validation des instruments	113
V-3	Procédure de mise en exécution	114
V-3-1	Le pré-test	115
V-3-2	Le test proprement dit	115
V-3-3	Post test	116
V-4	Procédure de collecte des données	116
VI-MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES		118
VI-1	Dépouillement	118
VI-2	Analyse statistique	119
VI-3	Analyse des contenus	119
VI-4	Construction du dispositif de remédiation	120
IV-5	Construction du dispositif de remédiation et expérimentation	121
IV-5-1	Analyse critique et d'aménagement des projets pédagogiques des classes seconde, première et terminale littéraires	121
IV-5-1-1	Analyse et aménagement du projet de secondes littéraires	122
IV-5-1-2	Analyse projet premières littéraires	130
IV-5-1-3	Analyse projet terminales littéraires	137
IV-6-	Analyse des projets tous cycles confondus faite par des enseignants	144
IV-6-1	Analyse projet 6 ^e	144
IV-6-2	Analyse projet 5 ^e	145
IV-6-3	Analyse projet 4 ^e	147
IV-6-4	Analyse projet 3 ^e	150
IV-6-5	Analyse projet 2 nd e	152
IV-6-6	Analyse projet 1 ^{ère}	155
IV-6-7	Analyse projet classe Terminale	156
CHAPITRE IV : EXPÉRIMENTATION		160
I- RECONSTITUTION DES SEQUENCES DIDACTIQUES SOUS LE PRISME DU DECLOISONNEMENT EFFECTIF		163
I-1	Projets pédagogiques des classes de secondes en Terminales	163
I-2-	Construction des séquences d'enseignement et organisation des activités	184
I-2-1	Séances consacrées à l'analyse du texte et l'élaboration d'un commentaire composé	184
I-2-2	Consolidation du travail préliminaire : la lecture méthodique	188

I-2-3 Institutionnalisation des activités	201
a- Présentation de l'exercice	201
b- L'Analyse du texte	203
I-2-4 Rédaction d'un devoir de commentaire composé	212
I-2-4 Le commentaire composé : synthèse méthodologique.....	218
CHAPITRE V : PRESENTATION ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	222
I- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSES A PRIORI.....	223
I-1 Présentation caractérielle des groupes participants à l'enquête au cours de la séquence 6.....	223
I-2 Analyse des choix des types de sujets par les apprenants (Examen Probatoire).....	225
I-3- Analyse des choix des types de sujets par les apprenants (Examen du Baccalauréat)	227
II- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSES A PRIORI DU PRETEST... ..	230
II-1 Des analyses en pré-test	230
II-1-1 Rapport à la lecture des apprenants en pré-test.....	232
II-1-2 Rapport aux œuvres inscrites au programme des apprenants en pré-test	234
II-1-2-1 Lecture opportuniste et contrainte	236
II-1-2-2 Lecture proactive et engagée	236
II-1-2-3 Lecture assistée ou alternative	236
II-1-2-4 Lecture immersive et imagée	236
II-1-3 Interprétation des résultats sur le rapport à la lecture des œuvres au programme	236
II-1-3-1 Le manque d'autonomie et la lecture fragmentée	236
II-1-3-2 La dépendance aux consignes de l'enseignant.....	237
II-1-3-3 Utilisation des outils numériques.....	237
II-1-4 Rapport de l'apprenant à la lecture méthodique et au commentaire composé..	239
II-1-5 Du rapport aux différents exercices littéraires	243
II-1-6 Interprétation des données liées au rapport à la lecture méthodique et aux exercices littéraires en pré-test	249
III. PRESENTATION ET ANALYSES DES RESULTATS DU POST-TEST	250
III-1 Définition et rapport à la lecture des apprenants	251
III-1-1 Des tendances générales dans les groupes témoin et expérimental.....	252
III-1-2 Croisement des données par établissement et classes	253
III-1-2-1 Lycée de Ngoa-Ekellé.....	253
III-1-2-2 Lycée Classique de Nanga Eboko	254

III-2 Des postures de lectures dans les groupes témoin et expérimental	255
III-1-2 1 Croisement des données par établissement.....	256
III-1-2-1-1 Lycée de Ngoa-Ekellé.....	256
III-1-2-1-2 Lycée Classique de Nanga Eboko	257
III-3 Interprétations et implications Pédagogiques	258
IV- ANALYSE DES INCIDENCES DU DISPOSITIF SUR LES CONCEPTIONS DES APPRENANTS, LA PRATIQUE DE LA LECTURE ET DU COMMENTAIRE COMPOSE	276
V. MISE A L'EPREUVE DES HYPOTHESES ET VALIDATION	296
V-1- Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche.....	296
V-2 Mise à l'épreuve de l'hypothèse 3	315
V-3 Mise à l'épreuve de l'hypothèse générale de la recherche	318
V-3-1- Interprétation de l'histogramme du prétest du groupe expérimental	318
V-3-2- Utilisation d'un Test T pour calculer le score de gain moyen global pour les groupes expérimental et témoin	319
V-3-3- Test T pour des Echantillons Appariés.....	320
VI-DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	324
VI-1 Collecte des données secondaires empiriques.....	324
VI-2 Collecte des données primaires	325
VI-3 Les rencontres avec les collègues pour la construction du dispositif de remédiation	326
VI-4 Au niveau de l'analyse des données.....	327
CONCLUSION GENERALE	328
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	334
ANNEXES	I
TABLE DES MATIÈRES	LXIV