

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES ÉDUCATIVES
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR
HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

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

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

LECTURE ANALYTIQUE ET ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU COMMENTAIRE COMPOSÉ CHEZ LES APPRENANTS DES CLASSES TERMINALES DANS LES ESG AU CAMEROUN

Mémoire soutenu le 17 Juillet 2025

*Filière : Didactique des Disciplines
Spécialité : Didactique du Français*



par

SOUOBOU TCHIMTCHOUA LIENOU Golda

Titulaire d'une Licence en Lettres Modernes Françaises

Matricule : 22V3691

Qualités	Noms et grade	Universités
President	NKECK BIDIAS Renée Solange, Pr	UYI
Rapporteur	MOUTO BETOKO Christiane, CC	UYI
Examineur	BANGA AMVENE Jean Désiré, MC	UYI

AVERTISSEMENT

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

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

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

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES GRAPHIQUES	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : LE COMMENTAIRE COMPOSÉ : CONCEPTS CLÉS, REVUE DE LA LITTÉRATURE ET THÉORIES DE RÉFÉRENCE.	10
CHAPITRE 2 : DE LA LECTURE ANALYTIQUE AU COMMENTAIRE COMPOSÉ	29
CHAPITRE 3 : ENQUÊTE DE TERRAIN DANS LES CLASSES DE PREMIÈRE ET TERMINALE LITTÉRAIRES	40
CHAPITRE 4 : LA PLACE DE LA LECTURE ANALYTIQUE EN CLASSE DE PREMIÈRE ET TERMINALE LITTÉRAIRES.....	51
CHAPITRE 5 : DIDACTIQUE DU COMMENTAIRE COMPOSÉ PAR LA LECTURE ANALYTIQUE.....	83
CONCLUSION GÉNÉRALE	99
BIBLIOGRAPHIE	103
ANNEXES	108
TABLE DES MATIÈRES	120

À

mes parents Mathieu LIENOU et Marthe-Béatrice SINKWEU LIENOU.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est l'aboutissement d'un travail exigeant, rendu possible grâce aux soutiens, aux conseils et à la bienveillance de nombreuses personnes que je tiens à remercier ici. Je présente tous mes hommages à :

- ma directrice de mémoire Dr Christiane MOUTO BETOKO, pour sa disponibilité, sa rigueur scientifique et la qualité de son accompagnement tout au long de ce travail ;
- tout le corps enseignant de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1, particulièrement ceux du Département de didactique des disciplines pour la formation reçue ;
- tous les enseignants qui m'ont permis de mener mes enquêtes dans leur salle de classe, précisément Mme Clémentine NGO NEMI, Mme Elvire LEMOGO MOMO et Mme Catherine NGANGUE pour leur collaboration et leur compréhension qui ont rendu possible le déroulement de cette phase de la recherche ;
- au Pr Marie-Thérèse BETOKO AMBASSA pour m'avoir généreusement fourni une documentation précieuse qui a largement contribué à l'enrichissement de ce travail ;
- M. Cyril NGUELE et Alexandre UM II pour les orientations qu'ils ont apporté à ce travail ;
- mes camarades de formations, particulièrement Pascaline MESSA NKWONKAM, Vivianne TCHOS NGAGNI et Serge TIWA SONKOUÉ pour leurs encouragements et le partage d'expériences.

Je remercie de tout cœur mes parents Mathieu LIENOU et Béatrice SINKWEU épouse LIENOU ; Jeanne TCHUINTEU épouse TCHUIENTE pour leurs encouragements et leurs soutiens financiers. J'exprime également ma gratitude à Wilfreid KOM SIMO pour son soutien indéfectible et son appui moral.

Mes remerciements vont également à l'endroit de mes frères et sœurs Edwige NZETCHUANG LIENOU, Hermann TALLA NOUME, Blondel TCHASSEM LIENOU, Daphlynn NGASSU TCHUENTE, Hilary SIPOUO, Lise FANDIO SADJO, Martiale TCHIENTE, Torien KOUAKEP LIENOU, Auriane NOUMSI TCHATCHUIN, Stanislas DJOMO LIENOU, Salomon YONDJO LIENOU et Romaric DFO TCHOMEGNE pour leur affection ayant constitué un facteur de motivation pour l'achèvement de cette recherche.

Que toutes ces personnes nommées ou non, qui ont contribué à la réalisation de ce travail d'une manière ou d'une autre, trouvent ici le témoignage de ma profonde gratitude et l'expression de ma sincère reconnaissance.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

1^{ière}:	Première
APC:	Approche Par Compétences
ESG:	Enseignement Secondaire Général
FLS:	Français Langue Seconde
HS1:	Hypothèse Secondaire 1
HS2:	Hypothèse Secondaire 2
HS3:	Hypothèse Secondaire 3
MINSEC :	Ministère des Enseignements Secondaires
ODD :	Objectif du Développement Durable
ONU :	Organisation des Nations Unies
SPSS:	Statistical Package for the Social Sciences (Logiciel statistique pour les sciences sociales)
TIC :	Technologie de l'Information et de la Communication
Tle:	Terminale
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture)
UNICEF:	United Nations International Children's Emergency Fund (Fond des Nations Unies pour l'Enfance)

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: représentation méthodique avec terminologie de la dissertation (Ngongang Tchoumi 2016, p. 59-61)	18
Tableau 2: opérationnalisation des variables.....	38
Tableau 3: Données synoptiques.....	39
Tableau 4: typologie de lecture faite par les apprenants, démarche et utilisation de la grille de lecture.	52
Tableau 5: lecture que les apprenants trouvent favorable pour le commentaire littéraire et moment de lecture	53
Tableau 6: efficacité de la lecture faite par l'apprenant	54
Tableau 7: utilité de la lecture en commentaire composé	55
Tableau 8: justificatif de la lecture du maintien de la lecture en commentaire littéraire	56
justificatif de la lecture du maintien de la lecture en commentaire littéraire	56
Tableau 9: fréquence d'analyse des outils linguistiques	57
Tableau 10: démarche de l'analyse des outils linguistiques	58
Tableau 11: difficultés en analyse	59
Tableau 12: utilité de l'analyse	61
Tableau 13: fréquence d'interprétation des indices textuels	61
Tableau 14: éléments interprétés et démarche de l'interprétation.....	63
Tableau 15: justification d'interprétation des indices textuels.....	64
Tableau 16: suggestions	65
Tableau 17: profil des enseignants	66
Tableau 18: type de lecture	67
Tableau 19: démarche de la lecture analytique	68
Tableau 20: apport de la lecture dans le commentaire composé.....	69
Tableau 21: fréquence de l'analyse des outils linguistiques en classe	70
Tableau 22: appréciation apprenants.....	71
Tableau 23: appréciation des enseignants	72
Tableau 24: difficultés des apprenants en analyse et stratégies de remédiation	72
Tableau 25: qualité des interprétations et démarche	73
Tableau 26: difficultés des apprenants lors de l'interprétation des indices textuels et suggestions des enseignants.	74
Tableau 27: les classes observées.....	75
Tableau 29: nature, titre et objectifs des leçons observées.....	76
Tableau 30: corpus et consigne des leçons observées.....	76
Tableau 31: démarche de la lecture.....	77
Tableau 32: étapes de l'analyse des outils linguistiques et interprétation des indices textuels	78

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: lecture faite par les apprenants, démarche et utilisation de la grille de lecture..	51
Graphique 2: lecture que les apprenants trouvent favorable pour le commentaire littéraire et moment de lecture.	53
Graphique 3: efficacité de la lecture faite par l'apprenant	55
Graphique 4: justificatif de la lecture du maintien de la lecture en commentaire littéraire	56
Graphique 5: fréquence d'analyse des outils linguistiques	58
Graphique 6: démarche de l'analyse des outils linguistiques	59
Graphique 7: difficultés en analyse	60
Graphique 8: utilité de l'analyse	61
Graphique 9: fréquence d'interprétation des indices textuels	62
Graphique 10: éléments interprétés et démarche de l'interprétation.....	62
Graphique 11: justification d'interprétations des indices textuels	64
Graphique 12: profil des enseignants	66
Graphique 13: fréquence de l'analyse des outils linguistiques en classe	69
Graphique 14: appréciation des apprenants	71
Graphique 15: qualité des interprétations et démarche	74

--

RÉSUMÉ

Le présent travail intitulé « *Lecture analytique et enseignement-apprentissage du commentaire composé chez les apprenants des classes terminales dans les ESG au Cameroun* » met en exergue les difficultés des apprenants en commentaire littéraire. La non maîtrise de la lecture analytique par les apprenants ainsi que par les enseignants constitue l'une des principales causes de ces difficultés qui se répercutent sur les compétences écrites des apprenants en commentaire composé. Cette recherche part du constat selon lequel plusieurs apprenants ont des lacunes en commentaire littéraire d'une part et la lecture analytique est très peu pratiquée sur le terrain d'autre part. Pour améliorer ces mauvaises performances décrites par les chercheurs qui nous ont précédé, nous nous sommes posé la question de savoir : comment la lecture analytique contribue-t-elle au développement des compétences écrites des apprenants en commentaire composé ? Ainsi, nous avons convoqué les théories de socioconstructivisme et de situation didactique pour apporter des réponses à cette question. D'où l'hypothèse générale selon laquelle la lecture analytique contribue au développement des compétences écrites des apprenants en commentaire composé. Par ailleurs, dans l'optique de vérifier les hypothèses émises à l'entame de cette étude, nous avons mené une enquête auprès des enseignants (9) et des apprenants des classes de première et terminale littéraires (178) et surtout dans quelques établissements de la ville de Yaoundé. À travers une approche qualitative, nous avons pu démontrer que la lecture analytique est une lecture favorable pour l'amélioration des compétences écrites des apprenants en commentaire composé.

Mots-clés : *lecture analytique, commentaire composé et enseignement-apprentissage.*

ABSTRACT

The present work entitled “Analytical reading and teaching-learning of composed commentary among learners of final classes in ESG in Cameroon” highlights the difficulties of learners in literary commentary. The lack of mastery of analytical reading by learners as well as by teachers constitutes one of the main causes of these difficulties which have repercussions on the written skills of learners in composed commentary. This research is based on the observation that several learners have gaps in literary commentary on the one hand and analytical reading is very little practiced in the field on the other hand. To improve these poor performances criticized by the researchers who preceded us, we asked ourselves the question: how does analytical reading contribute to the development of learners' written skills in compound commentary? Thus, we invoked the theories of socioconstructivism and didactic situation to provide answers to this question. Hence the general hypothesis that analytical reading contributes to the development of learners' written skills in compound commentary. Furthermore, with a view to verifying the hypotheses made at the start of this study, we conducted a survey among teachers (9) and learners in first and final literary classes (178) and especially in some establishments in the city of Yaoundé. Through a quali-quantitative approach, we were able to demonstrate that analytical reading is a favorable reading for improving learners' written skills in compound commentary.

Keywords: *analytical reading, compound commentary and teaching-learning.*

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La présente recherche porte sur la didactique du français et plus particulièrement celle du commentaire composé dans les établissements d'enseignement secondaire. Le thème retenu : « *Lecture analytique et enseignement-apprentissage du commentaire composé chez les apprenants des classes terminales dans les ESG au Cameroun.* » L'objectif de ce travail est de mettre en avant le rôle de la lecture analytique dans les productions écrites des apprenants en commentaire composé.

La rédaction de ce travail part d'un questionnement indispensable qui nous amène à établir sa problématique. Elle est constituée des éléments suivants : contexte et justification de l'étude, le constat suivi du problème, en suite les questions, les hypothèses et enfin les objectifs de cette recherche.

Cette étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique en général, nous plonge inévitablement en milieu scolaire. Dans ce **contexte**, l'éducation est un droit fondamental et un bien public qui a le pouvoir de transformer de façon positive la vie des individus, des communautés et des nations au fil des générations.

Fondée en 1945, l'UNESCO s'est développée pour s'adapter aux nouveaux défis mondiaux. Ce programme met ainsi l'éducation au centre de sa mission pour construire la paix, éradiquer la pauvreté et conduire le monde au développement durable. De plus, cette organisation mène des campagnes pour le droit à l'éducation et contre la discrimination dans ce domaine. En effet, toute personne a droit à l'éducation et l'UNESCO garantit donc l'accès de tous à une éducation de qualité peu importe leur situation financière. Ceci se justifie par le fait que l'éducation est la clé qui permettra d'atteindre de nombreux autres objectifs de développement (ODD, s. d.).

Par ailleurs, la Banque mondiale fondée en 1945, place désormais l'éducation comme un gage de promotion d'une prospérité partagée au cœur de sa mission. Consciente du rôle crucial de l'éducation dans le développement humain et la croissance économique, la Banque mondiale investit massivement dans ce secteur, notamment dans l'enseignement secondaire. Elle finance des projets visant à :

- améliorer l'accès à l'éducation ;
- renforcer la qualité de l'éducation ;
- promouvoir l'équité ;
- développer les compétences. (Groupe Banque Mondiale, 2023).

En outre, l'UNICEF, initialement centré sur l'aide aux enfants victimes de la guerre, a élargi son mandat pour défendre les droits de tous les enfants, partout dans le monde. L'éducation est devenue un pilier central de son action. En effet, l'UNICEF reconnaît que l'éducation est essentielle pour briser le cycle de la pauvreté, promouvoir la santé et le bien-être, et construire un avenir meilleur pour chaque enfant. L'UNICEF agit concrètement en matière d'éducation via :

- accès à l'éducation ;
- égalité des genres ;
- éducation en situation d'urgence ;
- protection de l'enfance.

De plus, les Objectifs pour le développement durable (ODD) de l'ONU, adoptés en 2015, reconnaissent l'éducation comme un élément crucial pour atteindre les 17 ODD d'ici 2030. Ainsi, l'ODD 4 intitulé « *Assurer l'accès à tous à une éducation de qualité, promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie et favoriser les possibilités d'éducation pour tous* » est spécifiquement dédié à l'éducation et souligne la place de l'éducation dans la vie de l'homme et l'importance de développer les compétences essentielles telles que la lecture, l'écriture, le calcul, la pensée critique, la résolution des problèmes et la collaboration afin de permettre à chacun de réaliser son potentiel et de contribuer à la construction d'un monde meilleur.

Par ailleurs, au Cameroun, la loi de la Constitution de 1996, dans son article 1 stipule que l'anglais et le français sont des langues officielles d'égales valeurs. Elles sont donc les langues de communication et rend à cet effet leur enseignement primordial pour le développement du pays. Elles garantissent à la fois aux francophones et aux anglophones une certaine équité dans les affaires administratives et judiciaires. En outre, dans son article 28, l'enseignement du français se situe dans un **contexte** où le français est considéré comme un facteur d'unité et fait la promotion de son enseignement. Car elle est une langue qui doit être enseignée dans tout le pays, que ce soit au primaire, au secondaire ou au supérieur dans une perspective d'intégration nationale et d'unité de notre nation.

Ainsi, **les programmes scolaires officiels** élaborés par le Ministère de l'Enseignement secondaire, définissent les objectifs d'apprentissage du français pour chaque cycle. À cet effet, l'enseignement du français permet d'acquérir une maîtrise linguistique et communicative du français, développer les compétences langagières (à l'écrit comme à l'oral) et renforcer l'esprit critique. (Programme de français classes Premières, s. d., pp. 1-2). En insistant sur la maîtrise

de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale, il met l'accent sur les compétences orale et écrite.

À cet effet, la Loi d'Orientation no 98/004 d'avril 1998 de l'éducation au Cameroun précise les attentes de la société à l'égard de l'éducation en générale. Ainsi, au Cameroun, le français est dans le **contexte** où il est enseigné aux francophones comme langue secondaire et langue étrangère aux anglophones. Leur enseignement permet aux apprenants de communiquer dans la société de façon orale et écrite. Dans notre étude, nous allons nous intéresser à l'enseignement-apprentissage du français langue seconde. La loi d'Orientation reconnaît l'importance du français en tant que langue de communication et d'intercompréhension et en fait un outil essentiel pour l'unité et l'intégration nationale. Sur la base de cette loi, les Programmes Officiels de français prennent en compte deux aspects fondamentaux à savoir la langue et la littérature qui sont étroitement liés dans la mesure où, l'un explique la grammaire interne et l'autre les modalités du fonctionnement au sein d'un texte. Dès lors, nous allons nous attarder sur l'enseignement-apprentissage de la littérature au second cycle. Cet exercice de la classe de français englobe entre autres le commentaire composé, exercice littéraire sur lequel porte notre sujet de recherche. Cet exercice littéraire permet aux apprenants de développer leurs compétences en lecture, en analyse et en expression écrite. Car, cette capacité à analyser les textes est importante voire nécessaire pour la formation intellectuelle des apprenants et pour leur réussite académique et professionnelle.

Le commentaire composé est un exercice pratiqué dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde (les Programmes Officiels du Français au Cameroun) et son enseignement un héritage du système éducatif français. Il est évalué au probatoire et au baccalauréat dans le cadre de l'épreuve de littérature (Lessomo, 2021). Cet exercice est enseigné exclusivement dans les classes littéraires du second cycle depuis quelques années. L'articulation entre le commentaire composé et la lecture analytique constitue un pilier fondamental de l'enseignement du français au Cameroun. Ces deux pratiques complémentaires visent à développer chez les apprenants une compréhension approfondie des textes, une maîtrise des outils d'analyse littéraire et une capacité à faire une interprétation personnelle et argumentée. Cependant, dans un contexte postcolonial marqué par des enjeux culturels et identitaires forts, il est important de présenter la manière dont ces exercices sont mis en œuvre.

Pour ce qui est de notre étude, plusieurs auteur(e)s et chercheur(e)s se sont intéressés à l'exemple de : Lessomo (2021), Glorieux (2007), Desalmand et Tort (2012), Théron (1992), Tsague Fouego, (2020), Ngongang Tchoumi (2016), Ndjamen (2006), Mbouombou (2014),

Nathan (2023), Vioux (s. d.) etc. au commentaire composé. Cazorla (2012 et 2015), Hadjer et Chrifa (2023), Lamboley (s. d.), Agathe (2023) à la lecture analytique. Dès lors, nous allons nous appesantir sur la « lecture analytique et l'enseignement-apprentissage du commentaire composé chez les apprenants des classes terminales dans les ESG au Cameroun. » Cette recherche vise à montrer le lien entre la lecture analytique et le commentaire composé. Elle permet également d'améliorer non seulement la production écrite des apprenants en commentaire composé mais aussi la compréhension, l'analyse et l'interprétation des textes littéraires.

Le contexte et la justification de notre étude ainsi présentés, nous allons à présent passer à la seconde partie de notre problématique qui est le problème de recherche. Par ailleurs, la présentation de notre problème de recherche passe avant tout par le **constat** que nous avons fait.

Nous avons en classes terminales (première et terminale) de l'enseignement secondaire général, trois exercices littéraires qui sont : la dissertation, le commentaire composé et la contraction de texte. Notre recherche se porte sur le deuxième. Dans le système d'enseignement secondaire générale, les programmes prévoient pour cet exercice littéraire : la lecture du texte et du paratexte en vue de formuler les hypothèses de lecture et des axes de lecture, la formulation des centres d'intérêts pertinents tout en leur rattachant les interprétations, la rédaction de l'introduction, du développement et de la conclusion. (*Programme d'étude du française première langue*, s. d., p. 13) sur le plan organisationnel. Par ailleurs, sur le plan méthodique, ils proposent les lectures : méthodique, expliquée, suivie et ont inclus en 2019 la lecture analytique. Or, il se trouve que, pendant nos observations faites sur le terrain, nous avons **constaté** que plusieurs enseignants s'appuient uniquement sur la lecture méthodique pour enseigner cet exercice littéraire. Alors que les programmes proposent d'autres lectures à l'exemple de la lecture analytique. En effet, très peu d'enseignants prennent l'initiative de faire cet exercice avec la lecture analytique et certains d'entre eux trouvent sa démarche longue et trop exigeante. Ainsi, la négligence de cette lecture dans cet enseignement se fait ressentir sur les notes des apprenants. Car après avoir examiné certaines copies, nous avons remarqué que plusieurs apprenants ont des difficultés dans cet exercice et n'osent pas le traiter lors des évaluations. Par ailleurs, ceux qui s'y hasardent n'arrivent pas à le traiter correctement. D'aucuns choisissent dans le texte un fragment qu'ils expliquent et d'autres n'arrivent pas à faire une bonne lecture analytique du texte proposé. Certains apprenants ne prennent même pas la peine d'en faire un sou prétexte qu'ils n'ont pas assez de temps pour le faire ou qu'ils ne savent même pas comment le faire. Or, la lecture analytique est l'une des lectures qui permet à

l'apprenant de mieux comprendre, analyser et interpréter un texte. De plus elle lui permet de mieux structurer son devoir.

Ce **constat**, nous amène donc à présenter notre **problème de recherche** qui est « L'absence de la lecture analytique comme méthode alternative du commentaire composé dans une optique d'amélioration des notes des apprenants. »

Ainsi, notre **problème de recherche** est d'ordre empirique parce qu'elle découle d'une observation de l'enseignement-apprentissage de la lecture analytique et du commentaire composé faite sur le terrain et est : l'absence de la lecture analytique comme méthode alternative du commentaire composé dans une optique d'amélioration des notes des apprenants.

Une fois le problème identifié, nous allons à présent poser les **questions** nécessaires à sa résolution. Ainsi, nous envisageons une série de **questions** dont la **principale** est : comment la lecture analytique contribue-t-elle au développement des compétences écrites des apprenants en commentaire composé ?

De cette question principale découlent des questions secondaires à savoir :

- **Question secondaire 1** : quel est l'importance de la lecture des textes littéraires dans l'élaboration des hypothèses de sens ?
- **Question secondaire 2** : quel est le rôle de l'analyse des outils linguistiques dans la construction des phrases du commentaire littéraire ?
- **Question secondaire 3** : quels sont les effets de l'interprétation des outils textuels dans la production des paragraphes du commentaire composé ?

Pour apporter des réponses provisoires à toutes ces questions, nous allons élaborer un ensemble d'**hypothèses** dont la **principale** est : la lecture analytique contribue au développement des compétences écrites des apprenants en commentaire composé à travers sa démarche précise et rigoureuse.

Cette hypothèse générale permet d'élaborer des hypothèses secondaires afin de répondre aux questions spécifiques. Elles sont :

- **Hypothèse secondaire 1** : la lecture du texte facilite la découverte des hypothèses de sens.
- **Hypothèse secondaire 2** : l'analyse des outils linguistiques favorise la production des phrases du commentaire composé.

- **Hypothèse secondaire 3** : l'interprétation des indices textuels améliore la production des paragraphes du commentaire composé.

Afin de vérifier nos hypothèses de recherche, nous allons nous fixer des objectifs à atteindre. Ainsi, l'**objectif général** de cette recherche est : montrer le rôle de la lecture analytique dans le développement des compétences écrites des apprenants en commentaire composé.

Les objectifs spécifiques sont :

Objectif spécifique 1 : analyser l'apport de la lecture des textes littéraires dans l'élaboration des hypothèses de sens.

Objectif spécifique 2 : examiner la contribution de l'analyse des outils linguistiques dans la production des phrases du commentaire composé.

Objectif spécifique 3 : évaluer les effets de l'interprétation des indices textuels dans la production des paragraphes du commentaire composé.

La problématique de notre étude ainsi présentée, il nous revient à présent de montrer ses intérêts qui sont entre autres pédagogique-didactique, politique, scientifique et social.

- **L'intérêt pédagogique-didactique** : cette étude propose une démarche pour faciliter l'enseignement-apprentissage de la lecture analytique et ainsi améliorer celui du commentaire composé. Le but est de faciliter la transmission de cet exercice littéraire et en même temps celle de la lecture analytique négligée par certains enseignants et jugée difficile par d'autres. De plus, elle permettra aux apprenants à partir de la démarche de la lecture analytique qu'on leur propose, d'élargir non seulement leur culture littéraire, mais aussi de découvrir et d'apprécier la littérature. En outre, elle permettra de mieux comprendre et analyser tous types de texte littéraire, de développer leur esprit critique, leur capacité à interpréter les textes complexes et à communiquer efficacement à l'écrit afin de produire non seulement de bons commentaires composés mais aussi des textes structurés et argumentés. Car tout apprenant en classe de première et terminale littéraires est jugé sur la qualité de son expression, sa compréhension du sens et aussi sa maîtrise d'analyse textuelle (indices stylistiques et linguistiques)
- **L'intérêt politique** : étant donné que le commentaire composé et la lecture analytique développent les compétences telles que l'argumentation et l'interprétation, leur maîtrise est donc essentielle pour participer aux débats d'idées. Ainsi, au regard des difficultés qu'éprouvent les apprenants à analyser, produire et rédiger un texte, ce travail est utile pour les autorités administratives du pays dans la mesure où il leur propose des moyens

pour remédier à la non maîtrise de l'analyse et à la mauvaise compréhension des textes par les apprenants qui sont appelés à être des autorités demain.

- **L'intérêt scientifique** : cette recherche qui s'inscrit dans la grande mouvance des travaux en rapport avec la qualité de la production des apprenants en commentaire de texte. Elle apporte une idée de plus dans le foisonnement des travaux de plusieurs chercheurs s'étant prononcés sur la question. La présente recherche permet également de résoudre des problèmes tels que : la compréhension des textes littéraires, l'analyse et l'interprétation des outils textuels (outils linguistiques) et la rédaction d'un devoir de commentaire littéraire. Problèmes qui ne cessent eux aussi d'être des sujets de discussion entre les chercheurs. Dès lors, ce travail réside dans son apport à l'évolution de la discipline et du champ scientifique dans lequel il s'inscrit. Ainsi, notre recherche propose une démarche adéquate de la lecture analytique facile à mettre en pratique dans les salles de classe car elle permet de pallier ces problèmes observés depuis des années.
- **L'intérêt social** : notre travail sera bénéfique pour les apprenants qui sont appelés à s'exprimer dans des situations de communication qu'elles soient écrites ou orales et aussi à donner leur point de vue sur des sujets quelconques. Ainsi, la maîtrise de la lecture analytique est un moyen par lequel il sera facile pour eux de s'exprimer peu importe le canal choisi grâce à ses multiples avantages et ainsi faire une critique constructive sur un texte littéraire ou non.

La présentation de nos intérêts achevée, nous passons à la **délimitation** de cette recherche. Ses bornes sont définies sur les plans géographique ou spatial, temporel et thématique.

- **Délimitation spéciale** : notre recherche se déroule dans le département du Mfoundi situé dans la région du Centre (Yaoundé) du Cameroun. Nous nous sommes limités à quatre arrondissements : Yaoundé Ier (au Lycée Bilingue de Nkol-Éton), Yaoundé VI (Lycée Bilingue d'Etoug-Ebe), Yaoundé V, Nkolmesseng (Lycée Bilingue d'Essos dit Lycée Bilingue de Yaoundé) et Yaoundé IV (Lycée Bilingue de Nkol-Ndong) dans l'optique de présenter l'ampleur de notre problème. Ces établissements ont servi de cadre d'observation des pratiques de classes. Les questionnaires et entretiens ont été administrés aux enseignants et apprenants de ces établissements. Nous avons choisi de mener notre recherche dans les classes de première et terminale littéraires.
- **Délimitation temporelle** : cette recherche est circonscrite sur une période allant de 2000 à 2024. L'objectif est de voir l'ampleur de ce phénomène sur le temps dans le but

de savoir si les raisons sont les mêmes et apporter des propositions de remédiation pour pallier ce problème qui ne cesse d'être l'objet d'étude des chercheurs. Car la lecture analytique a été mis au programme il y a seulement quelques années (quatre ans plus précisément). Cette délimitation temporelle nous permet également de voir la qualité les notes des apprenants avant l'insertion de la lecture analytiques et les productions écrites des apprenants pendant cette lecture.

- **Délimitation thématique** : les thématiques de la recherche didactique s'inscrivent dans les différents axes du triangle didactique d'Astolfi et Develay (2000). D'après ces auteurs, « la situation didactique » est centrée dans un triangle nommé « triangle didactique ». Ainsi, à ses « trois pôles » se trouvent respectivement le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Sur l'axe du savoir et de l'enseignant se situe le processus d'enseignement, sur l'axe de l'enseignant et de l'apprenant se situe le processus de la formation et enfin sur l'axe de l'apprenant et du savoir se situe le processus de l'apprentissage. Au vue de la description de ce triangle, nous constatons qu'une recherche didactique peut s'intéresser à trois domaines. À cet effet, la présente recherche s'intéresse d'abord au processus d'enseignement dans la mesure où elle questionne les moyens mis en place par l'enseignant pour transmette un savoir afin de le transformer en savoir enseigner. Ensuite, on peut étudier la mise en disposition du savoir transformé par l'enseignant à l'apprenant et enfin les mécanismes d'appropriation du savoir par l'apprenant. Cette recherche est centrée sur les axes d'enseignant apprenant et apprenant savoir dans l'optique d'étudier l'usage de la lecture analytique dans l'enseignement-apprentissage du commentaire composé.

À cet effet, nous allons nous attarder essentiellement sur l'importance de la lecture analytique sur les compétences écrites des apprenants en commentaire composé pour confirmer ou infirmer que la mauvaise production écrite de ces derniers en commentaire littéraire peut être due à un mauvais apprentissage de la lecture analytique ou à une non maîtrise de cette dernière. D'où notre sujet : « Lecture analytique et enseignement-apprentissage du commentaire composé chez les apprenants des classes terminales dans les ESG au Cameroun. ».

La présentation de notre introduction ainsi achevée, nous allons dans les pages qui suivent présenter tour à tour les concepts clés de notre sujet, les théories d'apprentissage et didactique de notre étude au chapitre 1. Par la suite, au chapitre 2, nous présenterons notre variable indépendante et son apport dans le développement des compétences écrites des apprenants en commentaire composé. Puis au chapitre 3, nous présenterons notre

échantillonnage et les techniques de collecte de données utilisées. Ensuite, nous analyserons nos données au chapitre 4 et enfin nous les interpréterons les résultats obtenus de l'analyse au chapitre 5 et proposerons une démarche pour améliorer l'enseignement-apprentissage de la lecture analytique.

CHAPITRE 1 : LE COMMENTAIRE COMPOSÉ : CONCEPTS CLÉS, REVUE DE LA LITTÉRATURE ET THÉORIES DE RÉFÉRENCE.

Toute recherche scientifique s'appuie sur un cadre théorique qui constitue le fondement de la recherche à mener. Dans cette optique, ce premier chapitre sera nécessaire à la définition des concepts, la présentation de la revue de la littérature et enfin l'exposition des théories de l'étude.

1.1. DÉFINITION DES CONCEPTS

La définition est une étape indispensable à l'établissement d'un cadre théorique solide. Dans le cadre de cette recherche, nous allons définir les principaux concepts à savoir : la lecture analytique, l'enseignement-apprentissage et le commentaire composé.

1.1.1. La lecture analytique

Plusieurs auteurs s'accordent sur la définition de la lecture analytique. Ainsi, Ollliwood (2024), l'a défini en ces termes : « la lecture analytique est une approche de lecture qui vise à développer des compétences en lecture, en mettant l'accent sur la compréhension de texte, l'analyse de texte et l'interprétation. » En d'autres termes, elle est une lecture qui permet aux lecteurs de développer une compréhension approfondie du texte lu ceci en identifiant les éléments clés, en analysant la structure du dit texte et en interprétant les informations contenues dans le texte. De même, Brunel et Peretti (2020), la décrivent comme étant une méthode de lecture qui implique une exploration approfondie et systématique des textes littéraires. Elles soulignent également que la lecture analytique vise à développer la compréhension et l'interprétation des apprenants dans leurs lectures.

Par ailleurs, Lamboley (s. d.), la considère comme étant une démarche souple qui a pour objectif de construire et de formuler une interprétation fondée et dont les outils d'analyses sont des moyens d'y parvenir et non une fin en soi. En effet, tout comme le commentaire composé, la lecture analytique se base sur des outils textuels pour éclairer le sens caché du texte. Aussi, Agathe (2023) pense que, la lecture analytique est une méthode d'analyse de texte utilisée en littérature pour étudier un texte en détail, en examinant les différentes composantes telles que la structure, les thèmes, les personnages, les motifs, les styles d'écriture, etc. qui le constituent. C'est la raison pour laquelle, Beniman (2023) estime qu'il est nécessaire voire important de s'intéresser aux

indices qui permettent de faire une interprétation, puisqu'il est question de construire et formuler une interprétation fondée. De même, un chercheur affirme que :

Analyser un texte littéraire, quelles que soient ses caractéristiques, requiert avant tout une capacité de perception du style de l'auteur. [...] Toute méthode d'analyse doit forcément reposer sur des perceptions épistémologiques en vue de permettre aux différents acteurs (enseignants et apprenants) à [de] mieux développer l'esprit critique. Ndiaye (s.d., p 95)

Pour ce chercheur, l'analyse littéraire ne devrait pas se limiter à une simple lecture méthodique ou mécanique du texte. Elle doit aussi inclure une réflexion sur le style, les choix de l'auteur et une approche épistémologique c'est-à-dire une approche sur les connaissances et les compréhensions théoriques qui orientent l'analyse afin de stimuler et de renforcer la capacité critique des acteurs de cette activité d'enseignement. Toutefois, la lecture analytique constitue une activité complexe mais adéquate à la compréhension, à l'explication, à la critique et à l'interprétation des textes littéraires mais surtout poétiques (Cazorla, 2015).

Pour conclure, de nombreux auteurs ont apporté une définition au concept de lecture analytique. Nous pouvons donc dire que la lecture analytique est une lecture qui permet de lire un texte de manière méthodique afin de comprendre comment le sens du texte se construit. Elle est un processus de déconstruction minutieuse d'un texte littéraire dans le but de dégager les significations profondes du texte, les intentions de l'auteur, montrer l'originalité du texte choisi et l'intérêt littéraire qu'il dégage. Cette lecture consiste à explorer les différents éléments du texte tels que le style, la structure, les thèmes, etc. dans l'optique de comprendre comment ces éléments interagissent pour produire un effet sur le lecteur.

1.1.2. Le commentaire composé

Pour *Le Petit Larousse*, le commentaire est une « remarque, exposé qui explique, interprète, apprécie un texte ». Composer c'est « former un tout en rassemblant différentes parties. » En d'autres mots, faire un commentaire composé renvoie à rétablir une synthèse qui repose sur une analyse faite au préalable. Selon Lessomo (2021, p. 187), le commentaire composé est « un sujet de type II proposé au probatoire et au baccalauréat. Cet exercice porte sur un texte sans coupure de 20 à 30 lignes ou vers, choisi pour sa cohérence et sa qualité littéraire, dans le champ défini par le programme officiel. » On peut donc dire que le commentaire de composé est une explication organisée où l'apprenant compose un devoir qui présente, de manière organisée, ce qu'il a retenu

de sa lecture et justifie son interprétation et ses jugements personnels à partir des outils relevés dans le texte.

De plus, Nathan (2023), le considère comme un exercice littéraire qui consiste à analyser et commenter un texte littéraire tout en expliquant le sens du texte en édifiant les éléments stylistiques, les figures de style et de discuter les idées et les thèmes présents dans le texte. Tout comme la lecture analytique, le commentaire composé est un exercice littéraire qui consiste à dégager les thèmes ou idées principales d'un texte à partir des outils textuels employés par l'auteur. Cette rédaction se doit ainsi d'être ordonnée et bien construite.

À cet effet, Desalmand et Tort (2012) affirment que « le commentaire composé est un développement construit, entièrement rédigé portant sur un texte littéraire et montrant comment la combinaison des différents procédés de style mis en œuvre dans ce texte contribue à produire un effet donné sur le lecteur. » Aussi, il ne s'agit pas de déceler une idée cachée dans le texte qui ne serait compréhensible qu'à un génie. Fourcault, Nathan (2023) et Vioux (s. d.) pensent qu'il est préférable que cette analyse associe le fond et la forme du texte car les deux sont indissociables dans la rédaction de cet exercice. À ce propos, Fourcault (cité dans Ngongang, 2016) affirme : « le commentaire s'interdit d'examiner séparément signifiant et signifié, forme et fond ; la signification du texte n'étant rien d'autre que le produit global de tous les dispositifs formels auxquels il soumet son objet. » On ne saurait donc parler de commentaire composé sans faire recours au fond et à la forme du texte. Au regard de toutes ces perceptions, on peut donc dire que le commentaire littéraire est un exercice qui permet d'indiquer l'intérêt qu'un texte présente pour le lecteur averti en formulant les idées essentielles du texte, la manière dont l'auteur les exprime et l'effet produit sur le lecteur. Aussi, il faut noter que cet exercice obéit à une méthodologie qui évite de tomber dans les pièges de l'exercice tel la paraphrase qui consiste à aller systématiquement de l'observation à son interprétation (Daunay, 2016).

1.1.3. L'enseignement-apprentissage

Le terme enseignement vient du mot latin « insignare » qui signifie « marquer » ou « indiquer ». Cependant, pour comprendre son origine grecque, il est pertinent de se tourner vers le mot grec ancien « Didaskalia » qui signifie « enseignement » ou « instruction » ; ce terme est dérivé du verbe « Didasko » qui veut dire « enseigner ». Enseigner c'est « faire acquérir la connaissance ou la pratique d'une science, d'un art, etc. » C'est également « donner une leçon ;

montrer. » (Larousse, 2004). L'enseignement est donc considéré comme étant une « action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances. » Il est une pratique mise en œuvre par un enseignant ou un éducateur dans le but de transmettre des connaissances, savoirs et compétences à un apprenant, étudiant ou tout autre personne dans une institution d'éducation.

Pour Altet (1994) l'enseignement est un processus de traitement de l'information et de décision en classe où le rôle de la dimension relationnelle et de la situation vécue demeure essentiel ; c'est ce vécu interactif en situation de l'enseignement-apprentissage qui constitue le champ de la pédagogie. En outre, Ginestier et Tricot (2013), mettent l'accent sur la relation entre l'activité des enseignants et celle des apprenants. Selon ces auteurs, l'enseignement ne se limite pas seulement à la transmission des connaissances, mais doit également prendre en compte ce que les apprenants apprennent réellement. Ainsi, il est crucial de comprendre les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage pour améliorer les pratiques pédagogiques. Nous allons donc retenir que, l'enseignement c'est l'art d'enseigner, transmettre un savoir ou une connaissance à un individu en situation d'apprentissage.

Le mot apprentissage provient du latin « Apprehendere » qui veut dire « saisir » ou « prendre ». De son origine grecque « Paideira », qui désigne « l'éducation » ou « la formation de l'enfant » il renvoie à l'idée de former et d'élever les jeunes. Apprendre c'est « faire acquérir la connaissance, la pratique de, communiquer un savoir, une information » Selon Le Petit Larousse (2004) l'apprentissage est « un processus d'acquisition par un être humain, de connaissances ou de comportements nouveaux, sous l'effet des interactions avec l'environnement. » Cuq (2003, p. 18) va un peu plus loin en définissant l'apprentissage comme étant « l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. » Dans la même logique, Piaget (1947) met l'accent sur le fait que l'apprentissage est un processus actif où l'apprenant construit lui-même ses propres connaissances à travers ses expériences.

Giordan (2001) quant à lui, aborde l'apprentissage d'une part sous l'angle de la relation affective entre l'apprenant et l'enseignant et d'autre part sur le plan du contexte d'apprentissage. Il considère ainsi l'apprentissage comme un contexte dynamique, où l'apprenant doit constamment ajuster ses connaissances en fonction des défis qu'il rencontre. C'est dans cette optique que Develay (1992) affirme qu'« apprendre devient alors la capacité pour le sujet à changer de système

de représentation. » L'apprentissage est donc l'ensemble des mécanismes qui mènent à l'acquisition des savoirs, des savoir-faire ou des connaissances.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons dire que l'enseignement-apprentissage est un processus qui vise la transmission des savoirs par l'enseignant et l'acquisition des connaissances par l'apprenant. En d'autres mots, c'est la manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci. Selon *Cuq*

L'association de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans la même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend. [...] Son utilisation doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus. (2003, p.83)

De même, Ginestier (2010), pense que ces deux notions sont très liées et ne devraient pas être dissociées l'une de l'autre parce que l'existence de l'une conditionne ou encore implique celle de l'autre et vice versa ; car lorsqu'on enseigne, c'est pour qu'on apprenne. C'est la raison pour laquelle Reboul (1980, p. 2) déclare : « l'intention de faire apprendre est inhérente à l'activité d'enseigner. » En résumé, l'enseignement-apprentissage est une interaction dynamique entre les apprenants et l'enseignant dans le but de favoriser l'acquisition des connaissances et le développement des compétences.

1.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

De nombreux chercheurs se sont intéressés à la question du commentaire composé en général et de la lecture analytique en particulier. Il s'avère donc de passer en revue tous les travaux de ceux qui nous ont précédé dans ces domaines de recherche.

1.2.1. Les travaux sur le commentaire composé

Nous allons tout d'abord nous pencher sur les recherches effectuées au sujet du commentaire composé.

Nathan (2023) a soulevé le problème de la mauvaise production d'un devoir de commentaire de texte. Dans ses enquêtes menées sur le terrain, il a fait les remarques selon lesquelles de nombreux apprenants ne maîtrisaient non seulement pas la méthodologie de l'exercice d'une part et d'autre part qu'ils ne savaient pas ce dont il était question de faire dans cet exercice pourtant

facile. À cet effet, il présente de façon détaillée la méthodologie de cet exercice littéraire qui se présente en trois grandes lignes à savoir : l'introduction, le développement et la conclusion. De plus, il insiste sur le fait que de nombreux apprenants négligent la prise en compte du fond et de la forme dans leurs productions soit par manque de technique soit par ignorance. Plus loin, il touche du doigt un problème crucial qui est la paraphrase. Celle-ci étant un fait très observé dans les productions des apprenants, il propose une technique qui est celle d'éviter de répondre à la question « Que dit le texte ? » qui induit beaucoup plus ces apprenants à la paraphrase ; mais propose de répondre à la question « Comment le dit-il ? » tout en justifiant et en confirmant l'analyse par des exemples tirés. Cette démarche se justifie par le fait que le commentaire composé n'est pas une paraphrase mais plutôt l'analyse des procédés stylistiques contenues dans le texte.

De même, pour résoudre ces problèmes de non maîtrise de la méthodologie et de rédaction d'un paragraphe qui, selon Lessomo (2021), sont les plus cruciaux, parce que pour lui, l'apprenant est appelé à produire une dissertation écrite et entièrement rédigée à partir de ce texte qui jumèle de façon ordonnée et construite l'analyse des idées et celles des procédés d'écriture. Il propose une démarche d'élaboration de cet exercice qui passe par les étapes suivantes :

1. La découverte des deux articulations du sujet

Articulation 1 : le texte [doit être] extrait d'une œuvre au programme officiel

Articulation 2 : la consigne

2. Elle se fait au brouillon. Il s'agit ici de découvrir le texte à commenter sous forme de dissertation et formuler les hypothèses de sens en observant et en analysant le paratexte, l'aspect du texte et la typographie en lisant plusieurs fois le texte intégral.

3. Toujours au brouillon, l'apprenant analyse le texte ligne par ligne et formule les axes de lecture à partir des hypothèses validées. Lessomo (2021, pp. 187)

Tout comme Nathan, Vioux (s.d.), fait également le constat selon lequel les problèmes majeurs des élèves en commentaire littéraire sont la non prise en compte du duo indissociable (le fond et la forme) et la paraphrase. De ce fait, elle précise que ce qu'il faut absolument éviter dans cet exercice c'est de dissocier le fond de la forme qui consiste à lister les procédés littéraires recueillis dans le passage sans faire le lien avec la signification du texte. Cette énumération des procédés n'a aucun intérêt en soi car il ne permet pas à l'apprenant de cerner le message que l'auteur veut transmettre. C'est pourquoi il est nécessaire de faire recours à une analyse qui permettra d'associer le fond et la forme dans le but de montrer que le style de l'écrivain et les

procédés littéraires accompagnent et accentuent le sens même du texte. Ainsi donc, il se pose la question de savoir comment mêler le fond et la forme d'un texte sans toutefois le paraphraser ? Pour répondre à cette interrogation, Vioux (s.d.) demande que l'apprenant se rassure d'abord d'avoir un bon plan qui lui permettra d'éviter de paraphraser le texte, ce qui exige de faire une bonne lecture du texte qui facilitera la construction d'un bon plan. Dès lors, pour avoir un bon plan, elle propose deux méthodes : la première dite méthode classique qui consiste à analyser le texte en profondeur et de façon linéaire puis synthétiser le résultat de l'analyse en deux ou trois axes. La deuxième méthode, dite méthode inversée, consiste à relever d'abord les hypothèses de lecture puis à rechercher dans le texte ce qui permet de développer les idées maitresses du texte.

Par ailleurs, Desalmand (2012), Tort (2012) et Daunay (2016), rappellent aux apprenants ce que le commentaire composé n'est pas. Ils soulignent qu'il n'est pas le discours d'une idée du texte, car l'avis que l'apprenant a sur le progrès du texte n'intéresse pas le correcteur, mais plutôt son avis sur le texte tout entier. Il n'est non plus un exercice de paraphrase puisqu'il n'est pas question dans cet exercice de se contenter de dire en d'autres mots ce que l'auteur a dit, mais de dégager l'idée générale et le mouvement du texte. En outre, il n'est non plus question d'un cours d'histoire sur la littérature, encore moins un résumé. Tous ces rappels ont pour but de ramener d'une part les apprenants qui s'égarent dans cet exercice et d'autre part ceux qui le prennent pour un exercice d'explication de texte. Or, le commentaire de texte littéraire se veut analytique, interprétatif et argumentatif.

Par contre, Ngongang Tchoumi (2016), a fait un constat selon lequel le commentaire composé était l'exercice littéraire le moins maîtrisé par les élèves contrairement à la dissertation et à la contraction de texte. Selon la chercheuse, cette non maîtrise de l'exercice est due au fait que la démarche d'enseignement utilisée par plusieurs enseignants n'était pas favorable à l'apprentissage de cet exercice. En effet, d'après ses observations, enquêtes et interviews faits sur le terrain auprès des enseignants et des apprenants, plusieurs enseignants détachent le tableau méthodique du plan. En d'autres termes, ils établissent d'abord le tableau méthodique avant d'établir un plan ce qui, d'après elle ne permet pas aux apprenants de construire aisément non seulement un plan détaillé mais surtout le paragraphe d'un sous centre d'intérêt. Ainsi, elle propose une démarche qui consiste à aller de la dissertation vers le commentaire composé et non de la lecture méthodique vers le commentaire composé comme le propose certains chercheurs. Puisque

pour elle, le commentaire littéraire est « un exercice argumentatif qui répond à la fois à une logique analytique et synthétique. » Ngongang Tchoumi (2016, p.51) et affirme donc que, la dissertation peut mieux aider l'apprenant à mieux appréhender cet exercice dans la mesure où il peut faire appel aux composantes d'un paragraphe argumentatif lors de la rédaction d'un sous centre d'intérêt. Par ailleurs, l'auteure élabore un tableau nommé « Tableau méthodique avec terminologie de la dissertation » (p.58) inspiré du tableau méthodique classique avec quelques éléments en plus qui sont entre autres présenter de la manière suivante :

Tableau 1

représentation méthodique avec terminologie de la dissertation (Ngongang Tchoumi 2016, p. 59-61)

Outil d'analyse	Illustration ou exemple	Analyse ou explication de l'exemple	Explication de l'argument	Idées arguments	Idées secondaires	Idée maitresse
Typologie du texte	Un poème de vingt-et-six vers d'inégales longueurs : la négraille aux senteurs d'oignon frit retrouvé/inattendu debout	Il s'agit d'un poème avec des vers irréguliers et dont un poème moderne	On note dans ce texte la liberté du poète qui ne s'attache à aucune règle de la vérification de la poésie	La révolte du poète	La bravoure permanente du genre	La détermination de l'Afrique pour sa libération
Étude de la rime	Debout à la barre/debout à la boussole/debout à la carte/8 ^e et 11 ^e vers Absence des rimes croisées, plates ou embrassées	On relève la rime féminine dans de nombreux vers	À travers l'absence des rimes croisées, plates et embrassées. Aimé Césaire rejette toute contrainte ; il exprime sa liberté et même de la libération du nègre qu'il est.	La libération du nègre		
Champs lexicaux -la liberté -le combat	« libre, liberté, soleil, étoile, pont vent » « sang rependu, gout amer de la liberté, debout, inattendu debout, écroulés »	Ces deux champs lexicaux s'associent dans le poème	Le nègre aspire à la liberté ; et cette liberté a été obtenue au prix du sang. Ce sang selon la vision de Césaire est purificateur au même titre que celui de Jésus Christ	Les ravages de la guerre	Le passé nostalgique de la guerre	
L'anaphore	Debout sur le pont/debout dans le vent/debout sous le soleil/debout dans le sang	L'anaphore traduit l'insistance du poète sur la posture adoptée par la négraille	La posture dont parle Aimé Césaire exprime l'attitude physique de la négraille ; elle est sur le qui-vive. L'anaphore ici s'apparente à un chant qui traduit ainsi le sentiment du poète	La révolution de l'Afrique		

À partir de ce tableau, Ngongang Tchoumi pense améliorer les difficultés telles que l'élaboration d'un plan détaillé et la rédaction d'un paragraphe, chose considérée comme étant la plus difficile de l'exercice par les apprenants et pense ainsi faciliter la transposition entre la grille de lecture et le corps du devoir.

Bien que Ngongang ait proposé une technique qui va des composantes de la dissertation pour améliorer la production des apprenants en commentaire composé, Beniman (2023), propose la lecture analytique comme étant un procédé de lecture qui sert à analyser un document ou un texte et ainsi aboutir à une production écrite raisonnée. Dans sa recherche, elle soulève un problème d'analyse de texte littéraire dont font face les étudiants de troisième année licence après corriger leurs copies et examiné leurs brouillons de commentaire composé. Elle propose à cet effet une lecture dite analytique qui s'intéresse aux indices qui permettent de faire une interprétation et une analyse fondée des textes. Dans ce cas de figure, le lecteur sera capable de dégager les caractéristiques communes mais aussi les différences et les oppositions pour ainsi améliorer sa rédaction en commentaire composé grâce à sa particularité d'analyse et d'interprétation des textes.

Claude et Boutevin, à leur tour considèrent le commentaire littéraire comme étant un « discours metatextuel écrit » (2022, paragr. 2) tout en soulevant le problème de sa complexité. La métatextualité est comprise ici comme « la relation, on dit plus couramment de **commentaire**, qui unit un texte à un autre texte dont il parle, sans nécessairement le citer (le convoquer), voire à la limite sans le nommer. » (Genette, 1982, p. 11). Selon Daunay (2004), c'est dire en nos propres mots la lecture qu'on a fait. Pour ces autrices, le commentaire est une production écrite qui présente la relation qu'un texte littéraire entretient avec un autre ou avec lui-même. Il s'agit donc de l'utilisation par un texte de ses propres éléments (outils linguistiques) pour commenter, expliquer voire critiquer un autre texte ou les procédés qui le composent. Le texte devient à cet effet un objet de réflexion pour lui-même et pour les autres œuvres littéraires. Ainsi, elles soulignent le caractère informel de « l'écriture de la lecture » (commentaire composé) qui selon leurs études comparatives entre quelques enseignements du commentaire en France, au Canada et en Belgique, varient d'un pays ou d'un contexte ou encore d'un cursus à l'autre. Ce qui est identifiable dans les paraphrases, les formulations étayées de goût ou de valeur sur un texte. Pour finir, elles questionnent la place du sujet lecteur tout au long de l'apprentissage et proposent qu'ils soient actifs et participatif

pendant la séance de commentaire composé pour développer ses compétences critiques et ainsi améliorer ses productions argumentatives.

De tout ce qui précède, nous constatons que nos prédécesseurs se sont limités à la non maîtrise de la méthodologie de cet exercice littéraire pour certains, la compréhension des textes, à la structuration des idées et la formulation des arguments pour d'autres. Bien que des solutions aient été proposées à l'exemple des démarches et méthodes de traitement du commentaire composé, ces méthodes n'ont pas suffisamment mis en avant l'importance sur le type de lecture adéquat à cet exercice afin de favoriser la compréhension et l'analyse profonde du texte qui sont au cœur de la production du commentaire littéraire. De plus, très peu de chercheurs ont intégré des méthodes permettant de développer la capacité des apprenants à établir un rapport entre le texte et leur propre réflexion critique.

1.2.2. Les travaux sur la lecture analytique

Tout comme le commentaire, la lecture analytique a également été abordée par plusieurs auteurs et chercheurs.

Depuis les années 2000, des recherches ont été menées pour mieux comprendre l'importance de la place de l'apprenant lors d'une leçon de lecture analytique (Berneron, 2020). Ces nombreuses études ont mis l'accent sur l'importance de la psychologie et de l'affectivité du lecteur (l'apprenant) en soulignant l'idée selon laquelle ce dernier ne doit pas seulement jouer le rôle de déchiffreur de mots, mais qu'il doit également être un véritable interprète du texte qu'il lit tout en prenant en compte l'évolution du texte, son ou ses contexte(s) d'analyse et ses émotions lorsqu'il analyse un texte littéraire (Berneron, 2020). De plus, elle montre que la lecture analytique est souvent enseignée de manière stricte et académique ce qui, parfois semble contradictoire avec le processus de compréhension et d'analyse personnel du texte. Or, les enseignants qui s'appuient sur les programmes scolaires sont confrontés à la difficulté de jumeler cette approche académique avec une méthode plus ouverte qui favorise la compréhension du texte.

La lecture analytique est une lecture qui a pour but d'identifier les éléments clés d'un texte et nécessite une attitude critique et réflexive du lecteur (Olliewood, 2024). De plus, elle exige également une maîtrise des stratégies de lecture et des techniques d'analyse pour relever les informations pertinentes du texte et les interpréter efficacement. À cet effet, cette lecture a pour objectifs d'améliorer la compréhension du texte, de développer chez l'apprenant une pensée

critique et réflexive et enfin développer le caractère autonome de celui-ci. Par ailleurs, Olliewood (2024) souligne les caractères systématique, méthodique et critique de cette lecture qui incluent trois éléments primordiaux à savoir : une approche active qui exige une participation active de l'apprenant pendant une séance de lecture analytique dans l'optique de comprendre le sens et les idées présentées dans le texte ; une maîtrise des stratégies de lecture telles que la lecture rapide, la lecture approfondie et la lecture répétée enfin une évaluation critique des informations présentes dans le texte afin de relever leur fiabilité, leur pertinence et leur validité. Elle établit ainsi une différence entre cette lecture et les autres lectures à savoir la lecture méthodique, la lecture superficielle qui ne cherche qu'à extraire les informations générales du texte, la lecture intensive dont le but est d'aborder toutes les informations contenues dans le texte, la lecture littéraire qui s'intéresse particulièrement à l'esthétique et à la compréhension du texte littéraire. Par contre la lecture analytique quant à elle, « vise à extraire les informations précises du texte et à les analyser de manière critique. » (Olliewood, 2024). En outre, ce chercheur propose quatre méthodes pour faciliter les activités de lecture analytique mais met l'accent sur deux d'entre elles qu'il met lui-même en pratique. Ces méthodes sont : « la méthode herméneutique, qui consiste à interpréter le texte dans son contexte historique et culturel [...] la méthode phénoménologique, qui cherche à comprendre l'expérience subjective du lecteur. »

Plissonneau, Bazile et Boutevin (2017), dans l'optique de savoir si la lecture analytique constitue belle et bien un exercice central du cours de français au collège et un exercice de lecture littéraire, ont mené une recherche expérimentale auprès des enseignants et des apprenants de la classe de 3^e. Ainsi, au sortie de leur étude, elles ont relevé que pour les enseignants et les apprenants qu'elles ont enquêtés la lecture analytique n'est pas perçue comme telle mais comme étant ce que Denizot (2015) a nommé d'« exercice divergent » de par sa complexité. Pour ces enquêtés, elle est un exercice aux enjeux flous, hésitant entre plusieurs objectifs qui sont la compréhension et la formation personnel du lecteur. De plus, elle est tiraillée entre l'héritage traditionnel du français et ses évolutions au fil des années (Plissonneau, Bazile et Boutevin, 2017, paragr. 4-7) et est souvent associée à un entraînement au commentaire composé. Par ailleurs, les apprenants et les enseignants rencontrent des difficultés persistantes à définir précisément la séance de lecture analytique. Les pratiques observées ne correspondent pas toujours à la conception d'une lecture littéraire axée sur l'interaction texte-lecteur comme le veut la lecture analytique mais, plutôt sur une lecture analytique plus réduite, centrée sur un nombre de questions

souvent privilégiée qui ne répondent pas aux objectifs de cette lecture, limitant ainsi l'implication des apprenants dans la coconstruction du sens et de leur autonomie. Or, d'après le Ministère de l'Éducation Nationale de la France la lecture analytique est une :

Lecture attentive et réfléchie... Elle permet de s'appuyer sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée... On développe l'aptitude des élèves à s'interroger sur les effets produits par les textes, sur leur sens, leur construction et leur écriture. Les diverses démarches d'analyse critique ainsi qu'un nécessaire vocabulaire technique qui doit rester limité, ne constituent pas des objets d'étude en eux-mêmes. (2008, p.9)

Autrement dit, la lecture analytique vise à développer une compréhension profonde et critique des textes littéraires chez les apprenants en favorisant leur participation active et en utilisant les outils d'analyse de manière raisonnée et équilibrée.

Agathe (2023), remarque que ses apprenants rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture analytique et propose dans un article, une démarche pour contribuer au développement des apprenants en lecture analytique qui se présente en trois étapes à savoir :

Étape 1 : lecture attentive du texte qui consiste à lire le texte attentivement en notant les mots clés et les idées principales qui permettront d'identifier les thèmes du texte ;

Étape 2 : analyse du texte en identifiant les thèmes et les motifs importants ainsi que les techniques littéraires utilisés par l'auteur ;

Étape 3 : élaboration du plan. Cette élaboration se base sur les thèmes que l'on veut aborder dans son commentaire.

Pour cette auteure, cette démarche pourrait répondre aux problèmes d'analyse et de compréhension des textes littéraires auxquels font face les apprenants en lecture analytique.

Cazorla (2014), dans le but de vouloir elle aussi apporter un plus au problème de méthode d'enseignement-apprentissage de la lecture analytique, propose à son tour une démarche de combinaison-pluralisation vectorielle dans l'enseignement-apprentissage de la lecture analytique qui consiste à élaborer le sens qui construit le texte de lecteur (hypothèses de lecture formulées par le lecteur) par des activités de relectures engagées par une multitude de vecteurs (les pairs, l'enseignant, la fiche de lecture, etc.). Cette approche interprétative et plurielle des textes participe

à l'autonomisation de l'apprenant. Par ailleurs, il est nécessaire de rappeler que cette démarche est mise en œuvre après une phase d'enseignement explicite qui consiste à initier l'apprenant à la notion de plurielle d'interprétation, aux attentes de l'exercice, à l'utilisation des outils proposés. Ainsi, une leçon de lecture analytique selon cette démarche se déroule en cinq séances parmi lesquelles deux sont individuelles c'est-à-dire faite par l'apprenant seul dans ou hors de la salle de classe. La première consiste à lire et à relever les hypothèses de lecture, la deuxième à présenter les pistes de lecture jugées pertinentes, la troisième est la séance de discussion ou de questionnement pendant laquelle l'enseignant approfondit les pistes de lecture et apporter des connaissances qui n'ont pas été mentionnées par les apprenants, fait une relecture du texte pour élaborer et structurer les hypothèses retenues (il s'agit ici pour l'élève de rédiger un texte lecteur), la quatrième est celle pendant laquelle les apprenants produisent individuellement un texte-lecteur et la cinquième et dernière séance consiste à l'évaluation des textes lecteurs par l'enseignant dans le but d'observer la progression et les difficultés des apprenants. Après la mise en pratique de cette démarche, Cazorla (2014) a relevé une progression remarquable des enquêtés.

Pour Lamboley (s. d.), la lecture analytique est une démarche dont l'objectif est de construire et formuler une interprétation fondée et dont les outils d'analyse sont des moyens pour y parvenir et non une fin en soi. Dans ses enquêtes, elle a fait le constat selon lequel cet exercice est très négligé au détriment de la lecture méthodique et de la lecture expliquée alors qu'elle permet de mieux étudier et expliquer un texte littéraire. En d'autres termes, la lecture analytique permet de faire une explication structurée et raisonnée comprenant une introduction, un développement et une conclusion et permet donc de quitter d'une lecture intuitive à une lecture raisonnée, développe également les compétences d'analyse de texte du lecteur et exige de lui des compétences orale et écrite. Ainsi elle s'appuie sur la recherche et l'observation des indices particuliers à l'exemple des figures de style, l'énonciation, les temps verbaux, etc. qui permettront d'arriver à une interprétation. Encore appelée lecture problématisée grâce à une multitude de questions posées pour parvenir à une interprétation, la lecture analytique exige selon Lamboley (s. d.) un cheminement rigoureux qui passe par la définition et la présentation de la problématique, puis par l'observation systématique du texte et enfin par la construction d'une signification.

Dans un article publié en 2013, les auteurs du Groupe de travail PNL Lettres Histoires s'intéressent à la démarche de la mise en œuvre d'une séance de lecture analytique. Pour ce fait,

ils se proposent de répondre à la question « Comment mener une séance de lecture analytique ? » élaborent pour les enseignants et les élèves une modalité de lecture. Cette modalité débute par le choix du texte, puis le déclenchement des premières impressions de lecture, précise qui lit, quand et comment et enfin présente la démarche à suivre pour dégager les axes de lecture. Cette modélisation d'une séance de lecture analytique est présentée dans un dispositif qui permet d'améliorer la mise en pratique de la lecture analytique.

De même que dans notre pays, la lecture analytique n'est pas également bien connue et maîtrisée par les acteurs de l'enseignement-apprentissage au Sénégal. C'est après une observation faite dans les salles de classe que Ndiaye (s.d.) fait le constat selon lequel l'étude des textes littéraires constitue l'activité la moins développée en classe de français langue seconde (FLS). Les rares enseignants qui prennent l'initiative d'instruire une activité pareille préfèrent les méthodes dites « anciennes » comme les lectures linéaires, méthodique et dirigée. Le but de ces différentes lectures est de saisir la pertinence des outils textuels. Par ailleurs, un texte littéraire n'a de sens que si l'on réussit à démontrer ses fondements idéologiques, esthétiques, didactique et éthiques, la lecture analytique rend cette tâche moins aisée à cause de sa complexité et de son exigence (Ndiaye, s. d.). Dans la même lancée, Cazorla (2015, p. 4) pense que « la complexité théorique et pratique de cet apprentissage peut ainsi être l'une des raisons pour lesquelles un nombre croissant de chercheurs en didactique de la lecture interroge plus spécifiquement les opérations mentales enjeu dans cette forme de lecture. ». Par ailleurs, malgré son évolution constante, elle n'est pas considérée comme « un exercice littéraire » dans les pratiques d'enseignement de FLS au Sénégal pour la simple raison qu'elle reste ignorée par les acteurs de cet enseignement. Contrairement aux chercheurs qui pensent que la lecture analytique est une lecture qui se confond au commentaire composé de par sa structure et la qualité des textes-lecteur. Ndiaye quant à lui, pense qu'elle est une forme d'écriture metatextuel qui ne saurait se confondre au commentaire littéraire pour la simple raison qu'elle le prépare judicieusement et n'est qu'une manière de lire. Ainsi, pour palier à ce problème de non maîtrise de la méthode d'enseignement de cette lecture, Ndiaye (s. d.) propose aux acteurs d'avoir une culture littéraire. Car pour lui, elle est incontournable pour la réussite de cette activité qui ne demande pas seulement de transmettre un contenu mais les pratiques culturelles. Ce chercheur propose également aux enseignants de focaliser l'analyse sur les pratiques des apprenants.

En somme, plusieurs chercheurs présentent la lecture analytique comme étant une lecture jugée plus ou moins complexe et exigeante pour ceux qui ne la maîtrisent pas et qui demande au lecteur d'avoir un esprit ouvert, critique et analytique afin de mieux l'appréhender. Elle est également une méthode qui permet de faciliter la production du commentaire littéraire et se rapproche de celui-ci grâce à sa structure, ses objectifs et sa démarche.

1.3. LES THÉORIES RELATIVES

« La théorie est avant tout un moyen de donner un sens à nos connaissances. » (Gingras et Côté, 2009, p. 112). À cet effet, dans l'optique d'insérer notre étude dans le domaine de la didactique du français, nous avons convoqué un ensemble de théories qui sont le socioconstructivisme et la théorie des situations didactiques.

1.3.1. Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est un courant théorique qui a émergé dans les années 1970, principalement influencé par les travaux de Lev Vygotsky. Il met en avant l'importance du contexte social et culturel dans le processus d'apprentissage, affirmant que la connaissance est construite à travers les interactions sociales. C'est la raison pour laquelle ce paradigme a gagné en popularité dans le domaine de l'éducation au fil des décennies, devenant ainsi un cadre de référence pour de nombreuses pratiques pédagogiques et encourage des méthodes d'enseignement qui favorisent la collaboration, le dialogue et l'engagement actif des apprenants à l'exemple de l'APC (Approche Par Compétences). Ce paradigme s'appuie sur l'idée selon laquelle toute connaissance est ancrée dans un cadre historique, social et culturel. Ce qui signifie que l'apprentissage ne peut être dissocié de l'environnement dans lequel il se déroule et se distingue à cet effet du constructivisme en intégrant les dimensions sociales et culturelles dans le processus d'apprentissage et prône le rôle actif de l'apprenant dans le processus de construction de ses connaissances.

C'est une théorie de l'apprentissage qui stipule que l'apprenant construit activement ses savoirs et développe ses compétences en s'appuyant sur ses connaissances antérieures et en résolvant des conflits cognitifs, en interagissant simultanément avec les autres et son environnement. En d'autres termes, le socioconstructivisme suppose que la connaissance est une construction d'ordre social et non individuel et soulève le rôle que joue la société dans le développement de l'individu tout en mettant l'accent sur la dimension relationnelle de

l'apprentissage. À cet effet, Vygotsky souligne l'importance de l'interaction sociale dans le développement de la connaissance. Parce que pour lui, la construction d'un savoir bien qu'étant personnelle s'effectue dans un cadre social dans la mesure où les informations sont en 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. D'ailleurs, il est important de noter que la connaissance est ici, le résultat d'une confrontation de points de vue. Doise et Mugny (1993) présentent les interactions entre les pairs comme étant une source de développement cognitif, à condition qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs où l'apprenant est amené à reconsidérer simultanément ses propres représentations et celles des autres dans le but de reconstruire un nouveau savoir.

Ainsi, grâce à cette théorie, les apprenants ne se contentent pas seulement de construire leur compréhension à travers les discussions, échanges d'idées et analyses critiques des textes, mais également en intégrant leurs propres expériences et perspectives qui permettra de rendre leur analyse plus personnelle et pertinente grâce à l'influence du contexte culturel et social et aussi au rôle de guide et facilitateur que joue l'enseignant.

1.3.2. La théorie des situations didactiques

Développée par Guy Brousseau dans les années 1970, la théorie des situations didactiques se concentre sur l'interaction entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir à enseigner. Cette théorie didactique soutient l'idée selon laquelle l'apprentissage se produit à travers de situations d'enseignement spécifiques où l'apprenant est confronté à des problèmes qu'il doit résoudre (Philou, 2023). Ce qui favorisera à cet effet la construction des connaissances. Selon Philou (2023), la théorie des situations didactiques repose sur des concepts clés tels que : **la situation didactique** qui renvoie à l'environnement structuré dans lequel l'apprenant est confronté à un problème ou à une tâche qui l'oblige à mobiliser ses connaissances pour apprendre. Brousseau (1998), distingue plusieurs types de situations à savoir la situation d'action, la situation de formulation et de validation. **La situation fondamentale** qui est une situation dans laquelle l'apprenant est confronté à un problème qui nécessite l'apprentissage d'un nouveau savoir ; le **contrat didactique** qui est un ensemble d'attente mutuelle entre l'enseignant et l'apprenant dans une situation d'enseignement-apprentissage. Il permet de réguler les interactions en classe et aide à établir un cadre de travail propice et structuré ; **le milieu** est l'ensemble des ressources matérielles, intellectuelles disponibles pour l'apprenant afin de résoudre le problème. Il joue un rôle essentiel

dans la mesure où il fournit des stimuli et des réponses aux actions de l'apprenant, permettant ainsi l'apprentissage. **La dévolution** est définie comme étant l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'apprenant la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. Elle favorise l'autonomie et l'engagement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Ainsi, cette théorie de Brousseau peut être bénéfique dans l'enseignement-apprentissage du commentaire composé dans la mesure où l'enseignant peut créer un engagement actif des apprenants. Cette tâche consiste à mettre en œuvre des situations didactiques où les apprenants seront confrontés à des tâches complexes nécessitant une analyse approfondie des textes littéraires. Ce qui leur permettra de devenir acteur de leur apprentissage et favorisera alors une compréhension plus profonde du texte. Par ailleurs, grâce à la dévolution, cette théorie donnera la responsabilité aux apprenants de formuler et de justifier leurs analyses, de développer leur autonomie et leur confiance en leurs capacités d'analyse des textes littéraires. De plus, le contrat didactique permettra d'établir les attentes claires et précises entre l'enseignant et les apprenants. Car, en comprenant ce qui est attendu d'eux dans cet exercice littéraire, les apprenants peuvent mieux se concentrer sur les aspects clés de l'analyse. En outre, le milieu, tel que présenté par Brousseau (1998), inclut l'utilisation des ressources et outils pour enrichir l'apprentissage. Dans le contexte du commentaire littéraire, cela peut inclure la lecture analytique, des interactions pour analyser le texte proposé.

En somme, la théorie des situations didactiques offre une approche riche et interactive pour l'enseignement-apprentissage du commentaire composé. Elle met l'accent sur l'interaction, l'autonomie des apprenants en situation d'apprentissage.

Dans le cadre de notre étude, nous avons pris appui sur les théories du constructivisme et du socioconstructivisme pour expliquer notre problème de mauvaise production des apprenants en commentaire composé et ainsi montrer l'apport qu'elles peuvent avoir dans l'enseignement-apprentissage de cet exercice littéraire. Ainsi, il ressort que le socioconstructivisme est la théorie qui est la plus mise en valeur dans nos établissements à travers l'approche APC qui voudrait que l'apprenant soit autonome dans la construction de son savoir et peut être aidée dans son apprentissage par ses pairs ou l'enseignant. De même, la théorie des situations didactiques met également l'accent sur l'apprenant qui est appelé à construire lui-même son savoir avec l'aide de son enseignant qui est chargé de créer une situation didactique adéquate pour son enseignement.

Arrivé au terme de ce chapitre, il était question pour nous de définir nos concepts clés, présenter notre revue de la littérature et nos théories explicatives. Il nous revient donc de présenter notre variable indépendante et son apport dans l'enseignement-apprentissage du commentaire composé ce qui fera l'objet de notre deuxième chapitre.

CHAPITRE 2 : DE LA LECTURE ANALYTIQUE AU COMMENTAIRE COMPOSÉ

Dans ce chapitre, nous allons présenter notre variable indépendante qui est la lecture analytique. Il sera donc question ici de présenter son évolution, sa démarche, et son rôle dans l'enseignement-apprentissage du commentaire composé.

2.1. HISTORIQUE DE LA LECTURE ANALYTIQUE

Présenter l'historique de la lecture analytique revient à montrer son origine puis l'évolution de sa méthodologie.

2.1.1. Évolution de la lecture analytique

Du point de vue historique, ce qu'on désigne aujourd'hui comme étant « lecture analytique » est en partie liée à des pratiques antérieures de la lecture des textes littéraires et les pratiques pédagogiques spécifiques Plissonneau (2017, paragr. 5). À l'origine, elle s'est développée dans le cadre de l'enseignement apprentissage du français dans le but d'aider les apprenants à comprendre et interpréter les textes de manières plus approfondie. Cette lecture est « adossée aux études littéraires et aux recherches en didactique de la littérature qui, depuis les années 1980-1990, se sont centrées la lecture littéraire, l'activité du lecteur dans la réception de la littérature, puis sur son accompagnement en contexte scolaire, sur la prise ne compte des communautés interprétatives te l'appréciation éthique ou esthétique dans les projets d'enseignements. » (Brunel et De Peretti, s. d., p.4)

Les premières formes de la lecture analytique remontent à des pratiques d'analyse textuelle qui ont émergé dans les écoles au XIXe siècle. À cette époque, l'accent était mis sur l'explication et la compréhension des textes littéraires, leur contexte historique et culturel et les enseignants cherchaient des méthodes pour guider les élèves dans l'exploitation des thèmes, des personnages et des procédés littéraires. Ainsi, au XXe siècle, elle est intégrée dans les programmes scolaires en Europe plus précisément à partir de 1995 (Brunel et De Peretti, s. d.) (en 2019-2020 au Cameroun) précisément au collège et au lycée et s'intéresse au sens même du texte Fournier et Veck (cité dans Plissonneau, 2017). Pendant ce siècle, elle consistait à déterminer ce qui fait la particularité, la richesse, l'unicité voire même la beauté du texte choisi par l'enseignant dit Clarac (cité dans Brunel et De Peretti, s. d.).

La lecture analytique devient alors un exercice fondamental pour préparer les apprenants à des évaluations comme le baccalauréat. Les enseignants ont donc commencé à

formaliser la démarche de cette lecture en insistant sur l'importance de structurer les commentaires et d'utiliser des citations pour soutenir les analyses (Plissonneau, 2017). Son but était de rendre le lecteur conscient des démarches qu'il utilise et de leur influence sur le type de signification trouvée. Ainsi, selon le ministère de l'Éducation nationale de France (2001),

La lecture analytique a pour but la construction détaillée de la signification d'un texte et constitue donc un travail d'interprétation. Elle peut s'appliquer à des textes de longueurs variées : - appliquées à des textes brefs, elle cherche à faire lire les élèves avec méthode ; - appliquée à des textes longs, elle permet l'étude intégrale.

De nos jours, cette lecture est considérée comme une compétence essentielle dans l'enseignement-apprentissage du français et plus particulièrement du commentaire composé. Souvent associée à des approches variées telles que les discussions de classe, les travaux de groupe et des activités créatives à l'exemple de la mise en voix des textes (qu'est-ce que sait), cette évolution de la lecture analytique reflète une volonté d'engager les apprenants de manière plus interactives et de les aider à développer une pensée critique face aux ouvrages.

De ce qui précède, nous pouvons retenir que la lecture analytique naît de plusieurs formes de lecture qui ont évolué au fil du temps pour laisser place à une lecture plus pratique et interprétative.

2.1.2. Évolution méthodologique de la lecture analytique

L'activité de la lecture analytique n'a pas seulement évolué sur point de vue historique, mais également sur point de vue méthodique.

La lecture analytique va être initialement influencée par des approches pédagogiques et selon les besoins des apprenants. Ainsi, l'enseignement de la lecture analytique reposait initialement sur des méthodes directes et explicites où l'accent était centré sur la décomposition des textes en éléments fondamentaux. Dans ces méthodes, les enseignants guidaient les élèves dans leur apprentissage à travers des analyses détaillées en se concentrant souvent sur la structure et le vocabulaire du texte. Avec l'émergence des théories constructivistes, son enseignement va évoluer vers des approches plus interactives dans la mesure où les apprenants sont amenés voir encouragés à participer activement à leur apprentissage en discutant des textes en groupe et en partageant leurs interprétations (Plissonneau, 2017). Cette méthode favorise donc une compréhension plus approfondie et personnelle des textes littéraires. Par ailleurs, l'avènement des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), a également contribué à transformer l'enseignement de cette

lecture avec les ressources numériques à l'exemple des plateformes d'apprentissage en ligne et des outils interactifs tels que les quiz, les questionnaires interactifs, les tutoriels interactifs, les outils de collaboration comme Google Classroom et Microsoft Teams pour ne citer que ceux-ci qui, permettent aux apprenants d'accéder à une multitude de textes et d'analyse enrichissant ainsi leurs compétences et leur apprentissage. Dès lors, cette intégration des TIC permet aux enseignants de varier leurs stratégies en incluant des activités visuelles, auditives et kinesthésique. Par ailleurs, l'évaluation de la compréhension a également été transformée. Dorénavant, au lieu de se concentrer essentiellement sur des tests standardisés, les enseignants utilisent des évaluations formatives qui permettent de suivre l'évolution des apprenants tout au long du processus d'apprentissage. Ceci favorise une approche holistique.

Pour conclure, la lecture linéaire à un historique qui témoigne de son importance dans l'éducation littéraire évoluant pour s'adapter aux besoins des apprenants et aux exigences des nouvelles théories pédagogiques de notre temps tout en incluant les avancées technologiques.

2.2. DÉMARCHE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ANALYTIQUE

Encore appelée lecture linéaire, la lecture analytique est une lecture qui se veut déductive contrairement à la lecture méthodique qui est inductive. Ainsi, ses objectifs sont entre autres de permettre la compréhension des textes littéraires et la formation personnelle du lecteur. De plus, le de plus, *Le Guide Pédagogique* (2019), va préciser que son objectif est également de dégager le sens, les enjeux linguistiques, politique, culturels, sociaux, etc. et l'originalité du texte. Cette lecture suit généralement un processus en plusieurs étapes pour faciliter la compréhension du texte

2.2.1. Démarche d'enseignement-apprentissage de la lecture analytique

La lecture analytique est une méthode de lecture qui vise à examiner un texte littéraire de manière organisée et approfondie. Cette démarche repose sur l'idée selon laquelle le fond (les idées) et la forme (le style) d'un texte sont indissociables et doivent être analysés ensemble (Beniman, 2023). Dans cette lecture, il est question de faire une démarche critique qui consiste à comprendre le sens du texte et à en offrir une interprétation personnelle et objective (Cazorla, 2015). De ce fait ses objectifs selon Cazorla (2012) sont :

- Développer chez l'apprenant la compréhension approfondie, détaillée et critique des textes littéraires en analysant le thème, les personnages, la structure, le style littéraire du texte lu.

- Développer la pensée critique des élèves à travers des questions posées sur le texte.
- Apprendre les techniques littéraires qui les aideront à reconnaître et à apprécier les différentes techniques littéraires utilisées par les auteurs ce qui favorise l'enrichissement de leur expérience de lecture.
- Améliorer les compétences d'expression et d'écriture des apprenants
- Amener les élèves à apprécier la diversité littéraire

Le *Gide Pédagogique* (2019) ne donne pas de leçon modèle pour l'enseignement-apprentissage de la lecture analytique afin de faciliter sa mise en pratique par les enseignants. Il se contente juste de présenter la démarche de cette lecture. Dès lors nous allons nous appesantir sur les travaux de Cazorla (2012), qui propose un dispositif de l'enseignement-apprentissage de la lecture analytique qui se déroule en plusieurs étapes :

- **Avant la séance 1** : l'apprenant lit tout seul le texte choisit au préalable par l'enseignant et relevé les hypothèses de sens.
- **Séance 1 : lecture et identification des hypothèses de sens**

La lecture attentive du texte : dans cette étape, il est question pour l'enseignant de lire le texte ; les apprenants repartis en groupe, mettent en commun leurs pistes de lecture tout en notant les mots ou expressions clés et les idées principales qui permettront d'identifier le thème général du texte et présentent oralement les pistes qu'ils auront jugé importantes. Cazorla (2012) précise que les premières lectures devront se faire par les apprenants. Au cours de ces lectures silencieuses, ils devront se concentrer sur plusieurs éléments tels que le thème, les personnages et les figures de styles et autres outils linguistiques, relever les hypothèses de lecture et la dernière lecture, faite par l'enseignant se doit d'être audible et fluide afin de permettre aux apprenants d'avoir une meilleure compréhension du sens du texte.

- **Séance 2 : phase de discussion et de questionnement**

Pendant cette séance, l'enseignant approfondit les pistes proposées par les apprenants, souligne un procédé qu'il juge important pour la compréhension du texte et qui n'a pas été évoquée par les apprenants, apporte une connaissance qui n'a pas été évoquée par ceux-ci et leur explique sa propre perception du texte. Au cours de cette séance, les apprenants prennent les notes et interagissent avec leur enseignant. Ainsi, nous pouvons dire que cette séance renvoie à l'analyse critique dans la mesure où elle permet d'analyser le texte en profondeur en identifiant les thèmes, les techniques littéraires, les figures de style, champs lexicaux et sémantiques, la syntaxe, et bien d'autres utilisés par l'auteur qui ont une signification

particulière dans le texte. L'objectif ici est d'interroger les choix de l'auteur et l'impact de ces choix sur l'apprenant ou le lecteur car cela peut inclure des comparaisons ou des réflexions sur le contexte historique et culturel. Ainsi, cette analyse est faite de façon interactive c'est-à-dire entre les pairs à travers des discussions, et l'enseignant et les apprenants à travers le questionnement. Ces échanges permettent non seulement d'approfondir les pistes de lectures (hypothèses) mais aussi de ressortir un fait de langue non relevé pouvant être utile à la compréhension et également d'apporter des connaissances non mentionnées sur le texte.

- **Séance 3 : individuelle et hors de la salle de classe.**

L'interprétation : il s'agit ici d'interpréter à partir de l'analyse, les outils relevés dans le texte qui permettront d'éclairer le sens du texte. Le but ici est de construire une interprétation personnelle du texte à partir des arguments formulés soutenus par des citations précises afin de justifier son point de vue. Par ailleurs, il est important dans cette étape de faire une relecture du texte dans le but d'élaborer et de structurer les hypothèses retenues et ainsi formuler une interprétation que Cazorla (2012) a appelé « texte de lecteur » ou « texte de lecteur » qui sera corrigé par l'enseignant dans le but d'observer la progression et les difficultés des apprenants.

La lecture analytique est une démarche qui cumule une étude minutieuse du texte avec une réflexion critique permettant ainsi d'enrichir la compréhension et l'interprétation des textes littéraires. Nous allons à présent nous appesantir sur sa structure en nous appuyant sur *Le Guide Pédagogique* (2019) ainsi que sur les travaux des autres chercheurs à l'exemple de Samahat (2017).

2.2.2. Structure de la lecture analytique

La lecture linéaire est un processus de lecture qui vise à construire une signification détaillée d'un texte littéraire et se distingue des autres lectures par son approche plus approfondie et structurée. Elle se structure de la manière suivante selon *Le Guide pédagogique* (2019) et Samahat (2017) :

- **L'introduction**

Dans cette première partie, il est question de : situer le texte en présentant le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage, présenter l'extrait c'est-à-dire préciser son genre, le type, le ton, le registre et l'idée générale du texte ; énoncer la problématique qui la question qui oriente l'interprétation du texte et enfin annoncer les idées secondaires encore appelées centres d'intérêts qui vont structurer le développement.

- Le développement

C'est la partie dans laquelle on explore le texte en profondeur car il s'agit d'exposer clairement chaque centre d'intérêt ou axes de lecture. Par ailleurs, pour étayer les analyses, il est important d'inclure des exemples précis et des citations du texte afin de justifier les différentes interprétations et ainsi montrer comment l'auteur utilise des procédés littéraires pour exprimer ses idées ; examiner également les techniques utilisées par l'auteur à l'exemple de figures de styles, la structure du texte et leur impact sur le lecteur ou l'apprenant et enfin inclure une critique afin de discuter des intentions de l'auteur ou de son contexte historique et culturel.

- La conclusion

Elle permet de synthétiser les idées développées tout au long de l'analyse. Ainsi, il est question ici de faire un bref rappel des principaux axes de lecture, ensuite proposer une réponse à la problématique soulevée et enfin terminer par une réflexion plus large sur le texte à travers des questions ouvertes en liens avec d'autres œuvres littéraires ou encore en situant l'extrait dans son objet d'étude.

La lecture analytique ainsi présentée, il nous revient maintenant de montrer son importance dans l'enseignement-apprentissage du commentaire composé.

2.3. L'IMPORTANCE DE LA LECTURE ANALYTIQUE DANS LE COMMENTAIRE COMPOSÉ

Avant de présenter l'apport de la lecture analytique dans le commentaire littéraire, nous allons d'abord le présenter brièvement.

2.3.1. Présentation du commentaire composé

Le commentaire de texte littéraire est un exercice littéraire écrit qui porte sur un texte de vingt à trente lignes ou vers choisi en raison de sa qualité littéraire et organisée autour de deux ou trois thèmes qui constituent les axes de réflexion. Dans cet exercice, il est question d'apprécier la singularité du texte en justifiant par des indices textuels qui sont des preuves de ce qu'on dit. Ngoundouma Mbouombouo (2014) pense que :

Le commentaire composé se fonde sur une méthode propre, permettant d'exploiter des procédés littéraires susceptibles de mettre en lumière le style de l'auteur ainsi que les enjeux propres au texte et à son contexte de production. À cet effet, l'élève doit faire preuve de neutralité et d'objectivité tant dans son argumentation que dans son écriture.

Il consiste donc à faire une analyse vivante à travers les indices, une analyse argumentée qui a pour but de faire un va et vient entre les détails des mots, les tournures syntaxiques et les significations syntaxiques qu'ils relèvent et une analyse précise. Ainsi, ses objectifs sont :

- rendre l'apprenant autonome dans sa lecture ;
- solliciter chez l'apprenant un esprit d'analyse, de critique, de synthèse et d'argumentation ;
- valoriser chez celui-ci une culture littéraire sensible aux techniques grammaticales ;
- envisager un double enjeu didactique (lecture et écriture) ;
- faire ressortir la spécificité littéraire d'un texte à travers une méthode rigoureuse en montrant sa richesse (*Le Guide Pédagogique*, 2019 et Lessomo, 2021).

En outre, cet exercice se construit sur deux démarches antagonistes qui consiste d'une part à faire une démarche analytique où le candidat est appelé à expliquer l'extrait de texte proposé en déterminant les conditions et les caractéristiques de production à travers les relevés stylistique et d'autre part la démarche synthétique qui permet de définir les grands axes de réflexion autour des thèmes relevés encore appelé centre d'intérêt. Sujet de type 2 au deuxième cycle de l'enseignement général, il se présente sur trois volets à savoir le texte, le paratexte et le libellé et est structuré de la manière suivante :

- Une introduction qui se présente en un seul paragraphe et est composée de trois parties qui sont la situation du texte qui consiste à présenter l'auteur du texte, la date de publication, la ou les page(s) où le texte a été tiré, le genre etc. ; la prestation de l'idée générale du texte ou intérêt du texte et l'annonce du plan qui découle des hypothèses de lectures. Il s'agit dans cette dernière partie de l'introduction de présenter les différents axes de lecture ou centres d'intérêt qui seront développés dans la deuxième partie du devoir.
- Le développement : rédigé en plusieurs paragraphes (en fonction du nombre de centre et sous-centre d'intérêt relevé). C'est la partie du devoir où se fait l'analyse approfondie du texte tout en exposant les thèses et les arguments.
- La conclusion : tout comme l'introduction, elle se rédige en un bloc. Il est question ici de dresser un bilan des analyses, présenter clairement les conclusions auxquelles on est parvenu dans le développement, présenter l'intérêt de l'extrait et enfin proposer une ouverture du débat.

Par ailleurs, il est important de noter que le commentaire composé n'est pas une discussion d'idée du texte, un exercice de paraphrase, encore moins un cours d'histoire de littérature comme l'ont souligné Desalmand et Tort (2012), mais une analyse de texte qui permet de comprendre l'auteur dans une argumentation qui allie fond et forme.

2.3.2. Apport de la lecture analytique dans le commentaire composé

Au regard de sa démarche et de sa structure, nous pouvons dire que la lecture analytique joue un rôle fondamental dans l'enseignement-apprentissage du commentaire composé parce qu'elle permet aux apprenants de développer une compréhension approfondie des textes littéraires. À cet effet, elle aide les apprenants à acquérir des compétences essentielles pour analyser un texte en se concentrant sur les thèmes, les outils d'analyse, les structures narratives, les apprenants apprennent donc à décortiquer les éléments qui composent une œuvre littéraire ce qui est essentiel pour réussir un commentaire de texte littéraire. En outre, la production d'un « texte-lecteur » favorise la capacité à construire une argumentation solide. Puisque, en apprenant à soutenir leurs idées avec des exemples précis tirés du texte, les apprenants deviennent aptes à formuler des analyses cohérentes et bien structurées. Par ailleurs, l'interprétation personnelle qu'encourage la lecture analytique leur permet également de s'engager de manière critique, d'explorer les différentes significations et justifier leurs points de vue afin d'éviter la paraphrase et ainsi enrichir leur commentaire. De plus, en pratiquant la lecture analytique, les apprenants se préparent davantage à la rédaction du commentaire littéraire car, avec elle, ils apprennent à organiser leurs idées, articuler leurs pensées et rédiger de manière concise et claire un commentaire.

Pour finir, Cazorla (2015), souligne l'importance de la lecture analytique dans la compréhension des textes littéraires, particulièrement les textes poétiques et met en avant le fait que cette approche permet aux apprenants de découvrir le sens préexistant du texte, ce qui favorise une bonne interprétation approfondie. L'écriture étant présenté ici comme un processus dynamique qui interagit avec la lecture et ne se limite pas seulement à la production de texte mais implique aussi une réflexion sur la structure et le contenu du dit texte. Ainsi, lorsque la lecture et l'écriture sont intégrées de manière réfléchie, elles permettent aux apprenants de développer des compétences critiques et analytiques. Ce qui implique la capacité à évaluer leur propre compréhension et ajuster leurs stratégies d'apprentissage. Ainsi, elle affirme que la lecture analytique permet de « renforcer les apports cognitifs et métacognitifs de l'interaction combinée du lire-écrire et participer à cette dynamique plurielle de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture. »

En définitif, la lecture analytique est un outil pédagogique indispensable pour améliorer la compréhension des textes et préparer les apprenants à l'exercice du commentaire composé ceci en développant leurs compétences analytiques, argumentatives et rédactionnelles.

Au regard de ce qui précède, nous retenons que la mise en œuvre de la lecture analytique passe par des étapes bien précises. Dans le cadre de cette recherche, nous allons jumeler ces étapes pour aboutir à une démarche de cinq étapes.

2.4. DÉFINITION DES VARIABLES ET DES INDICATEURS

Selon Grawith (1990, p.375), « la variable est une quantité susceptible de prendre un certain nombre de valeurs. Elle est donc un élément dont la valeur peut changer et prendre une forme nouvelle quand on passe d'une observation à une autre. » C'est sur elle que repose la vérification des hypothèses. On distingue deux types de variables : la variable indépendante et la variable dépendante.

2.4.1. La variable indépendante

C'est la cause ou le facteur qui est étudiée pour voir son impact sur la variable dépendante. Elle détermine le phénomène étudié. À cet effet, Loisir et Tournay (2006, p.123) affirment « la variable indépendante est la variable qui est manipulée ou contrôlée par le chercheur pour observer son effet sur la variable dépendante. » Ainsi, la variable indépendante de notre étude est donc « lecture analytique » parce que nous voulons présenter son rôle dans l'enseignement-apprentissage du commentaire composé.

2.4.2. Variable dépendante

Seguin (2001, p.156) définit la variable dépendante en ces termes : « la variable dépendante est la variable qui est mesurée ou observée en réponse à la manipulation de la variable indépendante, et affectée par celle-ci. » En d'autres termes, elle est le résultat ou l'effet que qu'on cherche à mesurer ou observer en réponse à la manipulation de la variable indépendante. Elle est le phénomène que le chercheur tente d'expliquer et dépend de la variable indépendante. Dès lors, notre variable dépendante est « l'enseignement-apprentissage du commentaire composé ».

2.4.3. Les indicateurs

Un indicateur est une grandeur spécifique observable et mesurable il permet de montrer les changements obtenus ou les progrès accomplis par un programme dans la mesure où il met en exergue les observations faites sur un phénomène. À cet effet, il doit être précis, claire et

spécifique. Alors, les indicateurs de notre étude sont repartis en deux groupes à savoir : les indicateurs de la variable indépendante et ceux de la variable dépendante.

- Les indicateurs de la variable indépendante
 - Lecture
 - Analyse
 - Interprétation
- Les indicateurs de la variable dépendante
 - Hypothèses de sens
 - Production des phrases
 - Production des paragraphes

Après avoir relevé les différentes variables de notre recherche ainsi que leurs indicateurs respectifs, il est important de les présenter dans un tableau des variables puis dans un tableau synoptique.

Tableau 2

opérationnalisation des variables

Variable indépendante	Indicateurs	Indices	Variable dépendante	indicateurs	Indices
Lecture analytique	Lecture	-lecture personnelle -lecture collective	Commentaire composé	Hypothèses de sens	-thème -idée générale -idées secondaires
	Analyse	-repérage des outils linguistiques -présentations des outils linguistiques - commentaire des outils linguistiques		Construction des phrases	-type de phrase -la morphosyntaxe
	Interprétation	-Repérage des indices textuels -développement des idées -illustration		-la construction des paragraphes	-idées -arguments -exemples

Tableau 3**Données synoptiques**

Question(s) principale/ secondaires	Objectif(s) général/ secondaires	Hypothèse(s) principal/ secondaires
QP: comment la lecture analytique contribue-t-elle au développement des compétences écrites des apprenants en commentaire composé ?	OG : montrer le rôle de la lecture analytique dans le développement des compétences écrites des apprenants en commentaire composé.	HP : la lecture analytique contribue au développement des compétences écrites des apprenants en commentaire composé à travers une démarche précise et rigoureuse.
QS1: qu'elle est l'importance de la lecture du texte dans l'élaboration des hypothèses de sens ?	OS1 : analyser l'apport de la lecture des textes littéraires dans l'élaboration des hypothèses.	HS1 : la lecture du texte facilite la découverte des hypothèses de sens.
QS2 : quel est le rôle de l'analyse des indices textuels dans la construction des phrases du commentaire composé ?	OS2 : examiner la contribution de l'analyse des indices textuels dans la production des phrases du commentaire composé.	HS2 : l'analyse des indices textuels favorise la production des phrases en commentaire composé.
QS3 : quels sont les effets de l'interprétation des indices textuels dans la production des paragraphes en commentaire composé ?	OS3 : évaluer les effets de l'interprétation des indices textuels dans la production des paragraphes du commentaire composé.	HS3 : l'interprétation des indices textuels améliore la production des paragraphes du commentaire composé.

CHAPITRE 3 : ENQUÊTE DE TERRAIN DANS LES CLASSES DE PREMIÈRE ET TERMINALE LITTÉRAIRES

Pour étudier l'organisation évolutive de l'enseignement-apprentissage du commentaire composé, il a été nécessaire de toucher du doigt les pratiques enseignantes : le constat avec la réalité du terrain et une condition sine-qua-non comme le préconise Claude (2020). Cette démarche a permis d'identifier les besoins et les problèmes avant d'établir une stratégie permettant d'atteindre des objectifs de changement en réponse aux problèmes observés. Dans le cadre de cette recherche, nous allons tout d'abord décrire les différentes étapes de la méthodologie utilisée en insistant sur :

- le type de recherche ;
- la méthode ;
- la population d'enquête ;
- l'échantillonnage ;
- les outils de collecte des données ;
- l'administration des outils d'enquête ;
- le dépouillement.

3.1. TYPE ET MÉTHODE DE RECHERCHE

Comme tout travail scientifique, notre recherche est axée sur un type de recherche précise et suit une méthodologie bien définie.

3.1.1. Type de recherche

Selon Miallaret (1991, p. 109), « on trouve dans les sciences de l'éducation tous les types de recherche, depuis la catégorie historique qui se fait complètement sur les documents jusqu'à la recherche expérimentale qui est la plus rigoureuse parce qu'[elle] utilise toutes les techniques de l'observation, de l'enquête, de l'entretien, des sciences humaines. » La typologie se dessine selon l'approche méthodologique et les outils d'analyses utilisés. En didactique des disciplines nous avons :

- La recherche théorique ou analytique qui ne cherche qu'à examiner les documents à partir d'une hypothèse conceptuelle ou historique. Cette recherche met l'accent sur la description et l'explication des événements et des faits.
- La recherche descriptive qui peut-être inductive ou exploratoire en didactique. Elle se concentre sur la formulation des explications fondées sur les phénomènes de

l'enseignement et de l'apprentissage. Elle peut être également déductive et confirmatoire. On peut le vérifier avec ces propos de Thouin :

En didactique, une recherche descriptive peut présenter un caractère inductif et exploratoire, qui l'apparente alors à une recherche de théorisation ancrée, et vise la formulation d'explications basées sur des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage. Plusieurs recherches portant sur les conceptions des élèves sont de cette nature et tentent, en décrivant les affirmations ou des tâches d'élèves, de dégager des caractéristiques de ces conceptions et de les classer en diverses catégories. (Thouin, 2024)

- La recherche quasi-expérimentale selon Benmarhnia et Fuller (2019, p. 241) renvoie à l'« expérimentation avec une intervention donnée ». Dans ce type, la recherche est basée sur deux groupes à savoir : un groupe expérimental et un groupe témoin.
- La recherche-action est un type de recherche qui consiste à résoudre un problème concret rencontré dans une pratique éducative tout en générant des connaissances sur les processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Van Der Maren (2004, p. 216) dira qu'elle « vise le changement plus ou moins radicale d'une situation d'éducation avec la participation relative des populations concernées et des intervenants impliqués. » Son objectif est de mettre en place des interventions pratiques pour améliorer l'enseignement tout en collectant des données pour analyser les effets de ces interventions et tirer des conclusions.
- La recherche de développement est un processus visant à créer, adapter ou améliorer des pratiques pédagogiques des outils ou des méthodes d'enseignement et d'apprentissage en lien avec les contenus et les objectifs d'une discipline. Le but de cette recherche est d'optimiser les processus d'enseignement dans une discipline donnée en prenant en compte des spécificités des apprenants, des contextes éducatifs et des évolutions des savoirs et des pratiques. Selon Loisselle et Harvey (2007), la recherche développement en didactique est « l'analyse d'un processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégie, modèle, programme) incluant la conception, régularisation... D'objets matériels tels que les logiciels, le manuel audiovisuel, les manuels... » Capable d'avoir une incidence sur l'action éducative.

La présente recherche envisage faire des propositions didactiques relatives à l'élaboration d'une démarche pour améliorer et faciliter l'enseignement-apprentissage de

la lecture analytique et même du commentaire littéraire. Ainsi, cette recherche s'inscrit dans le cadre de la recherche-action. Nous allons tenter de résoudre le problème identifié à savoir l'absence de la lecture analytique comme alternative du commentaire composé dans l'optique d'améliorer les notes des apprenants. Nous tenons à rappeler que la lecture analytique est un exercice qui a pour objectif de construire et formuler une interprétation fondée à partir des outils linguistiques recueillis dans le texte.

Comme toute recherche scientifique, notre étude est basée sur une méthode bien définie.

3.1.2. Méthode de la recherche

Pour arriver à la finalité définie, il était important de choisir une approche méthodologique. Dans ce cadre on distingue la recherche qualitative, quantitative ou mixte (qualitative et quantitative). D'après Grawist (1990), la méthode de recherche est une manière de conduire sa pensée, d'établir ou démontrer une vérité suivant certains principes et un certain ordre. Celle employée dans le cadre de ce travail c'est voulu qualitative et quantitative. L'approche qualitative a été envisagée dans la mesure où l'enquête à porter sur une observation des pratiques de classe et des interviews réalisés avec des enseignants. Par ailleurs, l'analyse qualitative c'est justifié par l'analyse des questionnaires dont les résultats ont été présentés sous forme d'indicateurs numériques et qualitatifs.

En somme, notre recherche est de type action et suit une méthode quali-quantitative. Il nous revient maintenant de présenter notre population d'étude.

3.1.3. Population d'enquête

Selon N'Da (2015, p.99), la population d'enquête est « une collection d'individu (humains ou non), c'est-à-dire un ensemble d'unités élémentaires ... qui partagent des caractéristiques communes précises par un ensemble de critères. » C'est l'ensemble des sujets susceptibles de fournir des réponses qu'une enquête cherche à obtenir. La population a été constituée des enseignants de français des classes de première et terminale littéraires du secondaire, des apprenants de première et de terminale littéraires. Dans ce sens, ces acteurs ont été des cibles potentielles.

3.1.4. Population cible et population accessible.

Beaud (2009, p.257), définit la population en ces termes : « une collection d'individus, d'objets. [...] Un ensemble d'unités élémentaires sur lesquelles porte l'analyse. » La population cible est un groupe spécifique de personne ou d'organisation visé par une intervention. Elle

est définie à partir des caractéristiques spécifiques telles que l'âge, le lieu géographique, le sexe, les besoins et intérêts. Sa particularité est qu'elle est restreinte et pas toujours accessible pour le chercheur. Par contre, la population accessible est la partie restreinte de la population cible disponible et facilement repérable pour le chercheur. On put par conséquent être source d'informations pertinentes de notre étude, les acteurs de l'enseignement du français et les apprenants des classes terminales littéraires (première et terminale) dans les établissements suivants : Lycée Bilingue de Yaoundé, Lycée Bilingue de Nkol-Ndongo, Lycée Bilingue d'Étoug-Ébé et Lycée Bilingue de Nkol-Éton. Cependant, étant donné que le champ de recherche se limite à la préparation et le déroulement des situations didactiques, seuls les enseignants et les apprenants ont été choisis pour constituer la population. En effet, ce choix s'est fondé sur le fait que c'est eux qui mènent l'activité de transposition didactique interne et externe de l'enseignement de cet exercice littéraire.

La présentation de notre population d'enquête nous amène à présenter la méthode d'échantillonnage de cette étude.

3.1.5. Échantillon et méthode d'échantillonnage

L'échantillon est un ensemble composé d'un ou de plusieurs unité(s) de matières, sélectionnées par différents moyens dans une population ou dans une quantité importante de matière destinée à fournir des informations sur une ou plusieurs caractéristique(s) donnée(s) de la population ou dans une quantité importante de matière étudiée. En d'autres mots, c'est le nombre de sujets sur lesquels le chercheur mène ses investigations et à partir desquels il tire des conclusions de sa recherche. Pour sélectionner l'échantillon, la méthode non aléatoire d'échantillonnage a été retenue, c'est-à-dire une sélection basée sur un choix raisonné. Cette méthode empirique s'est adossée sur un échantillon de convenance et par jugement. Les enseignants ont été ciblés du fait de leur accessibilité de leurs correspondances aux critères définis et les apprenants à partir de leur classe. Pour la faisabilité sur le plan économique et matériel, les acteurs ont été ciblés parmi ceux habitants ou enseignant dans la même ville que l'enquêtrice. Pour ce qui est de notre étude, notre échantillon est de neuf (09) enseignants de français des classes Première et Terminale littéraires et cent soixante-quinze (175) apprenants inscrits dans les classes de Première et Terminale littéraires des lycées cités plus haut. De même les classes observées ont été définies grâce à la collaboration de leurs professeurs.

Pour résumer, voici ci-dessous les critères de sélection des enseignants interrogés :

- avoir reçu une formation initiale ;

- avoir une expérience dans l'enseignement du français ;
- enseigner dans un établissement public ;
- avoir enseigné dans une classe du second cycle au moins une fois depuis l'année académique 2019-2020 ;
- enseigner dans les lycées bilingues de : Étoug-Ébé, Nkol-Eton, Nkol-Ndong et le lycée Bilingue de Yaoundé ;
- résider ou enseigner dans la ville Yaoundé ;
- être disponible pour se soumettre et à l'entretien semi directif.

Les critères de sélections des apprenants :

- Être un apprenant dans l'un des lycées suivants : Étoug-Ébé, Nkol-Eton, Nkol-Ndong et le lycée Bilingue de Yaoundé. Car, ces établissements ont été choisis par nous comme site de l'étude dans l'optique de voir si le problème est le même partout.
- Être apprenant en classe de Première ou Terminale littéraires peu importe la spécialité (allemand, espagnole, chinois, bilingue, etc.) Etant donné que le commentaire composé ne fait plus parti des exercices littéraires des classes scientifiques.

Nous ne saurons présenter notre échantillon et la méthode de l'échantillonnage sans décrire les outils qui nous permis de collecter nos données.

3.2. OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES

La présente recherche analyse des pratiques enseignantes concernant le commentaire composé en première et terminale. Partant du constat que dans les Programmes Officiels et les Guides Pédagogiques les accompagnants, il a été mentionné que le commentaire composé doit être enseigné avec la lecture analytique en plus de la lecture méthodique et autre. Chose qui n'est pas toujours respectée par les enseignants qui la trouvent difficile, exigeante et longue ce qui pourrait avoir un impact dans la production écrite des apprenants. D'où l'hypothèse selon laquelle, la lecture analytique a un rôle primordial dans l'enseignement-apprentissage du commentaire composé. Pour vérifier cette hypothèse, il a été nécessaire de recueillir les témoignages des enseignants et des apprenants et de vivre la réalité du terrain à travers les entretiens semi-directifs, les questionnaires et les observations des classes.

3.2.1. L'entretien semi-directif

Pour Savoie-Zajc, l'entretiens semi-directif est une

Interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation,

les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant [de] la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (2009, P.340)

C'est sur la base de ces propos que nous avons fait un entretien semi-directif avec les enseignants de français, enseignant dans les établissements cités plus haut. Il vise à découvrir comment les apprenants conçoivent les leçons de commentaire composé et de lecture analytique ; et prendre connaissance du type de lecture avec lequel ces enseignants font leurs leçons de commentaire composé. Ainsi, notre guide d'entretien se présente comme suit : tout d'abord, nous avons une première partie qui renseigne sur l'identité de l'interviewé. Pour ce fait, les indications comme sexe, statut de l'enseignant, ancienneté de l'enseignant et l'établissement nous ont permis de caractériser l'interviewé et savoir s'il répond aux critères préalablement définit. La seconde partie de notre entretien nous permet de vérifier si l'enseignant maîtrise la méthode d'enseignement de la lecture analytique. Les troisième et quatrième parties quant à elles renseignent sur la méthode d'analyse des outils linguistiques et d'interprétation des indices textuels.

3.2.2. Le questionnaire

Selon Gauthier (2009, p. 591), « un questionnaire [...] démontre une validité de contenu ; dans son rapport de recherche, l'auteur pourra se prononcer sur la validité du contenu. » Ainsi, notre questionnaire a été adressé aux apprenants des classes de première et terminale littéraires des lycées cités plus haut. Il visait à découvrir comment les apprenants conçoivent les leçons de commentaire composé et la lecture analytique. La première partie du questionnaire recueille les données liées à l'identification des enquêtés. À cet effet, les variables mentionnées dans cette partie du questionnaire sont : le sexe de l'enquêté, l'âge, la région d'origine, le statut de redoublant ou non de l'apprenant, la classe et l'établissement. La deuxième partie de notre question permet de prendre connaissance du type de lecture que l'apprenant utilise lorsqu'il traite un sujet de commentaire littéraires la troisième partie quant à elle renseigne sur comment il fait l'analyse des outils linguistiques du texte. En fin, la quatrième et dernière partie de cet outil de collecte de données nous permet de savoir comment l'apprenant interprète les indices textuels voire même ce qu'il interprète lors de ses séances de lecture.

Pour consolider le résultat de l'enquête par ce questionnaire et cet entretien, il a semblé nécessaire d'adjoindre à ces instruments un troisième à savoir l'observation directe des pratiques enseignantes.

3.2.3. La grille d'observation

Dès son origine, l'observation avait pour but de déchiffrer la culture et les routines sociales des communautés sur lesquelles on ne possédait pas de connaissances systématiques (Laperrière, 2009). De nos jours, elle consiste à « être les témoins des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités [...] sans modifier le déroulement ordinaire. » (Peretz, 1998). C'est dans cet élan que nous avons fait recours à une grille d'observation pour décrire les faits et gestes de l'enseignant pendant l'enseignement-apprentissage de la leçon. Notre observation porte sur la leçon « *Élaboration du plan détaillé* ». Nous allons nous focaliser sur les articulations à savoir : la lecture du texte, l'analyse des outils linguistiques et l'interprétation des indices textuels et l'élaboration du plan détaillé du texte à commenter. Les précédents éléments sont la base de la production d'un devoir de commentaire composé. Cette leçon nous permet de savoir la lecture choisie par l'enseignant. Ainsi, l'entête de la grille est constitué des variables qui permettent d'identifier le contexte dans lequel la leçon observée s'est déroulée. Les éléments qui y sont inscrits sont les suivants :

- la date ;
- l'établissement ;
- l'effectif de la classe ;
- la nature et le titre de la leçon ;
- la classe ;
- la durée de la leçon ;
- l'objectif pédagogique ;
- le corpus du cours ;
- la consigne.

Le corps de la grille est constitué d'un tableau de trois colonnes et trois lignes indiquant les éléments si après choisi pour étudier le type de lecture choisie, sa démarche et la grille de lecture utilisée pour cette lecture. Cette grille d'observation nous a également permis d'observer la démarche de l'analyse effectuée au cours de la séance de lecture et enfin la méthode de l'interprétation des indices textuels. Ainsi, c'est dans la troisième colonne de notre grille que nous avons relevé les éléments observés.

3.3. L'ADMINISTRATION DES OUTILS D'ENQUÊTE.

L'administration des outils d'enquête s'est faite en trois phases principales à savoir : (1) l'observation des pratiques enseignantes ; (2) l'administration des questionnaires aux apprenants ; (3) les entretiens semi-directifs avec les enseignants.

3.3.1. Le prétest

Dans le but « tester les hypothèses de recherche formulée et le questionnaire élaboré préalablement avant d'entreprendre l'enquête elle-même » (Grawist, 1981), un pré-test a été effectué. Le questionnaire a été administré à des apprenants dont le nombre varie en fonction du site de l'enquête. Les apprenants interrogés répondaient tous aux critères évoqués dans l'échantillonnage. Il était attendu des apprenants qu'ils répondent dans une case ou plus ce qu'ils font dans leur classe d'une part et ce qui correspond à leurs pratiques d'apprentissages d'autre part. Cette disposition s'est révélée un peu difficile par des apprenants qui n'ont jamais fait de lecture analytique et ceux qui n'ont jamais traité un sujet de commentaire composé car ils ne savaient quoi répondre. D'ailleurs, certains accompagnaient le remplissage des commentaires verbaux tels que « Je ne sais pas. » « Je n'ai jamais fait le commentaire composé ni la lecture analytique ». De même, nous avons testé notre outil auprès du public enseignant. À cet effet, nous avons rencontré des enseignants qui ont refusé de se prêter au jeu en se justifiant de diverses manières. Tout d'abord, nous avons eu à faire à des enseignants qui expliquaient qu'ils n'ont jamais fait une lecture analytique ou du moins l'ont fait une seule fois depuis qu'elle a été mise au programme. Aussi un autre a affirmé : « Je veux bien t'aider mais je ne peux pas parce que depuis que la lecture analytique a été mise au programme je ne l'ai fait en classe qu'une seule fois. Elle demande beaucoup de temps chose que nous n'avons plus avec de l'APC et je ne maîtrise pas aussi sa méthode. Elle est difficile à mettre en pratique. »

Au regard des réactions des enseignants nous avons réajusté l'outil de collecte (le guide d'entretien semi-directif) des données en apportant un certain nombre de précision. Etant donné que l'enquête vise à collecter des informations sur le déroulement du commentaire composé par le biais de la lecture analytique, nous avons révisé le public en l'élargissant à tous les enseignants qui dispensent le cours de commentaire composé avec ou sans la lecture analytique et non plus ceux qui l'enseignent à partir de la lecture analytique.

3.3.2. L'enquête

C'est la phase de recueil des données destinées à l'analyse et l'interprétation du problème de recherche. Elle permet de valider ou d'invalidier les hypothèses de l'étude

formulées en amont. Elle a consisté à administrer les questionnaires, à faire les entretiens et à observer les pratiques de classes.

3.3.3. L'administration des questionnaires

Le mode d'administration des questionnaires a été le « face-à-face » direct avec les apprenants dans leurs salles de classe et ce avec l'accord de l'administration de l'établissement. Le questionnaire était rempli et remis sur place. Ainsi, nous avons recueilli :

1. Au lycée Bilingue d'Essos : 27 questionnaires en Première allemande et 25 en Terminale allemande.
2. Au lycée bilingue de Nkol-Ndong : 29 questionnaires en Terminale espagnole et 25 en Terminale allemande.
3. Au lycée bilingue de Nkol-Éton : 30 questionnaires en Terminale espagnole.
4. Au lycée bilingue d'Etoug-Ébé : 9 questionnaires en Terminale mixte (bilingue) car, cette classe ne compte que 9 apprenants à son effectif total et 30 en Terminale espagnole.

3.3.4. L'entretien semi-directif

Les entretiens se sont faits pour la plupart en face et avec l'aide d'un enregistreur. Ils se faisaient sur rendez-vous avec les enseignants dans leurs établissements. Par ailleurs certains enseignants ne parvenaient pas à se libérer pour un entretien vocal à cause du manque de temps. Ainsi, nous avons dressé un entretien semi-directif qui leur était remis et reporter à domicile afin de répondre aux questions plus calmement à travers le réseau social WhatsApp. Cette méthode nous a également permis de répondre aux attentes de certains enseignants qui n'acceptaient pas de se faire enregistrer sous prétexte que : « le dehors est gâté » comme pour dire que leur voix serait utilisée à des fins malsaines. Or, une lettre de confidentialité qui stipule que l'entretien ne serait utilisé que dans le cadre de cette recherche leur avait été remise.

3.3.5. Pratique de classe : grille d'analyse

Les observations se sont déroulées en deux périodes à savoir : la période de mars à mai 2024 et de septembre à octobre 2024 en raison du planning dressé par les fiches de progressions. Les rendez-vous avec les enseignants ciblés se sont faits en deux moments distincts. Le premier s'est fait au mois de janvier de l'année 2024 avec une enseignante et le second dès la rentrée de septembre 2024 avec tous les autres enseignants. Ainsi, en raison de notre délimitation thématique, nous nous sommes limités à l'observation de l'« *élaboration du plan détaillé* » qui est la deuxième leçon de commentaire composé après l'« *analyse du corpus* »

et de la consigne » et avant « la rédaction d'un paragraphe », « la rédaction de l'introduction » et « la rédaction de la conclusion ». Notre choix s'est porté sur cette séance de cours parce que toute la production d'un exercice de commentaire composé repose sur celle-ci. *« L'élaboration du plan détaillé »* consiste en : la lecture du texte, l'analyse, l'interprétation qui sont primordiaux non seulement pour l'élaboration du plan détaillé du texte à composer, mais aussi pour une bonne production écrite du commentaire littéraire. Ainsi, il nous revenait de prendre connaissance du déroulement de cette séance d'activité afin de mieux comprendre le problème de mauvaise production écrite des apprenants dans cet exercice littéraire et l'impact de la lecture analytique dans l'enseignement de cet exercice littéraire jugée jusqu'ici difficile par les apprenants.

Les outils de collecte de données ainsi présentés, il ne nous reste plus qu'à présenter la méthode employée pour leur dépouillement.

3.3.5. Le dépouillement des instruments d'enquête

Le dépouillement manuel des questionnaires a permis de se rassurer de ce que toutes les questions ont été répondues, de faire le décompte et de classer ces documents selon le niveau d'étude et l'établissement concerné par l'enquête. Il a consisté à recenser toutes les réponses aux questions fermées afin de les recoder. Il a suivi un dépouillement de codage automatique à partir du logiciel SPSS afin de créer un masque de saisie. Cette phase a nécessité l'assistance d'un spécialiste de l'analyse des données statistiques. Les informations ont été introduites dans le logiciel à partir du masque de saisie. L'analyse et la mise en forme des figures et des tableaux ont été faites à partir de logiciel Excel. Le dépouillement des grilles d'observation a été réalisé par sélection des d'indices ou contenus observés pendant les séances de cours. En ce qui concerne l'entretien semi-directif, son dépouillement s'est fait premièrement par le recensement des audio suivis de leur transcription et enfin par le codage des enquêtes.

Ce chapitre était relatif à la présentation du protocole de recherche. Nous y avons présenté les enquêtes choisis pour recueillir des informations sur les contenus de l'enseignement-apprentissage du commentaire composé et de la lecture analytique. Les instruments appropriés ont été le guide d'entretien, les questionnaires et la grille d'observation des leçons. Les premiers comportaient des questions fermées et semi-ouvertes et ont été administrés respectivement aux enseignants de français et aux apprenants des classes de première et terminale littéraires des établissements publics de la ville de Yaoundé. Les techniques retenues sont donc l'observation non participante, l'entretien et le questionnaire. À

la fin de la récolte des données, le dépouillement s'est d'abord fait manuellement puis automatique à partir du logiciel SPSS. L'analyse des données et leur interprétation constitueront les prochaines étapes de la recherche

CHAPITRE 4 : LA PLACE DE LA LECTURE ANALYTIQUE EN CLASSE DE PREMIÈRE ET TERMINALE LITTÉRAIRES

Le chapitre précédent nous a permis de décrire l'approche méthodologique retenue dans le cadre de cette recherche. Dans le présent chapitre, nous présenterons les résultats de notre recherche. À cet effet, nous allons d'une part présenter et analyser les données de nos outils de collecte des données à savoir le questionnaire, le guide d'entretien et la grille d'observation. Ainsi, nous avons classés les résultats en trois groupes à savoir : les résultats des questionnaires adressés aux apprenants, les résultats de l'entretien semi-directif adressé aux enseignants et enfin les résultats des observations faites dans les salles de classes.

4.1. ANALYSE DES OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES

Dans cette partie, nous allons faire une lecture linéaire de nos différents outils de collectes données à l'aide des tableaux et des graphiques.

4.1.1. Analyse du questionnaire

Avant d'aborder le dépouillement de notre questionnaire, il est nécessaire de présenter le but de cet outil de collecte de données. Ainsi, le questionnaire adressé aux apprenants a pour objectif d'identifier le type de lecture qu'ils préfèrent lors du commentaire composé et aussi évaluer leur compétence en lecture analytique afin de voir s'il maîtrise la démarche de cette lecture et repérer leurs lacunes en lecture analytique et en commentaire composé.

Question 01 : quel type de lecture fais-tu régulièrement en classe ? Comment fais-tu généralement tes lectures ? Utilises-tu une grille de lecture ?

Graphique 1

lecture faite par les apprenants, démarche et utilisation de la grille de lecture

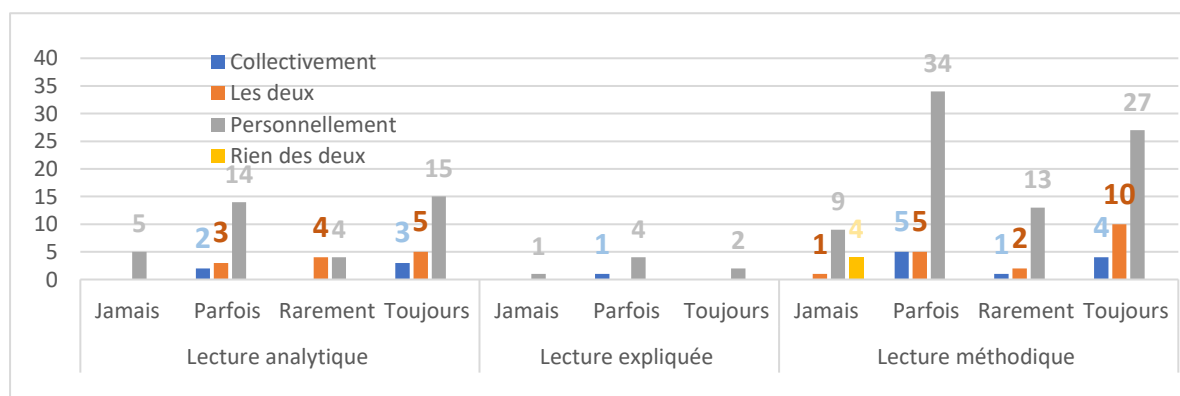


Tableau 4

typologie de lecture faite par les apprenants, démarche et utilisation de la grille de lecture.

	Collectivement	Les deux	Personnellement	Rien des deux	Total général
Lecture analytique	5	12	38		55
Jamais			5		5
Parfois	2	3	14		19
Rarement		4	4		8
Toujours	3	5	15		23
Lecture expliquée	1		7		8
Jamais			1		1
Parfois	1		4		5
Toujours			2		2
Lecture méthodique	10	18	83	4	115
Jamais		1	9	4	14
Parfois	5	5	34		44
Rarement	1	2	13		16
Toujours	4	10	27		41
Total général	16	30	128	4	178

Sur 178 apprenants questionnés, 115 apprenants font régulièrement la lecture méthodique pendant leur leçon de commentaire composé ; 55 seulement la font avec la lecture analytique et très peu (8) la font avec la lecture expliquée. Ainsi, parmi ceux qui font la lecture analytique, 5 font leur lecture collectivement, 12 font les deux (individuellement et collectivement) et 38 la font personnellement. Par ailleurs, pour ceux qui optent pour la lecture méthodique ; 10 font des lectures collective, 18 font les deux ; 83 font une lecture personnelle et 4 ne lisent même pas. Par contre ; les apprenants qui optent pour la lecture expliquée font beaucoup plus des lectures personnelles (7). Au vu de ce tableau, nous pouvons dire que la lecture méthodique est la lecture la plus pratiquée par les élèves. Toutefois, seulement 12 parmi les 55 qui affirment faire les deux lectures, c'est-à-dire une lecture personnelle et collective du texte à étudier. Or plus de la moitié atteste faire soit leur lecture seul, soit de manière collective.

Pour ce qui est de l'utilisation de la grille de lecture pendant la leçon, 23 apprenants sur 55 disent qu'ils utilisent toujours une grille de lecture ; 19 parfois, 8 rarement et 5 jamais. Pour ceux qui font la lecture méthodique ; 14 n'utilisent jamais la grille de lecture, 44 l'utilisent parfois, 16 rarement et 41 utilisent toujours.

Question 02 : la lecture la plus favorable pour l'apprenant. A quel moment de la leçon fais-tu la lecture ?

Graphique 2

lecture que les apprenants trouvent favorable pour le commentaire littéraire et moment de lecture.

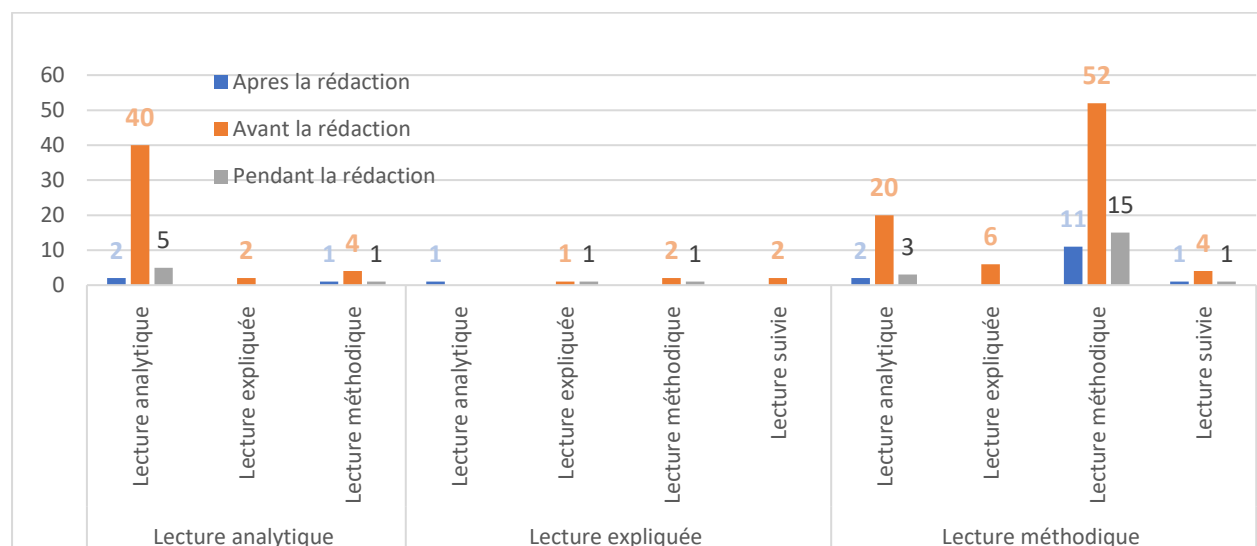


Tableau 5

lecture que les apprenants trouvent favorable pour le commentaire littéraire et moment de lecture

	Après la rédaction	Avant la rédaction	Pendant la rédaction	Total général
Lecture analytique	3	46	6	55
Lecture analytique	2	40	5	47
Lecture expliquée		2		2
Lecture méthodique	1	4	1	6
Lecture expliquée	1	5	2	8
Lecture analytique	1			1
Lecture expliquée		1	1	2
Lecture méthodique		2	1	3
Lecture suivie		2		2
Lecture méthodique	14	82	19	115
Lecture analytique	2	20	3	25
Lecture expliquée		6		6
Lecture méthodique	11	52	15	78
Lecture suivie	1	4	1	6
Total général	18	133	27	178

À la question de savoir le type de lecture qu'ils trouvent favorable pour le commentaire composé, parmi ceux qui ont affirmé faire la lecture analytique pendant cette leçon de

commentaire composé (55), 47 la trouvent favorable ; 6 préfèrent la lecture méthodique et 2 la lecture expliquée. Pour ce qui est des apprenants qui font la lecture méthodique en classe, 25 trouvent que la lecture analytique est favorable, 6 préfèrent la lecture expliquée et la lecture suivie, et 78 optent pour la lecture méthodique. Des 8 apprenants qui ont affirmé faire de la lecture expliquée lors de leur leçon de commentaire composé, 1 trouve que la lecture analytique est favorable pour le commentaire composé ; 2 préfèrent la lecture expliquée, 3 la lecture méthodique et 2 la lecture suivie.

De plus, ce tableau nous permet également de savoir à quel moment du devoir les apprenants font la lecture. À cet effet, 46/55 attestent faire leur lecture avant la rédaction de leur devoir ; 6 pendant et 3 lisent le texte après avoir rédigé leur devoir de commentaire composé. Par ailleurs, sur 115, 85 lisent avant de rédiger ; 19 lisent pendant qu'ils rédigent et 14 lisent après avoir rédigé. Pour finir, sur 8, 5 lisent avant la rédaction, 2 pendant la rédaction et 1 seul lit le texte après avoir rédigé son devoir. Il ressort de ce tableau que, certains apprenants lisent leur texte à tort et à travers tandis que d'autres ne savent même pas à quel moment lire le texte. Or, la lecture est l'un des éléments clé du commentaire littéraire car elle permet de comprendre le texte et ainsi mieux l'analyser.

Question 03 : est-ce que cette lecture te permet de mieux comprendre les textes ?

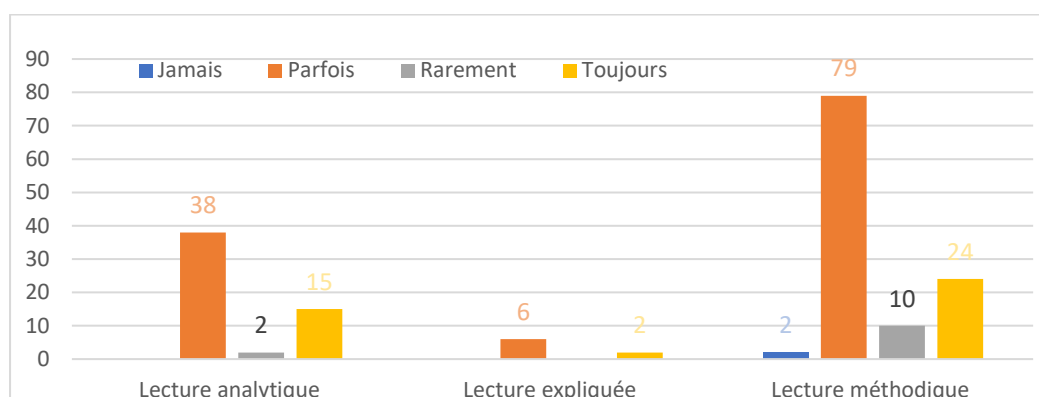
Tableau 6

efficacité de la lecture faite par l'apprenant

	Jamais	Parfois	Rarement	Toujours	Total général
Lecture analytique		38	2	15	55
Lecture expliquée		6		2	8
Lecture méthodique	2	79	10	24	115
Total général	2	123	12	41	178

Graphique 3

efficacité de la lecture faite par l'apprenant



Parmi 55 apprenants, 38 affirment que la lecture analytique leur permet parfois de bien comprendre le texte et 15 disent que cette lecture leur permet toujours de comprendre les textes par ailleurs, 79/115 déclarent que la lecture méthodique les aide dans la compréhension des textes ; 24 trouvent qu'elle les aide toujours dans la compréhension ; 10 sont rarement aidé et 2 déclarent que la lecture méthodique ne les aident pas. Parallèlement, 6/8 estiment que la lecture expliquée les aides parfois et 2 toujours.

Question 04 : penses-tu que la lecture est bénéfique pour toi en commentaire composé ? Penses-tu que la lecture doit être maintenue en commentaire composé ? Pourquoi ?

Tableau 7

utilité de la lecture en commentaire composé

	Non	Oui	Total général
Lecture analytique	1	54	55
Beaucoup		46	46
Je ne sais pas		1	1
Pas du tout	1		1
Un peu		7	7
Lecture expliquée		8	8
Beaucoup		4	4
Un peu		4	4
Lecture méthodique	12	103	115
Beaucoup	5	77	82
Je ne sais pas	2	4	6
Pas du tout	2	2	4
Un peu	3	20	23
Total général	13	165	178

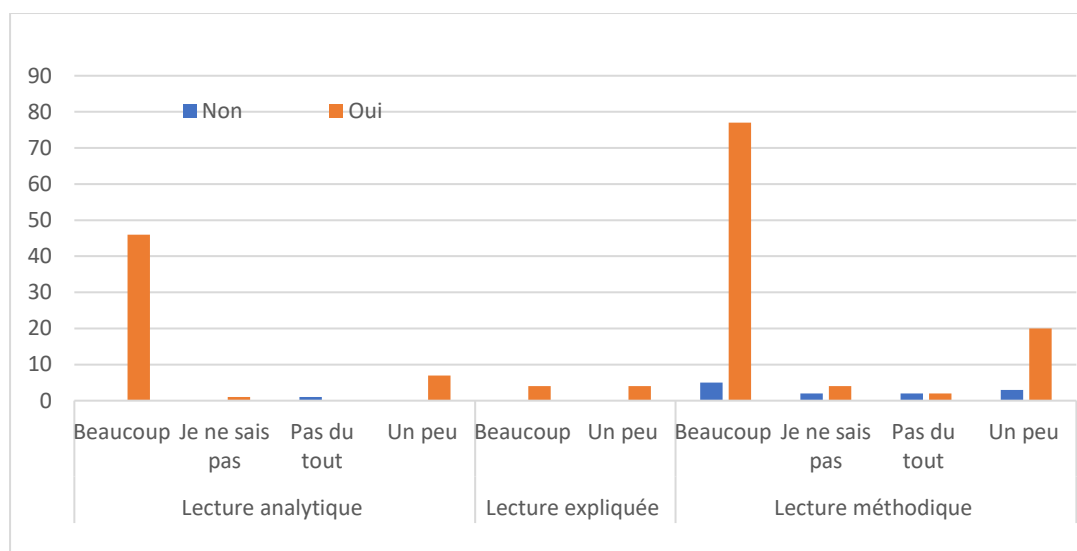
Tableau 8

justificatif de la lecture du maintien de la lecture en commentaire littéraire

Pourquoi	Lecture doit être maintenue en CC ?		
	Non	Oui	Total général
Facilite la compréhension du texte		101	101
Ne sert à rien	13		13
Guide dans la recherche des idées		9	9
Facilite l'analyse des outils linguistiques		1	1
Améliore la culture littéraire		27	27
Est indispensable dans le Commentaire Composé		9	9

Graphique 4

justificatif de la lecture du maintien de la lecture en commentaire littéraire



Des **178** interrogés, 46/55 affirment que la lecture est grandement bénéfique pour eux ; 7 déclarent qu'elle l'est un peu, 1 trouve qu'elle ne l'est pas du tout et 1 autre ne sait même pas si la lecture lui est bénéfique ou pas. En outre, sur **115**, 82 déclarent que la lecture leur est grandement bénéfique, 23 la trouvent un peu bénéfique, ce qui n'est pas le cas pour 4 autres apprenants et 6 ne savent même pas si elle l'est ou pas. De même, sur **8**, 4 trouvent qu'elle est hautement bénéfique et 4 autre un peu.

Sur **55** répondants, 54 déclarent que la lecture doit être maintenue en commentaire composé tandis que, 1 seul estime qu'elle doit être enlevée. D'autre part, 103/115 trouvent quelle devrait être maintenue. Cet avis n'est pas partagé par 12 apprenants. Or, 8/8 apprenants soutiennent l'idée de maintenir la lecture. Ainsi, 101 affirment qu'elle facilite la compréhension du texte ; 9 disent qu'elle les guide dans la recherche des idées ; 27 trouvent qu'elle améliore leur culture littéraire. En outre, pour 9 apprenants, elle est indispensable dans le commentaire

composé et 1 trouve qu'elle facilite l'analyse des outils linguistiques. Par contre, 13 déclarent qu'elle ne sert à rien.

Question 05 : aimes-tu l'analyse des outils linguistiques ? Fais-tu l'analyse des outils linguistiques en commentaire composé ?

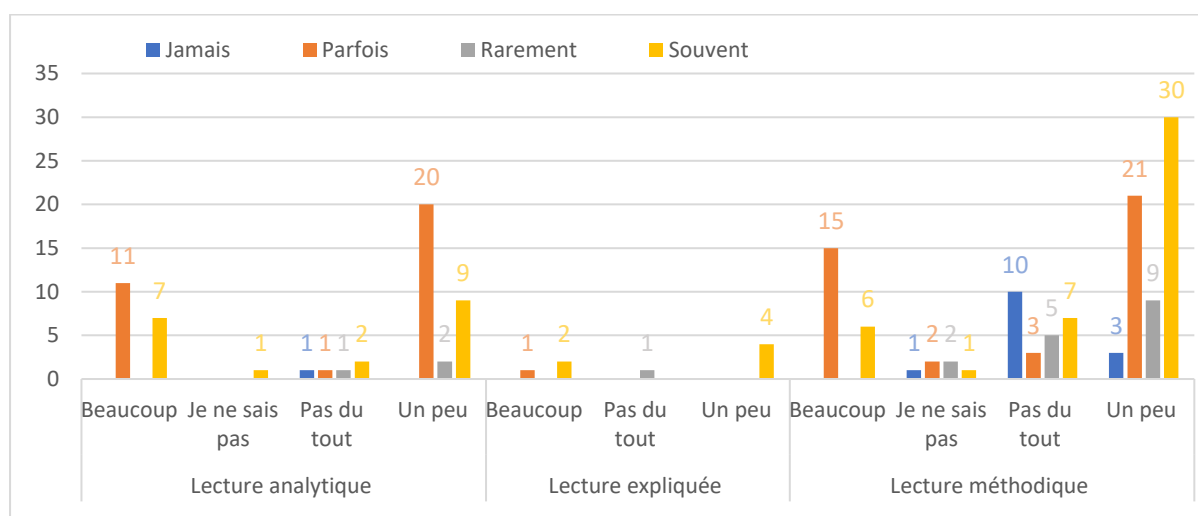
Tableau 9

fréquence d'analyse des outils linguistiques

	Jamais	Toujours	Rarement	Souvent	Total général
Lecture analytique	1	32	3	19	55
Beaucoup		11		7	18
Je ne sais pas				1	1
Pas du tout	1	1	1	2	5
Un peu		20	2	9	31
Lecture expliquée		1	1	6	8
Beaucoup		1		2	3
Pas du tout			1		1
Un peu				4	4
Lecture méthodique	14	41	16	44	115
Beaucoup		15		6	21
Je ne sais pas	1	2	2	1	6
Pas du tout	10	3	5	7	25
Un peu	3	21	9	30	63
Total général	15	74	20	69	178

Graphique 5

fréquence d'analyse des outils linguistiques



À la question de savoir s'ils aiment faire de l'analyse des outils linguistiques, 18 enquêtés sur 55 aiment beaucoup ; 5 n'aiment pas du tout, 31 aiment un peu et 1 seul ne sait pas. Sur 115, 21 aiment beaucoup, 63 un peu, 25 n'aiment pas du tout et 6 ne savent pas. Par ailleurs, 3/8 enquêtés aiment beaucoup l'analyse, 4 un peu et 1 ne sait pas.

À cet effet, 32 sur ces 55 déclarent qu'ils font toujours l'analyse ; 19 la font souvent ; 3 rarement et 1 jamais. De même, sur 115, 41 la font toujours ; 44 souvent, 16 rarement et 14 ne la font jamais. Aussi, sur 8, 6 la font souvent, 1 rarement et 1 toujours. Il ressort de ces données que l'analyse des indices textuels est un exercice négligé par les apprenants. Or, sans analyse, l'apprenant ne peut pas bien cerner l'intention de l'auteur et ainsi, ne pourra pas mieux présenter les idées qu'il développe dans son texte.

Question 06 : comment fais-tu l'analyse ?

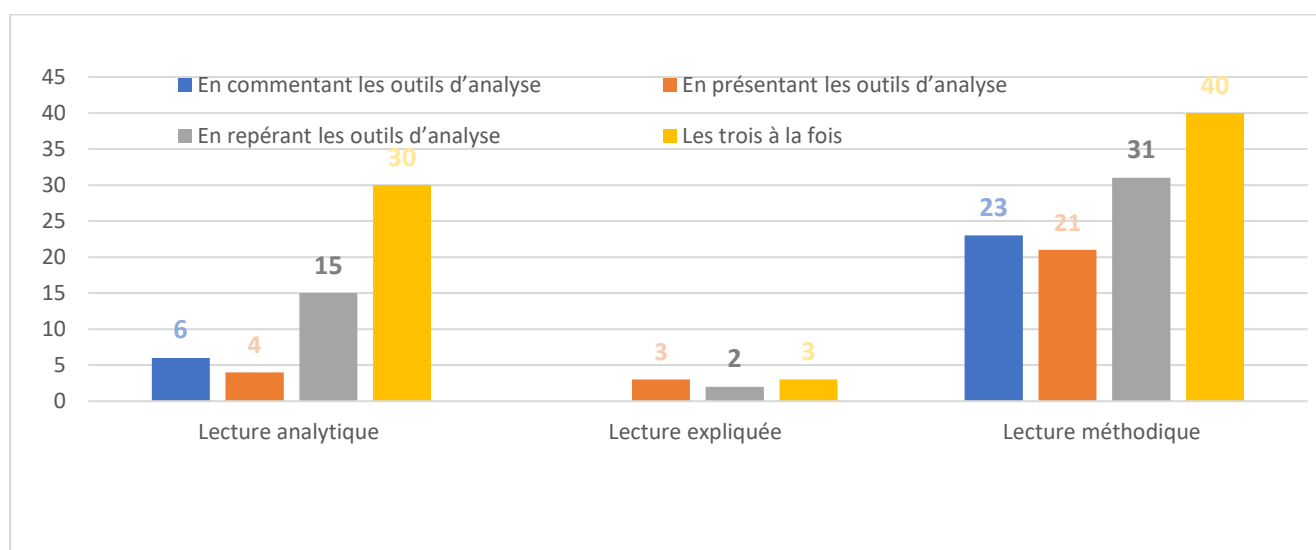
Tableau 10

démarche de l'analyse des outils linguistiques

	En commentant les outils d'analyse	En présentant les outils d'analyse	En repérant les indices textuels	Les trois à la fois	Total général
Lecture analytique	6	4	15	30	55
Lecture expliquée		3	2	3	8
Lecture méthodique	23	21	31	40	115
Total général	29	28	48	73	178

Graphique 6

démarche de l'analyse des outils linguistiques



Sur 55 enquêtés, 6 analysent leurs indices textuels en commentant les outils d'analyse uniquement ; 4 présentent seulement les outils ; 15 repèrent seulement les indices textuels et 30 font les trois. Par ailleurs, sur 115, 40 font également les trois ; tandis que 31 repèrent uniquement les indices textuels ; 21 présentent les outils d'analyse et 23 commentent les outils d'analyse. Par ailleurs, sur 8, 3 font les trois alors que 2 repèrent seulement les indices, 3 présentent les outils d'analyse.

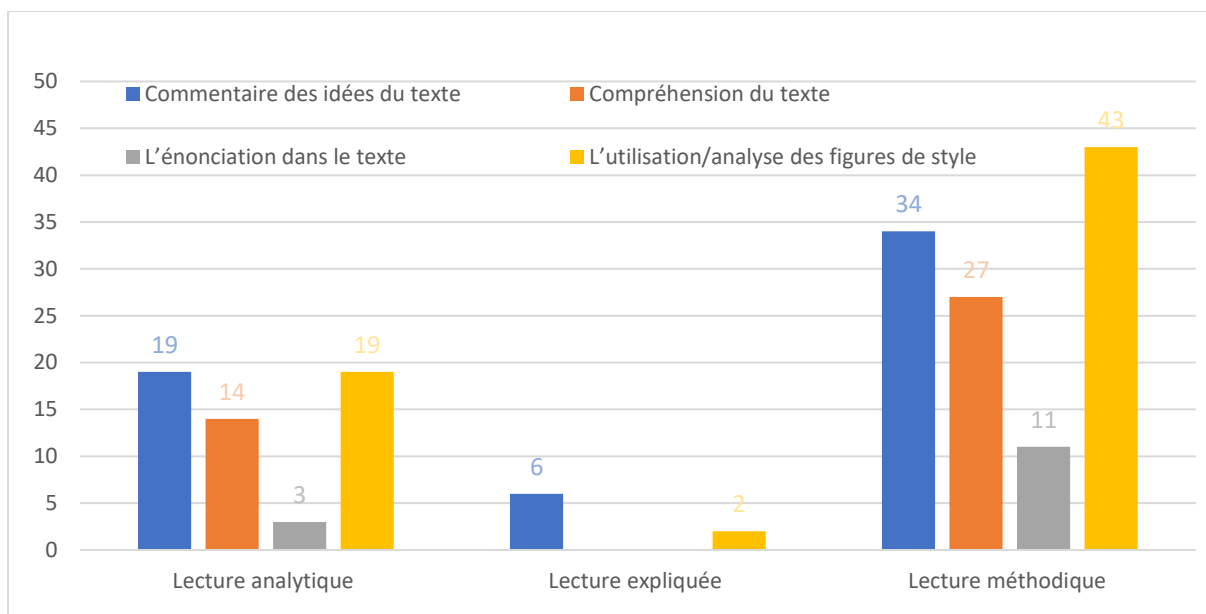
Ce tableau nous permet de faire le constat selon lequel de nombreux apprenants (99) ont des lacunes en analyse des indices textuels.

Question 07 : quelles sont tes difficultés en analyse ?

Tableau 11

difficultés en analyse

	Commentaire des idées du texte	Compréhension du texte	L'énonciation dans le texte	L'utilisation/analyse des figures de style	Total général
Lecture analytique	19	14	3	19	55
Lecture expliquée	6			2	8
Lecture méthodique	34	27	11	43	115
Total général	59	41	14	64	178



Graphique 7
difficultés en analyse

Les apprenants que nous avons questionnés rencontrent de nombreuses difficultés en analyse. Ainsi, sur 55, 19 ont du mal à commenter les idées du texte ; 14 ont de la peine à comprendre le texte ; 3 ne savent pas analyser l'énonciation et 19 ne savent pas analyser les figures de style. De même, sur 115, 34 ont du mal à commenter les idées du texte ; 27 ont un problème de compréhension de texte ; 11 n'arrivent pas à faire une analyse correcte de l'énonciation et 43 ont des difficultés avec les figures de style. Par contre, sur 8, 6 n'arrivent pas à commenter les idées du texte et 2 ont des difficultés avec les figures de style.

Ainsi, il ressort de ce tableau que l'analyse représente une difficulté majeure pour les apprenants.

Question 09 : selon toi, quelle est l'utilité de l'analyse ?

Graphique 8

Utilité de l'analyse

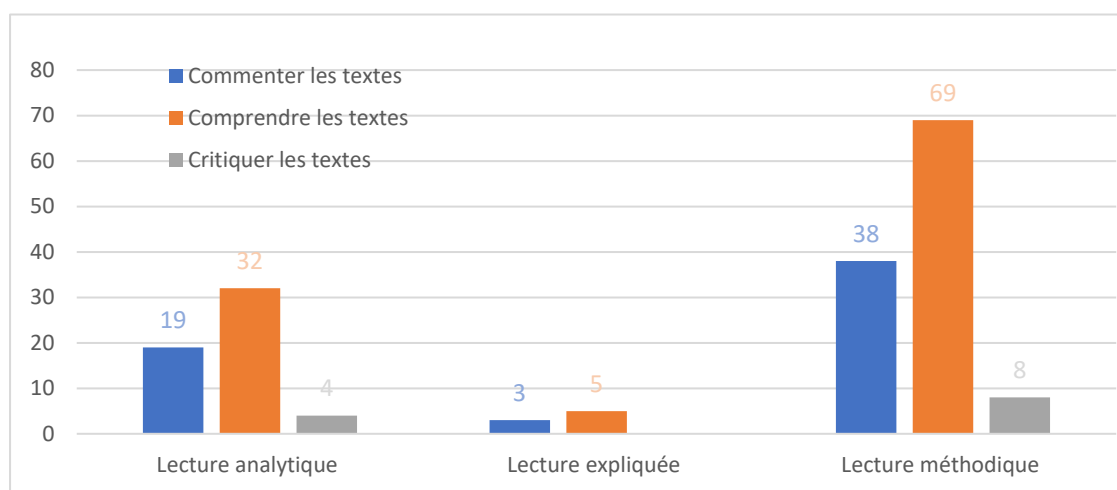


Tableau 12

utilité de l'analyse

	Commenter les textes	Comprendre les textes	Critiquer les textes	Total général
Lecture analytique	19	32	4	55
Lecture expliquée	3	5		8
Lecture méthodique	38	69	8	115
Total général	60	106	12	178

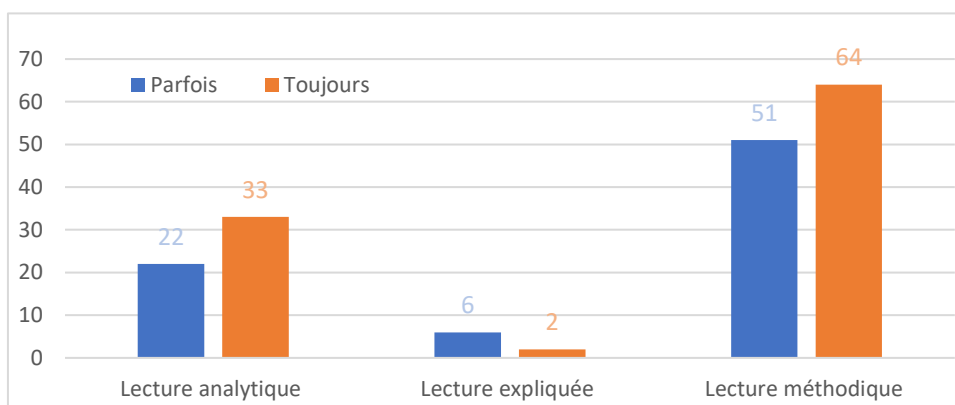
À l'observation des données contenues dans le tableau ci-dessus, il apparaît que 19/55 apprenants enquêtés trouvent que l'analyse sert à commenter les textes ; 32 pensent qu'elle permet de comprendre les textes et 4 estiment qu'elle sert à critiquer les textes. Par ailleurs, 38/115 déclarent qu'elle permet de commenter les textes ; pour 69 elle permet de comprendre les textes et 8 pensent qu'elle sert à critiquer les textes. Aussi, sur 8, 3 apprenants trouvent qu'elle permet de commenter les textes et 5 à les comprendre.

Question 11 : fais-tu l'interprétation après l'analyse ?

Tableau 13

fréquence d'interprétation des indices textuels

	Parfois	Toujours	Total général
Lecture analytique	22	33	55
Lecture expliquée	6	2	8
Lecture méthodique	51	64	115
Total général	79	99	178



Graphique 9

fréquence d'interprétation des indices textuels

L'analyse des données de ce tableau permet de repérer ceux qui font l'interprétation. Dès lors, sur 55, 33 font toujours l'interprétation et 22 parfois. Sur 115, 64 interprètent toujours et 51 parfois. Aussi, sur 8, 2 interprètent toujours tandis que 6 la font parfois.

Question 13 : quels sont les éléments que tu interprètes ? Comment fais-tu l'interprétation ?

Graphique 10

éléments interprétés et démarche de l'interprétation.

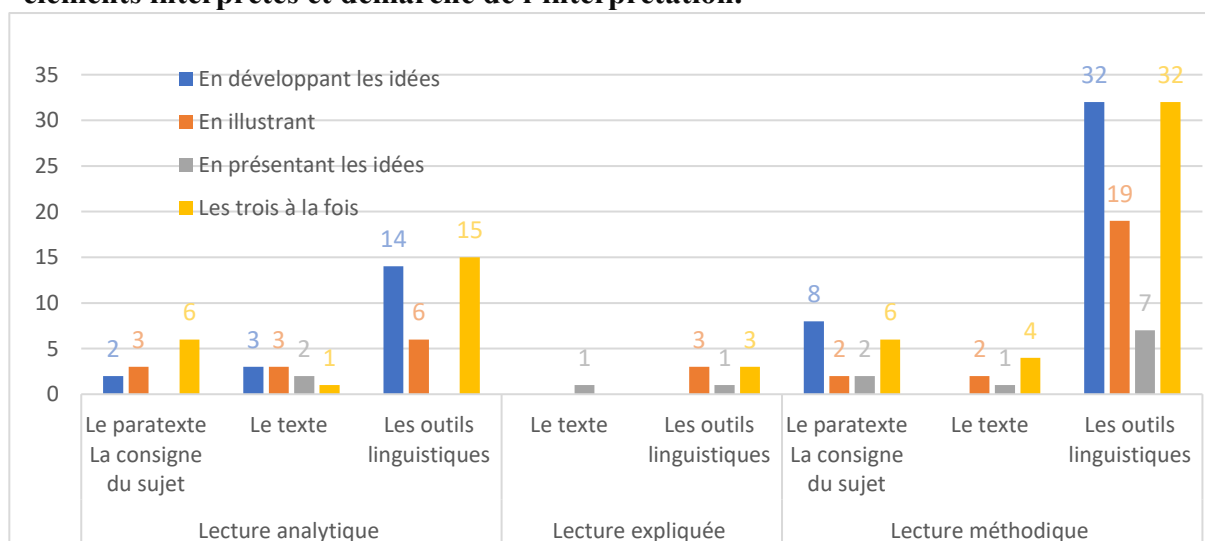


Tableau 14**éléments interprétés et démarche de l'interprétation.**

	En développant les idées	En illustrant	En présentant les idées	Les trois à la fois	Total général
Lecture analytique	19	12	2	22	55
Le paratexte et la consigne du sujet	2	3		6	11
Le texte	3	3	2	1	9
Les indices textuels	14	6		15	35
Lecture expliquée		3	2	3	8
Le texte			1		1
Les indices textuels		3	1	3	7
Lecture méthodique	40	23	10	42	115
Le paratexte et la consigne du sujet	8	2	2	6	18
Le texte		2	1	4	7
Les indices textuels	32	19	7	32	90
Total général	59	38	14	67	178

Parmi les 55 qui optent pour la lecture analytique lors du commentaire composé, 11 interprètent le paratexte et la consigne, 9 interprètent le texte et 35 interprètent les indices textuels. Sur 115, 18 interprètent le paratexte et la consigne, 7 interprètent le texte et 90 les indices textuels. Sur 8, 1 interprète le texte et 7 les indices textuels.

Sur 55, 19 affirment qu'ils interprètent leurs indices en développant les idées ; 12 disent qu'ils illustrent leurs interprétations ; 2 déclarent qu'ils présentent les idées et 22 font les trois à la fois. En outre, sur 115, 40 interprètent en développant les idées ; 23 en illustrant 10 en présentant des idées et 42 en faisant les trois. Par ailleurs, sur 8, 3 interprètent en illustrant, 2 en présentant les idées et 3 font les trois.

Ce tableau nous permet de constater que certains apprenants ne savent pas faire une bonne interprétation (111) et d'autres ne savent tout simplement pas ce qu'ils doivent interpréter (46).

Question 16 : pourquoi fais-tu l'interprétation ?

Graphique 11

justification d'interprétations des indices textuels

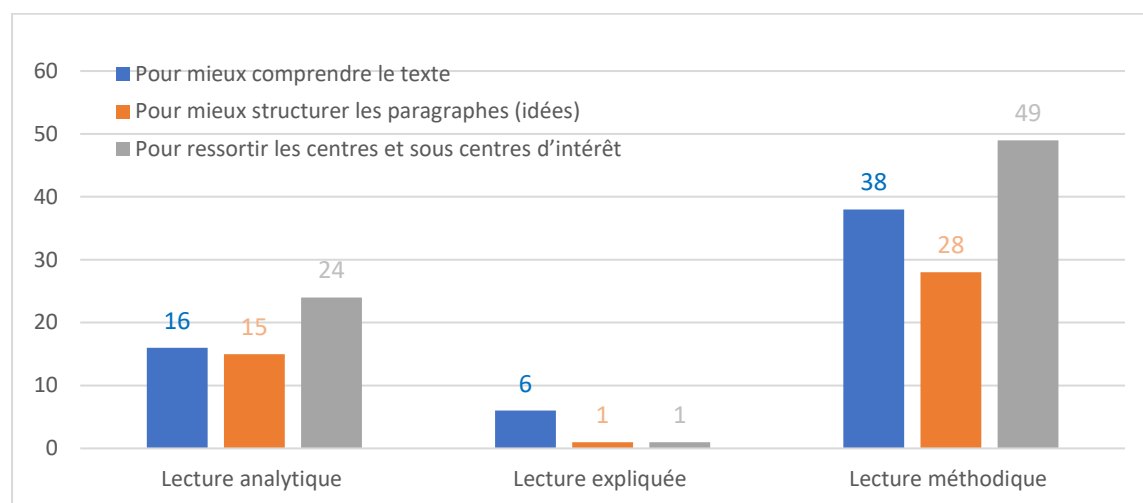


Tableau 15

justification d'interprétation des indices textuels

	Pour mieux comprendre le texte	Pour mieux structurer les paragraphes (idées)	Pour ressortir les centres et sous-centres d'intérêt	Total général
Lecture analytique	16	15	24	55
Lecture expliquée	6	1	1	8
Lecture méthodique	38	28	49	115
Total général	60	44	74	178

Ce tableau nous permet d'identifier les raisons pour lesquelles nos enquêtés font l'interprétation pendant cet exercice littéraire. Ainsi, sur 55, 16 affirment qu'ils font l'interprétation pour mieux comprendre le texte ; pour 15, elle leur permet de mieux structurer leur paragraphe et 24 déclarent qu'ils se servent d'elle pour ressortir les centres et sous-centres d'intérêt. De même, pour 38/115, elle leur permet de mieux comprendre le texte ; 28 estiment qu'elle permet de mieux structurer les paragraphes et pour 49, elle permet de ressortir les centres et sous-centres d'intérêt. Par ailleurs, sur 8, 6 disent qu'elle permet de mieux comprendre le texte ; 1 trouve qu'elle lui permet de mieux structurer ses idées et 1 autre dit qu'il interprète pour ressortir les centres et sous-centres d'intérêt.

Question 18 : suggestion : qu'est-ce que tu proposes par rapport à la lecture analytique lors de l'exercice du commentaire composé ?

Tableau 16
suggestions

	Lecture analytique	Lecture expliquée	Lecture méthodique	Total général
Améliorer la méthodologie et augmenter le temps alloué à l'enseignement de la lecture analytique	25	2	37	64
Avoir des enseignants qualifiés pour cet exercice	2		3	5
Choisir des textes moins Complexes	2		4	6
Laisser l'élève choisir librement ces outils d'analyse	3			3
Pousser les élèves à s'exercer davantage			2	2
Prendre des textes moins complexes et augmenter les séances de lecture analytique			1	1
RAS (Rien à signaler)	20	4	59	83
Sensibiliser les élèves sur la lecture attentive du texte et de la consigne	1		1	2
Sensibiliser les élèves sur l'importance et l'intérêt de cette lecture		2	3	5
S'exercer sur des textes plus complexes tels les textes poétiques	2		5	7
Total général	55	8	115	178

À la question de savoir ce qu'ils voudraient qu'on améliore sur l'enseignement-apprentissage du commentaire composé, 64 apprenants proposent qu'on améliore la méthodologie de cet exercice ; 5 voudraient avoir des enseignants qualifiés pour cet exercice ; 6 proposent qu'on choisisse des textes moins complexes pour faciliter leur compréhension, 3 veulent qu'on laisse à l'apprenant le choix des outils d'analyse ; 2 veulent qu'on pousse davantage les apprenants à s'exercer. Par la suite, 5 ont proposé de sensibiliser les apprenants sur l'importance de cet exercice et l'intérêt de cette lecture, 7 proposent de s'exercer sur des textes plus complexes à l'exemple du texte poétique et 83 n'ont fait aucune proposition dans sens.

L'analyse des questionnaires achevée, nous allons à présent analyser les guides d'entretien proposés aux enseignants.

4.1.2. Analyse du guide d'entretien

Cet outil a été élaboré pour affiner la compréhension du phénomène de négligence de l'activité de la lecture analytique par les enseignants. Il est également question d'évaluer la

démarche la démarche adoptée par ceux-ci pendant une pratique de classe. Enfin, grâce à ces outils ils pourront déceler le problème majeur qu'ils rencontrent dans cet enseignement.

Question 01 : identification des enquêtés

Graphique 12

profil des enseignants

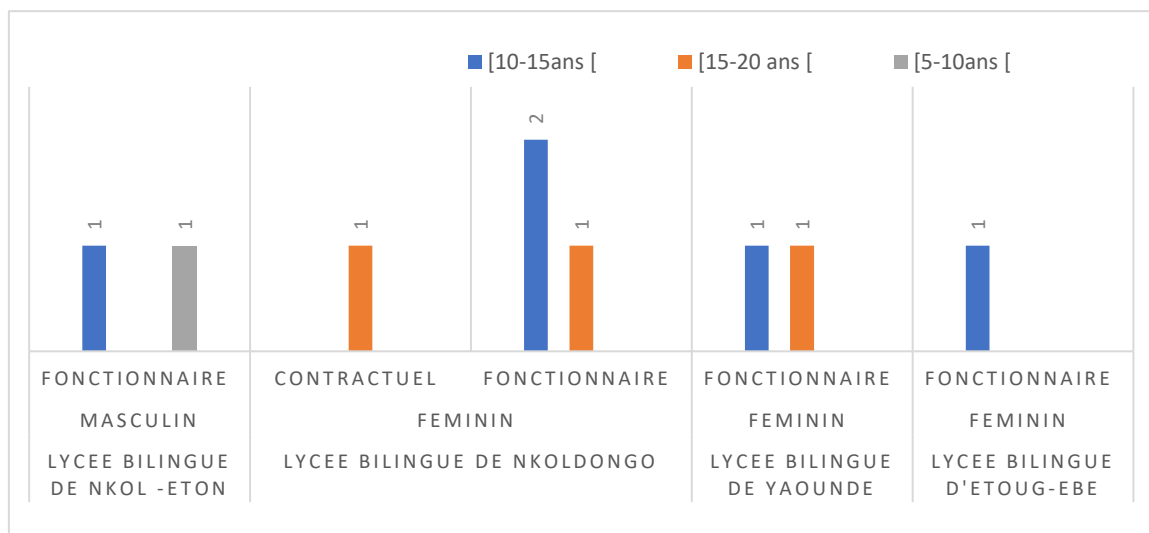


Tableau 17

profil des enseignants

	[10-15ans [	[15-20 ans [	[5-10ans [	Total général
LYCÉE BILINGUE DE NKOL - ÉTON	1		1	2
MASCULIN	1		1	2
Fonctionnaire	1		1	2
LYCÉE BILINGUE DE NKOLDONGO	2	2		4
FEMININ	2	2		4
Contractuel		1		1
Fonctionnaire	2	1		3
LYCÉE BILINGUE DE YAOUNDE	1	1		2
FEMININ	1	1		2
Fonctionnaire	1	1		2
LYCÉE BILINGUE D'ÉTOUG- ÉBÉ	1			1
FEMININ	1			1
Fonctionnaire	1			1
Total général	5	3	1	9

Nous avons interrogé 9 enseignants dans quatre établissements parmi lesquels 2 au lycée bilingue de Nkol-Éton ; 4 au lycée bilingue de Nkol-Ndongo ; 2 au lycée bilingue de Yaoundé et enfin 1 au lycée bilingue d'Étoug-Ébé.

Question 03 : le type de lecture fait par l'enseignant pendant le commentaire composé. Faites-vous recours à la lecture analytique pendant la leçon de commentaire composé ? Pourquoi ?

Tableau 18

type de lecture

Extraits de l'interview	Lecture analytique	Lecture méthodique			Total général
	Toujours	Rarement	Souvent	Toujours	
Elle permet à la fois de faire ressortir les idées du texte avec illustration et d'élaborer un plan détaillé	4		1	1	6
Nous apprenons à faire ce type de lecture		2			2
RAS		1			1
Total général	4	3	1	1	9

Des **9** enseignants interviewés, nous avons 4 enseignants qui font toujours leurs leçons de commentaire composé avec la lecture analytique. Par ailleurs, 5 autres font recours à la lecture méthodique pendant leur leçon de commentaire composé. Parmi ceux-ci, 3 font rarement recours à la lecture analytique ; 1 l'utilise souvent et 1 autre toujours.

Dès lors, les 4 enseignants qui sont fidèles à la lecture analytique affirment l'utiliser parce qu'elle permet de faire ressortir les idées du texte avec des illustrations et facilite également l'élaboration du plan détaillé. Cet avis est partagé par 2 autres enseignants qui l'utilisent souvent et toujours. Par contre, parmi les 3 enseignants qui utilisent rarement la lecture analytique, 2 déclarent qu'ils apprennent encore à la faire et un autre n'a pas voulu se prononcer à ce propos.

Question 04 : comment faites-vous vos leçons de lecture analytique pendant cet exercice littéraire ?

Tableau 19

démarche de la lecture analytique

Extraits de l'interview	Lecture analytique	Lecture méthodique	Total général
En suivant le canevas prescrit par les programmes et le guide pédagogique	2	2	4
Lecture méthodique à la phase préparatoire suivie de la recherche des sous-centres d'intérêt afin d'élaborer un plan détaillé semblable à la lecture analytique		1	1
Nous lisons le texte puis, nous faisons aussi lire par les élèves. Nous le situons, en sortant les mots relevant des outils, les analysons assistant les élèves pour leur interprétation dont sont les bilans	1		1
On commence par une phase préparatoire semblable à une lecture méthodique puis, on procède à la recherche des sous-centres d'intérêt. Enfin, on élabore une lecture analytique qui est similaire au plan détaillé du commentaire composé sous forme de tableau	1	1	2
RAS		1	1
Total général	4	5	9

L'analyse de ce tableau nous permet de voir la démarche de la lecture analytique employée par nos enquêtés en situation de classe. Ainsi, 4 enseignants dont 2 qui font recours à la lecture analytique et 2 autres à la lecture méthodique expliquent qu'ils suivent le canevas prescrit par les programmes et le guide pédagogique. Un enseignant qui a pour habitude de faire uniquement la lecture méthodique déclare la mener à la phase préparatoire suivie de la recherche des sous-centres d'intérêt dans le but d'élaborer un plan détaillé semblable à la lecture analytique. Par contre, 1 enseignant qui s'appuie sur la lecture analytique affirme lire le texte et le faire lire également par les apprenants ; par la suite, ils le situent en ressortant les mots à travers les outils linguistiques et les analysent. Pour terminer, cet enseignant assiste ses apprenants lors de l'interprétation. En outre 2 enseignants parmi lesquels 1 de lecture analytique et 1 autre pour la lecture méthodique expliquent qu'ils commencent par une phase préparatoire semblable à une lecture méthodique ; procèdent par la suite à la recherche des sous-centres d'intérêt. Enfin, ils élaborent une lecture analytique qui est similaire au plan détaillé du commentaire composé sous forme de tableau. Enfin, un enseignant de la lecture méthodique n'a pas voulu présenter sa démarche parce qu'il ne l'utilise pas.

Question 05 : quel peut-être l'apport de la lecture dans le commentaire composé ?

Tableau 20

apport de la lecture dans le commentaire composé

Extraits de l'interview	Lecture analytique	Lecture méthodique	Total général
Elle permet à l'apprenant de comprendre un texte et de construire le sens d'un texte		1	1
Elle permet à l'apprenant de mieux comprendre les axes de lecture et mieux analyser les outils		1	1
Elle permet de mieux comprendre le texte	1		1
Les trois à la fois	2	3	5
Permet de comprendre le texte	1		1
Total général	4	5	9

Pour répondre à la question de l'apport de la lecture dans le commentaire composé, 1 enseignant affirme qu'elle permet à l'apprenant de comprendre un texte et de construire son texte ; pour 1 autre, elle permet à l'apprenant de mieux comprendre les axes de lecture et mieux analyser les outils. En outre, 2 enseignants affirment qu'elle permet de mieux comprendre le texte. Aussi, 5 enseignants pensent qu'elle permet à la fois de comprendre le texte, mais aussi de construire le sens du texte, comprendre les axes de lecture et analyser les outils linguistiques.

Question 06 : vos apprenants font-ils l'analyse des outils linguistiques ? Pourquoi ?

Graphique 13

fréquence de l'analyse des outils linguistiques en classe

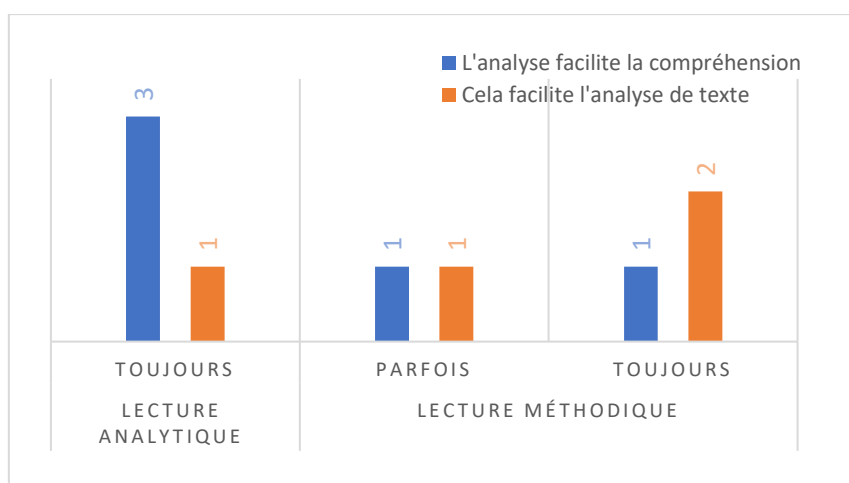


Tableau 21**fréquence de l'analyse des outils linguistiques en classe**

Extraits de l'interview	L'analyse facilite la compréhension	Cela facilite l'analyse de texte	Total général
Lecture analytique	3	1	4
Toujours	3	1	4
Lecture méthodique	2	3	5
Parfois	1	1	2
Toujours	1	2	3
Total général	5	4	9

Les données contenues dans ce graphe et dans ce tableau montrent que, les apprenants des enseignants qui font recours à la lecture analytique pendant le commentaire composé (4) font toujours l'analyse. Par contre, sur les 5 enseignants qui font le commentaire composé avec la lecture méthodique, 2 attestent que leurs apprenants font parfois l'analyse des outils linguistiques et 3 confirment que leurs apprenants font toujours l'analyse. Par ailleurs, 3/4 affirment qu'ils la font parce qu'elle facilite la compréhension du texte et 1 enseignant parmi ces 4 pense que l'analyse des outils linguistiques facilite l'analyse du texte. En outre, 2/5 pensent qu'elle permet de faciliter la compréhension tandis que 3/5 affirment qu'elle facilite l'analyse du texte.

Question 07 : aiment-ils faire l'analyse des outils linguistiques ?

Graphique 14

appréciation des apprenants

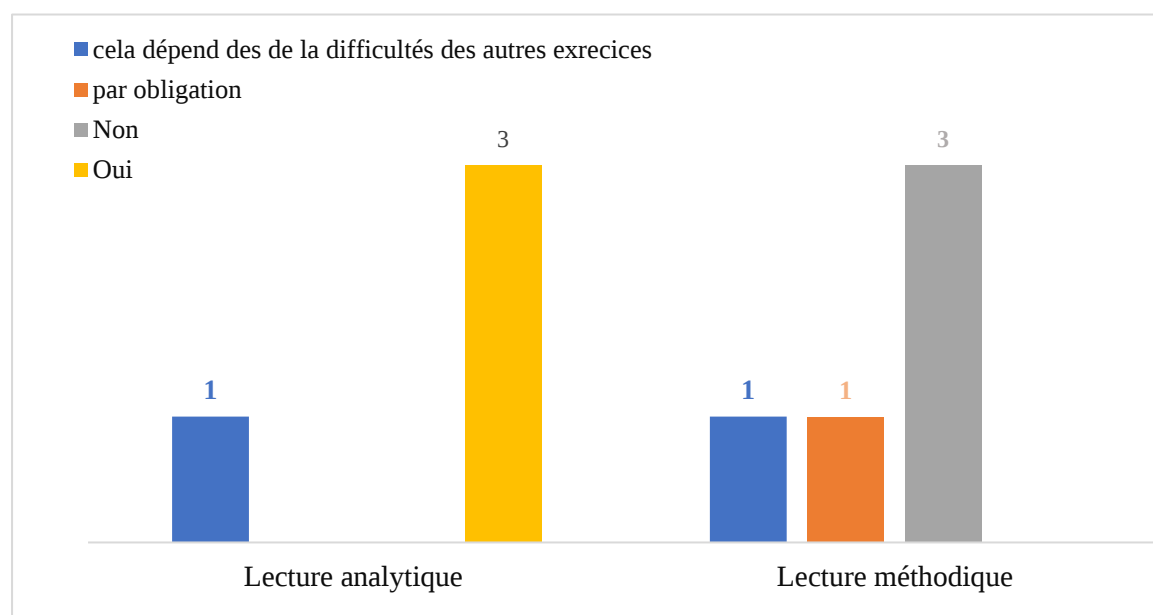


Tableau 22

appréciation apprenants

Extraits de l'interview	Cela dépend des de la difficulté des autres exercices	Par obligation	Non	Oui	Total général
Lecture analytique	1			3	4
Lecture méthodique	1	1	3		5
Total général	2	1	3	3	9

Au regard de cette question, certains enseignants (3/9) attestent que leurs apprenants aiment faire de l'analyse ; d'autres (3) non et d'aucuns disent qu'ils la font par obligation d'une part et du fait des difficultés des autres exercices d'autre part (2).

Question 08 : comment est-ce que vos apprenants font l'analyse des outils linguistiques ?**Tableau 23****appréciation des enseignants**

Extraits de l'interview	Lecture analytique	Lecture méthodique	Total général
Ils analysent le texte, le situent, relèvent les indices les analysent et les interprètent puis dressent un bilan	1	1	2
Bien		1	1
Mal		1	1
Passable	3	2	5
Total général	4	5	9

Pour répondre à cette question, nos enquêtés ont émis deux types de réponses à savoir des réponses appréciatives et une réponse méthodologique. Ainsi, sur les 4, 1 enseignant précise que ses apprenants analysent d'abord le texte, puis le situent, relèvent les indices, les analysent, les interprètent et enfin dressent le bilan. Pour les 3 autres restants, ils font une analyse passable des outils linguistiques. Pour ce qui est des 5 enseignants qui font leur leçon de commentaire composé avec la lecture méthodique, 2 attestent que leurs apprenants font une analyse mitigée ; 1 pense qu'ils la font mal ; 1 autre trouve qu'ils la font bien et 1 dit que ses apprenants analysent d'abord le texte, puis ils le situent, relèvent les indices et les analysent et enfin les interprètent et dressent le bilan.

Question 09 : quelles difficultés vos apprenants ont-ils en analyse ? Quelles stratégies adoptez-vous pour pallier ces problèmes ?**Tableau 24****difficultés des apprenants en analyse et stratégies de remédiation**

Difficultés	Stratégies
Identifier les outils linguistiques adéquats aux hypothèses de sens relevées	• L'amélioration de la technique de questionnement, L'encouragement à participer
Commentaire des idées	• L'amélioration de la technique de questionnement L'encouragement à participer
L'interprétation des idées contenues dans ces outils	• Des entrées faciles et pertinentes • L'amélioration de la technique de questionnement, L'encouragement à participer
L'interprétation des idées	• Des entrées faciles et pertinentes • L'amélioration de la technique de questionnement, L'encouragement à participer

Au regard des données contenues dans le tableau d'analyse ci-dessous, nous constatons que, d'après les enseignants enquêtés, les apprenants ont 4 difficultés majeures en analyse des outils linguistiques. Ces difficultés sont entre autres : l'identification des outils d'analyse adéquats aux hypothèses de sens relevées ; à cette difficulté, 1 enseignant sur 9 affirme qu'il la

résout en améliorant la technique de questionnement et 1 autre en encourageant les apprenants à participer. La seconde difficulté relevée par nos enquêtés est le commentaire des idées. Difficultés à auxquelles 2 autres enseignants affirment la résoudre de la même manière que la précédente c'est- à -dire améliorer la technique de questionnement et d'encourager les apprenants à participer. La troisième difficulté est l'utilisation et l'analyse des figures de style qui, d'après 1 enseignant y apporte des solutions avec des entrées faciles et pertinentes tandis qu'un autre la résout en améliorant les techniques de questionnement ; mais 1 autre enseignant atteste encourager ses apprenants à participer afin de pallier cette difficulté. La dernière difficulté identifiée est l'interprétation des idées contenues dans ces outils. Pour remédier à cette difficulté, un enseignant rend les entrées faciles et pertinentes, 1 autre améliore les techniques de questionnement et 1 dernier encourage les apprenants à participer.

Toutefois, l'analyse est une étape qui consiste à repérer, présenter et commenter les outils linguistiques les plus dominants dans le texte. Or, à partir de ce tableau, nous remarquons que pour certains enseignants, l'interprétation et le commentaire des idées font partie des étapes de l'analyse des outils linguistique.

Question 10 : lors de vos leçons de commentaire composé, est-ce que vos apprenants font l'interprétation des indices textuels et des outils linguistiques ? Est-ce que vos apprenants font des interprétations construites et structurées ?

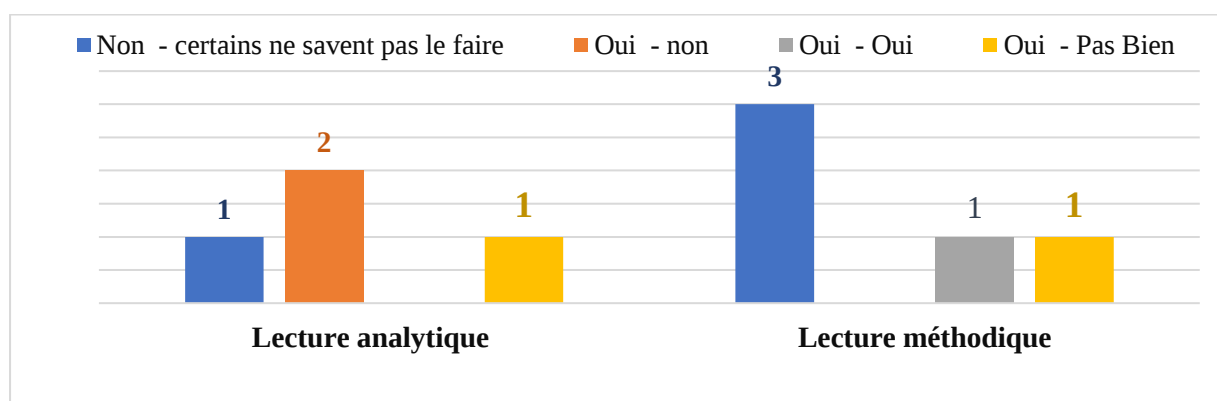
Tableau 25

qualité des interprétations et démarche

	Non	Oui			Total général
Extraits de l'interview	Non	Non	Oui	Pas Bien	
Lecture analytique	1	2		1	4
Parfois	1			1	2
Toujours		2			2
Lecture méthodique	3		1	1	5
Parfois	2			1	3
Toujours	1		1		2
Total général	4	2	1	2	9

Graphique 15

qualité des interprétations et démarche



Au vu des données enregistrées dans ce tableau et ce graphique, 2/4 enseignants affirment que leurs apprenants font toujours l'interprétation des indices textuels/des outils linguistiques ; et les 2 autres attestent que les leurs la font parfois. Cette remarque est pareille chez les enseignants qui font le commentaire composé avec la lecture méthodique car 2/5 disent toujours et 3/5 parfois. De plus, 3 enseignants sur 4 disent que leurs apprenants ne font pas des interprétations construites et structurées ; 1 affirme que les siens le font mais pas bien. Parallèlement, 3/5 affirment que leurs apprenants ne font pas des interprétations construites et structurées ; 1 affirme qu'ils le font et 1 autre déclare qu'ils que les interprétations de ses apprenants sont structurées et construites mais ne le sont pas bien.

Question 11 : quelles sont les difficultés que vos apprenants rencontrent lors de l'interprétation ? Quelle suggestion pouvez-vous faire par rapport à l'usage de la lecture analytique en commentaire composé ?

Tableau 26

difficultés des apprenants lors de l'interprétation des indices textuels et suggestions des enseignants.

Difficultés	Suggestions
Interprétation des outils linguistique	- Organiser des journées pédagogiques internes dans les salles de classe - Assimiler ou associer l'analyse et l'interprétation - Les outils choisis pour l'analyse doivent être pertinents donner aux apprenants des stratégies pour l'interprétation
Maîtrise de la langue	Renforcer cette lecture approfondir l'analyse des outils de la langue
Nombreux manquent de sous-centre d'intérêts	Nous pensons que tout le monde doit se mettre à cette école (élèves et enseignant)
Paraphrase des outils linguistiques	- Améliorer ou associer analyse et interprétation - Assimiler ou associer l'analyse et l'interprétation

Tout comme à l'analyse, les enseignants ont identifié 4 difficultés majeures chez les apprenants lors de l'interprétation. Ainsi, les enseignants déclarent que leurs apprenants ont

une difficulté à interpréter les outils linguistiques ; à maîtriser la langue ; à paraphraser les outils linguistiques et d'autres attestent que leurs apprenants ont des difficultés à trouver des sous-centre d'intérêts.

Par ailleurs, pour améliorer l'enseignement-apprentissage de la lecture analytique et du commentaire composé, 7 enseignants ont fait des propositions et 2 n'ont pas voulu se prononcer. Ainsi, chacun des 7 propose : organiser des journées pédagogiques internes dans les salles de classe ; assimiler ou associer l'analyse et l'interprétation (stratégie proposée par 3 enseignants sur 7) ; donner aux apprenants des stratégies pour l'interprétation ; renforcer la lecture analytique, approfondir l'analyse des outils de langue ; amener tous les acteurs à se mettre à l'apprentissage du commentaire composé et de la lecture analytique.

4.1.3. Analyse de la grille d'observation

Tout comme le guide d'entretien, la grille d'observation nous permet d'évaluer la démarche qu'adoptent les enseignants enquêtés, de déceler leurs difficultés et aussi de toucher du doigt les réalités du terrain.

Question1 : classes et effectifs

Tableau 27

les classes observées

Classes	Bilingue	Espagnol	Espagnol	Allemand	
1 ^{ière}				52	52
Tle	9	78	84		171
Total général	9	78	84	52	223

Nous avons fait nos observations dans 3 établissements à savoir : le Lycée Bilingue de Yaoundé, le Lycée Bilingue d'Etoug-Ebe et le Lycée Bilingue de Nkol-Eton. Etant donné que le commentaire composé est un exercice littéraire qui se fait exclusivement dans les classes littéraires et que nous avons choisi de mener notre enquête dans les classes terminales (Premières et Terminales), nos observations se sont faites dans ces deux classes. Ainsi, au Lycée Bilingue d'Etoug-Ebe, nous avons observé la leçon dans les classes de Terminale Bilingue avec un effectif total de 9 apprenants et en Terminale Espagnole constituée de 78 apprenants. Au Lycée Bilingue de Nkol-Eton nous avons fait une observation dans la classe de Terminale Espagnole qui comptait 84 apprenants et enfin au Lycée Bilingue de Yaoundé dans la classe de Première Allemande composée de 52 apprenants.

Question 02 : nature, titre et objectif des leçons observées

Tableau 29

nature, titre et objectifs des leçons observées.

NATURE DE LA LEÇON	TITRE DE LA LEÇON	OBJECTIFS PÉDAGOGIQUE DE LA LEÇON
Méthodologie du commentaire composé	Lecture méthodique du texte et plan détaillé	Élaboration de manière efficace la lecture méthodique et le plan détaillé d'un commentaire composé
Méthodologie du commentaire composé	Analyse du texte et plan détaillé	Élaborer le plan détaillé du devoir de commentaire composé
Méthodologie du commentaire composé	Recherche des idées (analyse du texte)	Dégager parfaitement le sens du texte à partir des outils formels
Méthodologie du commentaire composé	Analyse du texte	Dégager le centre et sous centre d'intérêt à partir des outils d'analyse

Nous avons observé les leçons de : *Lecture méthodique du texte et plan détaillé* (1), *Analyse du texte et plan détaillé* (2), *Recherche des idées (analyse du texte)* (3) et *Analyse du texte* (4). Il faut noter que, toutes ces leçons ont pour objectif d'élaborer le plan détaillé d'un commentaire littéraire bien que leurs titres ne soient pas identiques. Nous avons choisi d'observer uniquement cette leçon parce qu'elle est la base de toute production de commentaire composé et c'est pendant celle-ci que la lecture et l'analyse du texte se font. Ainsi, elle nous permet de voir la lecture choisie par l'enseignant pour l'analyse du texte et la méthode qu'il adopte.

Question 03 : corpus (texte d'appui) et consigne

Tableau 30

corpus et consigne des leçons observées

Nature de la lecture	CORPUS	CONSIGNE
Lecture analytique	<i>Vase brisé</i> , Sully prudhomme, <i>Stances et Poèmes suivi des épreuves</i>	Sans dissocier le fond de la forme, vous ferez de ce texte un commentaire composé. Vous pouvez si vous le voulez en vous servant du vocabulaire des champs lexicaux des caractéristiques, des figures de style, les temps verbaux, l'énonciation... Montrer comment le poète se plaint de l'endommagement de l'amour
	Sully Prudhomme , « L'habitude », <i>Stances et</i>	Sans dissocier le fond de la forme vous ferez de ce texte un commentaire composé. Vous pourriez si vous le voulez montrer par exemple comment le

	<i>Poèmes</i> suivi de <i>Les Épreuves</i> pages 7-8,	poète présente la monotonie ainsi que ses conséquences dans la vie de l'homme
Lecture méthodique	Extrait de Guy Menga , <i>La Marmite de kaka M'Bala</i> , 1996, Acte II Scène III	Sans dissocier le fond et la forme vous ferez de ce texte un commentaire que vous mènerez à votre guise. En étant attentif à l'énonciation, aux champs lexicaux, au type de phrase et aux figures de style... Vous pourrez par exemple montrer comment l'auteur met en évidence la bravoure des jeunes face à la ténacité des anciens
	« Vase brisé » de Sully prudhomme dans <i>Stances et Poèmes</i> suivi de <i>Les Épreuves</i> , p. 6	Sans dissocier le fond de la forme, vous ferez de ce texte un commentaire composé. Vous pouvez si vous le voulez en vous servant du vocabulaire des champs lexicaux, des figures de style... Montrer comment le poète se plaint de l'endommagement de l'amour

Au vu des données contenues dans ce tableau, nous avons 2/4 enseignants qui optent pour la lecture analytique et 2 autres pour la lecture méthodique. Nous remarquons qu'ils formulent la consigne de la même manière. C'est dire que, ils proposent aux apprenants les outils linguistiques dont ils pourront se servir pour analyser le texte. En plus, ils guident leurs apprenants en leur proposant l'idée générale du texte ou les centres d'intérêts afin d'orienter leur réflexion. Or, avec la lecture méthodique, l'enseignant ne devrait pas proposer une idée à l'apprenant car il est appelé dans cette lecture à rechercher lui-même ses idées et les valider. Par contre, avec la lecture analytique, l'enseignant présente ou alors propose une idée aux apprenants qu'ils devront valider ou invalider à partir des outils linguistiques.

Question 04 : démarche de la lecture

Tableau 31

démarche de la lecture.

Nature de la lecture	Démarche de la lecture	Grille de lecture utilisée
Lecture analytique	Lecture personnelle	Aucun des 02
	Lecture personnelle et collective	Grille de lecture analytique
Lecture méthodique	Lecture personnelle	Grille de lecture méthodique
	Lecture personnelle et collective	Grille de lecture méthodique

Dans les deux cas (analytique et méthodique), les lectures se faisaient d'abord personnellement. En d'autres mots, il s'agissait d'une lecture silencieuse où chaque apprenant lisait le texte de façon silencieuse. Les lectures du texte se faisaient également collectivement dans la mesure où après la lecture silencieuse, l'enseignant choisit deux ou trois apprenants pour une lecture audible et après cette lecture, l'enseignant s'est placé au milieu de la classe et a fait à son tour une lecture audible. Ces différentes lectures consistaient à repérer les hypothèses de lectures. Par ailleurs, seulement 1 enseignant n'utilise pas de grille de lecture pendant la lecture, 1 autre utilise une grille de lecture analytique et les 2 autres utilisent une grille de lecture méthodique.

Question 05 : étapes de l'analyse et de l'interprétation

Tableau 32

étapes de l'analyse des outils linguistiques et interprétation des indices textuels

Nature de la lecture	Etape de repérage des outils linguistiques	Commentaire des outils choisis	Les étapes de l'interprétation
Lecture méthodique	Repérage des outils linguistiques et présentation des outils linguistiques dominant dans le texte		Présentation des centres et sous-centre d'intérêt de lecture
	Repérage des outils linguistiques et présentation des outils linguistiques dominant dans le texte	Développement des idées cachées dans les outils choisis	Présentation des centres et sous centre d'intérêt de lecture et illustration
Lecture analytique	Repérage des outils linguistiques et présentation des outils linguistiques dominant dans le texte	Développement des idées cachées dans les outils choisis	Présentation des centres et sous centre d'intérêt de lecture et développement des idées et illustration
Lecture analytique	Repérage des outils linguistiques présentation des outils linguistiques dominants dans le texte	Développement des idées cachées dans les outils choisis	Présentation des centres et sous centre d'intérêt de lecture développement des idées et illustration

Pour l'analyse des outils linguistiques, elle se faisait dans toutes nos classes de la manière suivante : (1) repérage et présentation des outils linguistiques dominants dans le texte ; (2) développement des idées cachées dans les outils choisis. Par ailleurs, cette étape n'a pas été faite dans une classe avec un enseignant qui fait recours à la lecture méthodique.

Pour ce qui est de l'interprétation des outils et indices textuels, tous les enseignants enquêtés ont adopté la même méthode à savoir : présenter les centres et sous-centre d'intérêts du texte, les développer et enfin illustrer à travers les indices textuels. Toutefois, nous avons remarqué que ces interprétations n'étaient pas construites comme le recommande la démarche de la lecture analytique.

L'analyse des données ainsi faite, il nous revient à présent de vérifier si nos hypothèses émises sont vraies ou pas.

4.2. SYNTHÈSES DE L'ANALYSE DES DONNÉES.

Dans cette partie, il est question pour nous de faire une synthèse des données relevées par nos différents outils de collecte de données.

4.2.1. Synthèse du questionnaire adressé aux apprenants

Il ressort de l'analyse du questionnaire que la plupart des apprenants (115) préfèrent traiter leur sujet de commentaire composé avec la lecture méthodique, négligeant à cet effet la lecture analytique, confirmant ainsi le constat selon lequel de nombreux apprenants ne savent pas faire une lecture analytique. Nous avons identifié ceux qui ne savent même pas comment lire un texte pendant le cours et ceux qui ne savent pas faire une bonne analyse des outils linguistiques, encore moins sa démarche ; d'autres rencontrent des difficultés avec l'interprétation des indices textuels. Toutefois, ces difficultés sont observables tant chez les apprenants qui font recours à la lecture analytique que chez ceux qui utilisent la lecture méthodique.

4.2.2. Synthèses de l'analyse du guide d'entretien.

L'analyse de l'entretien semi-directif effectué par les enseignants (9), nous montre que certains enseignants choisissent de faire la leçon de commentaire composé avec la lecture analytique et d'autres avec la lecture méthodique uniquement. Or depuis 2019, le *Guide Pédagogique* a proposé une lecture dite « analytique » pour améliorer l'enseignement-apprentissage du commentaire composé. Toutefois, certains enseignants disent ne pas maîtriser sa démarche et par conséquent préfèrent ne pas la faire en classe. Ainsi, ce phénomène se fait ressentir sur leurs apprenants qui, d'après certains, rencontrent des difficultés au niveau de l'analyse des outils linguistiques et de l'interprétation des indices textuels.

4.2.3. Synthèse de l'analyse de la grille d'observation

Étant donné que la lecture est la base de la rédaction d'un devoir de commentaire littéraire, nous avons choisi d'observer une séance de cours intitulée « *Analyse du texte et*

élaboration du plan détaillé ». En effet, c'est pendant ce cours que la lecture, l'analyse et l'interprétation se font, permettant ainsi d'établir le plan détaillé qui est primordial pour une bonne rédaction. Il ressort donc de notre analyse que, les méthodes de lecture des textes et de l'interprétation des indices textuels sont pareilles dans les deux types de lecture. La seule différence relevée réside à l'étape de l'analyse des outils linguistiques qui elle, s'est faite de manière différente. Malgré la ressemblance des deux méthodes, nous avons observé que sur les 4 enseignants, 2 ont opté pour la lecture méthodique et 2 autres pour la lecture analytique. Sur la base de ces observations pourrait-on dire que la démarche de la lecture analytique est semblable à celle de la lecture méthodique ? Serait-ce une conséquence de la non maîtrise de la lecture analytique par les enseignants ? Si tel est le cas, pourquoi les apprenants rencontrent-ils toujours des difficultés en commentaire composé ? Par ailleurs, après analyse des copies de leurs apprenants, nous avons constaté que, ceux qui font la lecture analytique en classe ont de meilleures notes que ceux qui font la lecture méthodique. (cf. Annexe 6 et 7)

L'analyse de nos données achevée, il nous revient à présent de vérifier si les hypothèses émises au début de notre recherche sont valides ou pas.

4.3. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE : LA LECTURE ANALYTIQUE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU COMMENTAIRE COMPOSÉ

Avant de passer à la vérification de nos hypothèses, il est primordial que nous les rappelions.

4.3.1. Présentation des hypothèses

L'hypothèse principale de cette étude stipule que : **la lecture analytique contribue au développement des compétences écrites des apprenants en commentaire composé à travers sa démarche précise et rigoureuse**. Trois hypothèses ont été formulées à l'entame de ce travail.

- 1- La lecture du texte facilite la découverte des hypothèses de sens.
- 2- L'analyse des outils linguistiques favorise la construction des phrases en commentaire composé.
- 3- L'interprétation des indices textuels améliore la production des paragraphes du commentaire composé.

4.3.2. Validation des hypothèses

Au regard des résultats présentés, nous pouvons affirmer que nos hypothèses de recherches ont été confirmées entièrement.

- HS1 : la lecture du texte facilite la découverte des hypothèses de sens.

Au regard des résultats obtenus par le biais de l'entretien, tous les enseignants interrogés sont unanimes sur le fait que la lecture facilite la compréhension du texte et l'identification des hypothèses de sens. De plus Cazorla (2012), accorde une priorité à la lecture et met l'accent sur cette activité qu'elle juge incontournable. Ce qui nous amène donc à confirmer notre hypothèse secondaire 1. En effet, ces propos révèlent effectivement que la lecture du texte facilite la découverte du texte et ainsi l'identification des hypothèses de sens. Nous pouvons ainsi valider notre hypothèse.

- HS2 : l'analyse des outils linguistiques favorise la construction des phrases en commentaire composé.

Cette hypothèse est confirmée par les réponses aux questions 3 et 5 de la partie 3 du questionnaire adressé aux apprenants. Elle révèle que plusieurs des apprenants (98) n'ont pas la maîtrise des outils linguistiques. De plus, cette hypothèse est indirectement confirmée par les copies des apprenants. Sur ces dernières, nous avons remarqué de nombreuses difficultés à produire des phrases correctes d'une part et présenter les outils choisis pour soutenir les idées défendues.

- HS3 : l'interprétation des indices textuels améliore la production des paragraphes du commentaire composé.

Cette troisième hypothèse secondaire peut être validée parce que les questionnaires remplis par les apprenants (cf. Annexe 2, questions 2, 3 et 4 de la partie 3) et les entretiens (cf. Annexe 4, question 1 du thème 3) nous ont révélé que la plupart des apprenants (111) ne maîtrisent pas la démarche de l'interprétation et par conséquent n'interprètent pas correctement les indices textuels malgré le fait que nos observations montrent que sa démarche est respectée et suivie pendant le cours (cf. Annexe 3, troisième modalité : interprétation). C'est dire que cette lacune identifiée au niveau de l'interprétation est due au fait que les apprenants ne connaissent pas la démarche de l'interprétation bien qu'elle soit respectée et appliquée pendant le cours et ont de la peine à produire de bonnes interprétations d'indices textuels (voir Annexe 7) et ne produisent plus de texte de lecteur.

- HG : la lecture analytique contribue au développement des compétences écrites des apprenants en commentaire composé à travers sa démarche précise et rigoureuse.

Au regard de ce qui précède, nous validons cette hypothèse générale. Tout d'abord, les résultats relatifs aux questionnaires, ensuite les résultats relatifs aux guides d'entretien et enfin ceux fournis par les observations de classe, ajoutés aux copies des apprenants montrent que la lecture analytique est favorable pour l'enseignement-apprentissage du commentaire composé. Elle permet également aux apprenants d'améliorer leurs compétences écrites dans cet exercice littéraire. Tout d'abord, le guide d'entretien et les observations faites dans les salles de classe de montrer que la lecture est une étape essentielle qui facilite la compréhension des textes littéraires et l'identification des hypothèses de sens. De plus, les questionnaires adressés aux apprenants ainsi que leurs copies nous ont permis de voir que les difficultés qu'ont les apprenants à produire des phrases correctes sont quelque part liées au fait qu'ils ne maîtrisent pas la démarche de l'analyse des outils linguistiques ce qui cause leur difficulté à construire des phrases correctes et à présenter correctement les outils de langue choisis. Enfin, grâce aux entretiens et aux questionnaires nous avons constaté que plusieurs apprenants ne maîtrisent pas la démarche de l'interprétation ce qui se fait ressentir dans leurs productions écrites. Par contre, la méthode de l'interprétation est belle et bien respectée pendant le cours comme nous l'a montré la grille d'observation.

Au terme de ce chapitre, il était question de présenter les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche. Ces résultats étaient repartis selon les différentes personnes questionnées. Grâce aux questionnaires nous avons pu obtenir l'avis des apprenants au sujet de la lecture dans le cadre du commentaire composé. À l'aide du guide d'entretien, nous avons recueilli les informations sur la lecture analytique et le commentaire composé. La grille d'observation quant à elle nous a permis de voir comment le plan détaillé du commentaire composé s'effectue à partir de la lecture méthodique et de la lecture analytique. Dès lors, il devient opportun pour nous de faire une interprétation de ces données afin de proposer des solutions utiles pour améliorer l'enseignement-apprentissage de la lecture analytique et du commentaire composé dans les lycées et collèges du Cameroun.

CHAPITRE 5 : DIDACTIQUE DU COMMENTAIRE COMPOSÉ PAR LA LECTURE ANALYTIQUE

Ce dernier chapitre porte sur l'interprétation des résultats analysés dans le chapitre précédent. À partir d'une démarche d'analyse mixte (quantitative et qualitative), nous allons interpréter les résultats croisés obtenus précédemment. La discussion qui s'en suivra nous amènera à l'élaboration de propositions didactiques pouvant améliorer l'enseignement-apprentissage du commentaire composé.

5.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Nous allons interpréter les résultats obtenus en restant dans la logique du chapitre précédent. De ce fait, nous allons faire une interprétation groupée des résultats issus du questionnaire adressé aux apprenants, de l'entretien semi-directif soumis aux enseignants et de la grille d'observation.

5.1.1. Interprétation des résultats liés à la lecture.

Notre échantillon de 178 apprenants a répondu à un questionnaire comportant plusieurs questions. De plus, nous avons interviewés 9 enseignants à l'aide d'un guide d'entretien contenant également plusieurs questions. Nous avons aussi fait des observations sur la base de trois modalités à savoir la lecture, l'analyse et l'interprétation. C'est sur la logique de ces modalités que nous ferons nos interprétations.

Certains apprenants déclarent n'avoir jamais entendu parler de la lecture analytique. Pour la plupart la plupart des apprenants (115), la lecture méthodique est la lecture la plus adéquate pour le commentaire composé. En effet, nous avons relevé une minorité qui fait des lectures collective et personnelle pendant le cours (30), négligent ainsi la lecture collective qui est primordiale et facilite l'identification des hypothèses de sens (Cazorla, 2014). Ces résultats mettent en évidence leur ignorance sur l'activité de la lecture analytique. Ce qui est confirmé par les entretiens et la grille d'observation qui nous permettent d'affirmer que certains enseignants (5 sur 9 enseignants) ne maîtrisent pas la démarche de la lecture analytique et ne la pratiquent presque jamais dans leur salle de classe ; ou du moins la font par contrainte. Ils la trouvent complexe, longue et difficile à mettre en pratique malgré les multiples séminaires organisés pour son apprentissage.

Par ailleurs Cazorla (2012), précise que l'enseignant joue un rôle important et impactant dans l'enseignement-apprentissage de cette activité. Il est ainsi considéré comme étant l'un des

vecteurs principaux pour l'apprentissage. Par conséquent, la fuite en avant de l'enseignant se répercute non seulement sur l'attitude des apprenants à l'égard de la lecture analytique mais aussi sur leurs productions (cf. Annexes 6 et 7). En outre, pendant les observations de classe, nous avons constaté que les enseignants n'annoncent pas la démarche qu'ils adoptent aux apprenants ; ce qui les égarent pendant certaines activités et justifie quelque part leurs ignorances au sujet de la démarche de la lecture. Ainsi, face à la difficulté que représente l'exercice de commentaire composé, les inspecteurs pédagogiques de français avaient proposé en 2019 par le biais du Guide Pédagogique une nouvelle approche. La lecture analytique y est alors présentée comme une méthode adéquate pour faciliter la réalisation du commentaire composé jugé difficile par de nombreux apprenants. Six ans plutard, la majorité de ces apprenants utilisent encore la lecture méthodique et se trouvent confrontés aux mêmes difficultés car ignorant de l'existence et de la démarche de la lecture analytique.

Cependant, certains apprenants affirment lire leur texte à commenter pendant la rédaction (24), d'autres après la rédaction (18). Ce problème nous amené à nous interroger et sont révélateurs de l'ignorance de l'importance de la lecture par les apprenants. Dans sa démarche de lecture analytique proposée en 2012, Cazorla met un accent sur la lecture dans la mesure où elle lui consacre une séance entière du texte à commenter et l'élaboration des hypothèses sens avant le début de toute autre activité de la lecture analytique. Comme elle le dit si bien :

...les stratégies de lectures ...sont des actions conscientes qui sont inscrites dans une démarche réfléchie d'élaboration du sens et qui s'apprennent, s'améliorent avec la pratique, varient en fonction de la motivation et peuvent augmenter la compréhension si elles sont choisies adéquatement, appliquées et gérées. [Ainsi,] le mode de lecture textuel amène l'élève à faire une analyse précise et critique et lui permet d'expliquer et d'argumenter le choix de ces hypothèses. (Cazorla 2012, p 2)

Pour renchérir, tous les enseignants interviewés se sont accordés sur l'apport de la lecture dans la compréhension du texte en particulier et dans le commentaire littéraire en général. Ils précisent qu'elle est indispensable voire incontournable pour la compréhension du texte et l'identification des hypothèses de sens. Cette négligence de la lecture par les apprenants se justifie donc par le fait que les enseignants ne présentent pas au préalable l'importance de la lecture à leurs apprenants ce qui peut justifier la raison pour laquelle certains apprenants ne connaissent pas la portée de la lecture dans le commentaire composé et ne savent même pas à quel moment lire le texte. En effet, si les apprenants ne sont pas sensibilisés sur la place

qu'occupe la lecture dans le commentaire littéraire, c'est tout simplement parce que la lecture analytique n'est pas prise en compte. Car sans lecture, on ne peut prendre connaissance du texte et ainsi développer les idées qui s'y trouvent (Lessomo, 2021).

5.1.2. Interprétation des résultats liés à l'étape de l'analyse

Les réponses fournies au dépouillement du questionnaire permettent d'affirmer que l'analyse est une tâche très négligée par les apprenants, très peu (42) l'aiment réellement. Ce constat est beaucoup plus identifié chez des apprenants qui optent pour la lecture méthodique car seulement 21/115 déclarent aimer faire l'analyse. De plus, seulement 74/178 affirment la faire régulièrement. Ces résultats sont contradictoires à ceux données par les enseignants qui affirment que leurs apprenants analysent toujours les outils linguistiques. Toutefois, nos observations rejoignent les propos des enseignants car effectivement, nous avons fait le constat selon lequel l'analyse des outils linguistique se faisait dans toutes les classes observées. Cette contradiction entre les propos des apprenants et ceux des enseignants et des résultats de notre grille d'observation justifie une fois de plus que l'absence de la communication autour de la démarche d'analyse produit un effet négatif sur les apprenants. Ces derniers ne sont pas informés de l'importance de l'activité qu'ils mènent et la pratiquent sans le savoir. Or, nous avons vu avec Cazorla (2012) que cette activité est tout autant importante pour la simple raison qu'elle permet à l'apprenant de mieux cerner les intentions de l'auteur et justifié le choix d'un outil linguistique par l'auteur et ainsi soutenir ses idées pendant la rédaction chose que beaucoup ne font pas (voir Annexe 7).

Cette omission des enseignants a un véritable impact négatif sur la méthodologie mise en œuvre par les apprenants. En effet, ceux qui optent pour la lecture méthodique 75/115 ne maîtrisent pas vraiment la démarche de l'analyse contrairement aux apprenants qui optent pour la lecture analytique. De plus, à partir de notre grille d'observation nous constatons que la démarche d'analyse est pareille dans les deux lectures (méthodique et analytique). Nous nous posons donc la question de savoir pourquoi les apprenants rencontrent des difficultés à faire une bonne analyse des outils linguistique ? Par ailleurs, certains ne savent réellement pas à quoi elle sert, puis que pour certains, elle sert à critiquer les textes. Or, en commentaire littéraire, il n'est pas question de critiquer le texte mais de le commenter et ou de l'expliquer (Desalmand et Tort, 2012). Ainsi, ils peinent à comprendre le texte et produisent à cet effet difficilement un devoir de commentaire composé.

De même, les enseignants ayant participé à l'entretien affirment que les apprenants participent plus ou moins à cette activité constat que nous avons également fait sur le terrain. Ce qui démontre à suffisance le désintérêt qu'ils lui accordent et par ricochet, leurs lacunes en analyse des outils linguistiques tels les figures de style et autres (du fait de l'absence de communication sur son importance et son utilité). Or, Théron (1992) nous fait savoir qu'on ne peut faire de commentaire composé sans toutefois maîtriser l'analyse des figures de styles. Parce que c'est à partir de l'analyse des outils linguistiques que l'apprenant démontre sa capacité de compréhension et d'examen des outils linguistiques qui sont porteurs du message que l'auteur veut transmettre aux lecteurs.

5.1.3. Interprétation des résultats liés à la phase de l'interprétation des indices textuels

Ces résultats ont révélé que quelques apprenants ne maîtrisent pas encore les éléments qu'il faut interpréter dans un texte, ce qui est déplorable à ce niveau d'étude. Par contre très peu d'apprenants ne maîtrisent pas non plus la démarche de l'interprétation. Cette difficulté est beaucoup plus observée chez les apprenants qui font recours à la lecture méthodique en affirmant qu'ils la font d'abord pour ressortir les centres et sous-centres d'intérêts, en suite pour comprendre le texte et enfin pour mieux structurer les paragraphes. En effet, l'interprétation a pour but de présenter les idées contenues dans ces indices textuels, les développer en incluant l'analyse des outils linguistiques et enfin illustrer à travers les indices relevés dans le texte. Mais, elle doit se faire de manière organisée et structurée. Car, elle est tout aussi une étape favorable voir indispensable pour le commentaire littéraire car elle permet à l'apprenant de construire un paragraphe constitué d'idée, d'arguments et d'illustrer cette idée à l'aide d'indices textuels comme nous l'a proposé Cazorla (2014).

Les enseignants affirment à cet effet que, ces productions ne sont pas réellement construites dans la norme. Or, une interprétation bien structurée et construite facilite la production d'un paragraphe constitué de l'idée encore appelé sous-centre d'intérêt, un argument soutenu par les outils linguistiques et les indices textuels. C'est ce que Cazorla (2014) a appelé « texte de lecteur » ou « texte-lecteur » généralement produit à la fin de l'activité de lecture par l'apprenant. Ce problème que rencontrent les apprenants à l'interprétation est justifié par le fait que la plupart optent pour la lecture méthodique qui ne demande pas à l'apprenant de formuler un « texte-lecteur » comme c'est le cas avec la lecture analytique. De plus, ceux qui optent pour la lecture analytique rencontrent la même difficulté c'est-à-dire ne savent pas produire un « texte de lecteur ». Ceci s'explique par le fait que cette dernière étape de l'activité de lecture analytique ne leur est pas enseignée malgré le fait qu'une

méthodologie propre à chaque partie du « texte de lecteur » est bel et bien proposée (cf. *Gide Pédagogique*, 2019, pp 18-19). Il est bien vrai que le seul élément qui distingue l'interprétation de la lecture méthodique de celle de la lecture analytique est ce « texte-lecteur ». En d'autres mots, les raisons pour lesquelles les apprenants ne produisent pas des interprétations construites et structurées se justifient par l'absence de cette étape dans la lecture méthodique d'une part , et la négligence des enseignants qui n'enseignent pas sa méthode et sa structure aux apprenants d'autres part.

5.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Notre recherche porte sur la lecture analytique et le développement des compétences écrites des apprenants de classes terminales en commentaire composé. Cette étude a été faite dans quatre (4) établissements de la ville de Yaoundé sur neuf (9) enseignants et cent soixante-dix-huit (178) apprenants des classes de premières et terminales littéraires.

5.2.1. Identification des nouvelles questions

Bien que cette étude ait permis de comprendre le rôle de la lecture analytique dans l'enseignement-apprentissage du commentaire composé au sein de quelques établissements de Yaoundé, elle n'épuise pas l'ensemble des problématiques liées à ce champ de recherche. En effet, plusieurs interrogations ont émergé au fil du travail, ouvrant ainsi des pistes de recherche intéressantes pour les travaux.

- Quelle est l'importance de la formation initiale des enseignants pour la maîtrise de la démarche de la lecture analytique ?

Cette question découle du constat selon lequel la plupart des enseignants rencontrés lors de notre étude ne maîtrisaient pas la démarche de la lecture analytique qui impactait également l'attitude de leurs apprenants ainsi que leurs productions.

- Pourquoi les enseignants ont-ils toujours du mal à transmettre efficacement cette leçon malgré les multiples séminaires auxquels ils assistent ?

Cette question soulève le problème de l'écart entre la formation théorique et ou pratique souvent reçue pendant les séminaires et la mise en pratique effective en classe. Il serait donc pertinent d'étudier les freins pédagogiques, psychologiques ou structurels qui empêchent l'application des recommandations officielles.

- Comment les apprenants perçoivent-ils la lecture analytique en commentaire composé ?

Une analyse centrée sur les représentations, les difficultés et les attentes des apprenants pourrait aider à adapter la méthode d'enseignement à leurs besoins.

- Quels sont les freins psychologiques, pédagogiques et ou culturels qui limitent l'enseignement des apprenants dans la lecture des textes littéraires ?

Cette question invite à une étude approfondie sur le rapport entre la littérature et l'apprenant afin de comprendre ce rejet et ce désintérêt pour la lecture des textes littéraires.

Ces nouvelles pistes offrent des prolongements concrets à la problématique initiale et témoignent de la complexité du processus d'enseignement-apprentissage du commentaire composé.

5.2.2. Confrontation des résultats avec les recherches antérieures

Nos résultats confirment plusieurs tendances observées dans la lecture analytique et le commentaire composé. À l'instar des travaux de Ngongang Tchoumi (2016), Ndiaye (s. d.) et Plissonneau, Bazile et Boutevin (2017).

Les travaux de Ngongang Tchoumi (2016) ont relevé une non maîtrise de la méthodologie de l'exercice de commentaire littéraire par les apprenants due à la démarche d'enseignement de cet exercice utilisé par les enseignants (la lecture méthodique). Après ses observations, enquêtes et interviews faits sur le terrain auprès des enseignants et des apprenants, elle a fait le constat selon lequel plusieurs enseignants détachent le tableau méthodique du plan. Autrement dit, ils établissent d'abord le tableau méthodique avant d'établir le plan détaillé. Pour elle, cette méthode ne permet pas aux apprenants de construire aisément un plan détaillé et surtout le paragraphe d'un sous-centre d'intérêt. En effet, nous avons également identifié ce problème de mauvaise production écrite chez les apprenants que nous avons enquêté (cf. Annexe 7). Cet épineux problème qui existe encore aujourd'hui nécessite un examen approfondi de la démarche de la lecture méthodique dans l'enseignement du commentaire composé. Car, d'après les résultats obtenus de l'analyse de nos questionnaires, entretiens et grilles d'observation, la plupart des apprenants (115) n'utilise que la lecture méthodique comme démarche pour résoudre leur devoir de commentaire littéraire. Ce qui, jusqu'ici n'améliore par leurs productions. Dès lors, la lecture analytique est une activité adéquate pour remédier à cette difficulté d'élaboration de plan détaillé et de production écrite des apprenants en commentaire littéraire. Car, le tableau d'analyse de la lecture analytique regorge tous les éléments du plan d'ailé, c'est-à-dire l'idée générale, les centres d'intérêt, les sous centres d'intérêt, les outils linguistiques et les indices textuels (cf. Annexe 5 tableau d'analyse de la lecture analytique) qui facilitera l'élaboration du plan détaillé. En outre, la production du texte de lecteur qu'exige la lecture analytique facilitera et améliorera la production des apprenants en commentaire composé.

Concernant la non maîtrise de l'enseignement de la lecture analytique par certains enseignants que nous avons enquêtés (5enseignants sur 9), nous voyons avec Ndiaye (s. d.) que ce problème ne se fait pas seulement ressentir dans notre pays. En effet, d'après ses recherches, l'étude des textes littéraires constitue l'activité la moins développée en classe de français. La minorité des enseignants qui prend l'initiative d'instruire une activité pareille préfère les méthodes anciennes telles que la lecture méthodique et la lecture dirigée. Ce qui rejoint les résultats que nous avons obtenus de nos entretiens (cf. résultats de l'analyse du guide d'entretien : questions 1, 2 et 3 du thème 1). De plus, malgré son évolution la lecture analytique n'est pas considérée comme un exercice littéraire dans les pratiques d'enseignement du FLS au Sénégal. De même, selon les résultats obtenus de nos entretiens (cf. entretien semi directif thème 1 questions 1, 2 et 3), nos questionnaires (cf. questionnaire partie 2 questions 1 et 2) et nos grilles d'observation, nous constatons que la lecture analytique est très négligée par les acteurs et ne retrouve pas sa place dans l'enseignement du commentaire composé.

Par ailleurs, Plissonneau, Bazile et Boutevin (20117), lors de leur recherche menée en occident ont fait le constat selon lequel les enseignants considèrent la lecture analytique comme un exercice divergent et complexe d'où son absence dans les salles de classe. Ce qui remet en cause la question de la place de la lecture analytique non seulement dans les pratiques de classe mais aussi dans l'enseignement-apprentissage du commentaire composé. De ce fait, leurs travaux nous démontrent une fois de plus que ce problème de négligence de la lecture analytique par les enseignants (cf. résultats de l'analyse du guide d'entretien thème 1, questions 1, 2 et 3) est un problème général que rencontrent la plupart des enseignants dans le monde.

5.2.3. Les limites de la recherche.

Notre travail, comme tout ce qui révèle de la recherche scientifique, présente quelques limites. Ainsi, les limites de notre étude sont :

- la taille restreinte de l'échantillon des enseignants qui ne permet pas de généraliser les résultats obtenus ;
- le fait que notre étude n'a pas intégré l'observation complète du commentaire composé (c'est-à-dire du début « *Analyse du texte et de la consigne* » jusqu'à la fin « *Rédaction de la conclusion* ») aurait peut-être permis d'avoir une meilleure évaluation des difficultés des enseignants et des apprenants dans le cadre de cet exercice littéraire ;
- la concentration exclusive sur la région du Centre qui ne couvre pas l'ensemble du pays est également une limite de notre recherche.

5.3. Proposition didactique

La présente recherche portant sur le commentaire composé a pour but de trouver des solutions pour améliorer la démarche de la lecture analytique et par ricochet les compétences écrites des apprenants en commentaire littéraire. De ce fait, à l'issue de cette recherche, nous proposons des suggestions à l'endroit des pouvoirs publics, des responsables éducatifs et des enseignants.

5.3.1. Suggestions faites aux pouvoirs publics et aux responsables de l'éducation

Étant donné que le commentaire composé est un exercice littéraire jugé complexe et difficile pour les apprenants d'une part et la lecture analytique une activité jugée également complexe tant par les enseignants que par les apprenants, il convient de lever les préjugés qu'ils ont sur cet exercice. Ceci consistera à :

- sensibiliser davantage ce public sur l'importance et la place de la lecture analytique dans la rédaction du commentaire composé ;
- adopter de nouvelles démarches d'enseignement de cet exercice lors des journées pédagogiques.

5.3.2. Suggestions faites à l'endroit des enseignants

Les enseignants sont souvent plaintifs quant aux notes des apprenants à cet exercice. Ce qui veut dire que les mauvaises compétences des apprenants en commentaire littéraire sont une véritable préoccupation pour ceux-ci. Ainsi, pour résoudre ce problème de mauvaises compétences des apprenants en commentaire composé, ils devront :

- réviser leur démarche pour faciliter l'acquisition des savoirs de cet exercice littéraire par les apprenants ;
- insister sur le bien-fondé de cet exercice pour les apprenants ;
- vérifier et mettre l'accent sur les prérequis des apprenants en langue française à l'exemple de la stylistique, la morphosyntaxe, le lexique, la communication, les temps verbaux, etc. Car, ces différents éléments de la langue sont le socle même de l'analyse du texte dans son ensemble ;
- mettre sur pied des dispositifs d'enseignement-apprentissage significatifs pouvant inciter les apprenants à s'intéresser davantage à cet exercice tout en participant activement à la construction de leur savoir.

5.3.4. Proposition d'une démarche de lecture analytique en classe terminale

Dans le but d'accompagner les enseignants des classes de Première et Terminale littéraires à intégrer nos suggestions, nous avons élaboré un modèle de leçon de lecture analytique. Ce modèle est inspiré de la démarche des travaux de Cazorla (2012) qui propose une démarche de lecture analytique en quatre séances qui se présente de la manière suivante :

- Séance 1 (hors de la salle de classe)
 - distribution du texte à lire ;
 - identification des hypothèses de lecture.
- Séance 2 (dans la salle de classe)
 - lecture du texte par l'enseignant ;
 - travail en groupe ;
 - présentation orale des pistes de lecture par les apprenants.
- Séance 3 (dans la salle de classe)
 - discussion et questionnement ;
 - approfondissement des pistes de lecture ;
 - prise de notes.
- Séance 4 (hors de la salle de classe)
 - compte rendu des hypothèses de sens ;
 - production d'un texte-lecteur.

Dans le cadre de ce travail, nous avons proposé une démarche en une séance comportant les étapes suivantes inspirées du dispositif de Cazorla (2012).

- Étape 1 : mise en situation (cf. séance 1 : « distribution du texte à lire »)
- Étape 2 : identification du texte (cf. séance 1 : « identification des hypothèses de lecture »)
- Étape 3 : lecture du texte et formulation des hypothèses de sens (cf. séance 1 « identification des hypothèses de lecture » et séance 2 : « présentation orale des pistes de lecture par les apprenants »)
- Étape 4 : analyse et formulation des axes de lecture (cf. séance 3 « discussion et questionnement ; approfondissement des pistes de lecture »)
- Étape 5 : synthèse (cf. séance 3 : « prise de notes »)
- Étape 6 : production d'un texte (cf. séance 4 : « compte rendu des hypothèses de sens ; production d'un texte-lecteur »)

FICHE DE PRÉPARATION

Classe : Tle A4

Durée : 55 min

Nature : activité augurale

Titre : lecture analytique du poème « Ressemblance » extrait de *Stances et Poèmes* suivi de *Les Épreuves* de Sully Prudhomme.

Objectif : au terme de cette leçon, l'apprenant dégagera les sentiments qu'éprouve le poète pour sa jeunesse ainsi que leurs effets.

Corpus :

Vous désirez savoir de moi
D'où me vient pour vous ma tendresse ;
Je vous aime, voici pourquoi :
Vous ressemblez à ma jeunesse.

Vos yeux noirs sont mouillés souvent
Par l'espérance et la tristesse,
Et vous allez toujours rêvant :
Vous ressemblez à ma jeunesse.

Votre tête est de marbre pur,
Fait pour le ciel de la Grèce
Où la blancheur luit dans l'azur :
Vous ressemblez à ma jeunesse.

Je vous tends chaque jour la main,
Vous offrant l'amour qui m'opprime ;
Mais vous passez votre chemin...
Vous ressemblez à ma jeunesse.

Sully Prudhomme, « Ressemblance », éditions EDU-SOFT, pp. 45-46.

No	Etapes de la leçon	Durée	Contenu	Support	Activités d'apprentissages
1	Mise en situation	5 min	-On attend de moi que je sois capable de dégager les sentiments du poète. -Lecture silencieuse du texte par les apprenants.	-Nature de la leçon -Titre de la leçon -Objectif	-Lis le titre et la nature de la leçon -Lis et reformule l'objectif -Qu'attend-on de toi à la fin de cette leçon ? -Lis attentivement le corpus
2	Identification du texte	5 min	Auteur : Sully Prudhomme Titre : <i>Stances et Poèmes</i> suivi de <i>Les Épreuves</i> Date de publication : 1865 Genre : poème Éditions : EDU-SOFT Poème à étudier : « <i>Ressemblance</i> » Pages : 45-46	Objectif Corpus Consigne	Présente la carte d'identité du poème.
3	Lecture du texte et formulation des hypothèses de sens	10 min	1. Le poète est envahi par une douleur silencieuse, un amour non partagé. 2. La femme évoque à ses yeux sa propre jeunesse, un temps d'espoir et de pureté. Elle est pour lui une figure de souvenir. 3. Elle est inaccessible parce qu'elle n'est pas consciente des sentiments du poète, elle symbolise un passé idéal et son visage est comparée à une statue Grecque, de marbre pur et donc froide, noble et intouchable. 4. les outils que nous pouvons exploiter sont : les figures de style, les temps verbaux, les champs lexicaux, etc.	Corpus Consigne Objectif	(Réponds aux questions en groupe ou individuellement.) -Que révèle le texte sur l'état émotionnel du poète ? -Quelle est la relation qui lie cette femme au poète ? -Pourquoi est-elle inaccessible ? -Quels outils de langue pouvons-nous explorer ?
4	Analyse et formulation des axes de lecture	20 min	-une femme idéalisée qui rappelle la jeunesse du poète ; -un amour non partagé ; -la nostalgie ; -une douleur silencieuse	Tableau Corpus Questions guides Objectif	-Elabore une grille de lecture -présente les différents axes de lecture

5	Synthèse	5 min	À travers le poème Ressemblance, Prudhomme exprime ses sentiments pour une femme qui lui rappelle sa jeunesse. Il l'aime non seulement pour ce qu'elle est mais surtout parce qu'elle ressemble à ce qu'il a été autrefois : sa jeunesse. Cet amour discret et silencieux est empreint de mélancolie, car cette femme semble l'ignorer et reste inaccessible. Le poème mêle donc l'amour à la nostalgie, l'idéalisation, la douleur d'un amour tourné vers le passé.	Tableau Corpus Objectif	Que doit-on retenir ?
6	Production d'un texte	10 min	Le poème « Ressemblance » est un extrait du recueil de poème Stances et Poèmes du poète parnassien Sully Prudhomme publié en 1856 extrait des pages 45-46. Ce poème explore avec finesse les nuances des sentiments humains et nous présente l'estime que le poète a pour sa jeunesse et met en évidence l'amour mélancolique du poète lié au souvenir de la jeunesse. Ainsi, pourquoi l'auteur a-t-il autant de sentiment ? L'étude de ce poème nous permettra d'analyser les sentiments du poète et ses effets. I. L'amour du poète pour son passé 1. une femme idéalisée qui rappelle sa jeunesse. La femme apparait comme une image idéalisée de la jeunesse du poète. A travers la comparaison « vous ressemblez à ma jeunesse » et la métaphore « votre tête est de marbre pur, fait pour le ciel de la Grèce », elle devient à la fois symbole d'un souvenir tendre et une beauté	Tableau Corpus Objectif Synthèse	Produis un texte-lecteur. Ce travail est à faire à la maison par chaque apprenant.

			parfaite, presque sculpturale. Ces figures de style présentent une femme qui représente le passé révolu, chargé d'émotion mais aussi une présence lointaine et difficile à atteindre. 2. un amour non partagé De plus, ce poème traduit un amour unilatéral, empreint à la fois de douceur et de souffrance. Les expressions comme « désirez, tendresse, aime, amour » révèlent le champ lexical de l'amour, marquent la sincérité du sentiment du poète. Cependant, l'attitude de la femme, suggérée par le vers « Mais vous passez votre chemin... » souligne son indifférence. L'amour du poète, vécu en silence et sans réciprocité, prend donc une dimension solitaire. II. les effets de cet amour sur le poète 1. La nostalgie <i>Ressemblance</i> est profondément empreinte de nostalgie, mise en valeur par la répétition du vers « vous ressemblez à ma jeunesse ». Cette figure de style insiste sur le regret du passé et sur l'attachement du poète à une période de sa vie déjà révolue. À travers la femme, il revoit une époque marquée par les rêves et la pureté. Elle devient à cet effet le reflet vivant d'une jeunesse disparue, réveillant en lui une mélancolie douce et intime. 2. une douleur silencieuse		
--	--	--	---	--	--

			La douleur qu'éprouve le poète se manifeste par champ lexical de la tristesse «je vous aime en silence », « tristesse », « l'amour qui m'opprime ». Ces termes traduisent une peine intérieure que le poète garde pour lui. L'aveu discret « je vous aime en silence » révèle un amour intense mais qui tue. Cette souffrance intime et non dite est amplifiée par l'absence de réponse de la femme, accentuant la profondeur et la solitude du sentiment éprouvé. En définitive, à travers le poème <i>Ressemblance</i>, Prudhomme révèle un amour mélancolique et inaccessible. La femme, reflet de sa jeunesse perdue incarne à la fois la beauté idéale et la distance émotionnelle. Le poème illustre ainsi la complexité d'un sentiment silencieux mêlant nostalgie, douleur et solitude. Les outils linguistiques employés offrent une méditation sur la douleur d'aimer sans être aimée et le pouvoir des souvenirs qui habitent et traversent l'âme.		
--	--	--	---	--	--

ANALYSE DU POÈME

Idée générales	Centres d'intérêt	Sous-centres d'intérêt	Outils linguistiques	Indices textuels	Analyse	Interprétation
L'amour mélancolique lie au souvenir du passé	CI1 : L'amour du poète pour son passé	SCI 1 : L'idéalisation de la femme	L'énonciation	« je » 2 occurrences « vous » 7 occurrences « votre tête est de marbre pur, faite pour le ciel de la Grèce »	Pronoms personnels de la 1ère personne du singulier et de la 3 ^e personne du pluriel. La métaphore	Ces marques de la personne montrent que le s'adresse directement à la personne aimée, ce qui renforce la proximité et l'intimité entre eux. Cette image montre qu'il la voit comme une belle statue grecque.
		SCI 2 : l'amour non partagé.	Champ lexical La versification	« désirez, tendresse, aime, amour » « Mais vous passez votre chemin... » « désirez, aime, ressemblez, tends, passez, vient »	Champs lexical de l'amour Présent de l'indicatif	Ce champ lexical de l'amour exprime un amour profond que l'auteur a pour cette femme. Toutefois, cet amour n'est pas partagé par cette dernière qui reste froide et indifférente. Ce temps verbal démontre que les sentiments de l'auteur sont réels et actuels.

			Temps verbal			
	CI 2 : Les effets de cet amour sur le poète	SCI 1 : La nostalgie du passé	Figure de style	« vous ressemblez à ma jeunesse »	La comparaison La répétition	Cette figure de style nous montre que la personne aimée incarne des qualités de la jeunesse du poète qui sont peut-être perdues et oubliées.
		SCI 2 : La douleur silencieuse du poète	Champ lexical	« je vous aime en silence », « tristesse », « l'amour qui m'opprime »	Champ lexical de la tristesse	Le poète garde en lui cet amour profond qu'il ressent pour cette femme qui lui rappelle sa jeunesse. Sachant qu'elle ne partage pas son amour, il décide de ne pas lui avouer ses sentiments. A cet effet, cela crée en lui une souffrance intérieure, discrète mais intense.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le commentaire composé est un exercice de composition française enseigné au second cycle dans le sous-système francophone au Cameroun. Son enseignement vise à rendre l'apprenant capable de comprendre tout type de texte, maîtriser les outils d'analyse de la langue française interpréter un texte et l'argumenter. D'où le choix de notre sujet de recherche : « *lecture analytique et enseignement-apprentissage du commentaire composé chez les apprenants de classes terminales littéraires dans les ESG au Cameroun.* » qui a pour but d'améliorer la qualité des productions des apprenants en commentaire littéraire. Il faut noter que le problème de mauvaises compétences des apprenants dans cet exercice littéraire a fait l'objet de plusieurs recherches depuis plusieurs années déjà. Dès lors, pour résoudre ce problème, le MINSEC a proposé depuis 2019 une lecture dite « analytique ». Toutefois, les constats effectués au début de notre recherche nous ont permis de remarquer que plusieurs enseignants ont de la peine à mettre cette lecture en pratique et trouvent sa démarche complexe, longue et difficile à mettre en pratique malgré les multiples séminaires organisés. Négligent ainsi cette lecture au profit de la lecture méthodique.

Par ailleurs, pour apporter une contribution significative sur cette thématique, nous avons posé la question principale de savoir « comment la lecture analytique contribue-t-elle au développement des compétences écrites des apprenants en commentaire composé ? » Pour répondre à cette question, nous avons formulé l'hypothèse principale suivante : la lecture analytique contribue au développement des compétences écrites des apprenants en commentaire composé. Cette hypothèse a été vérifiée à l'aide d'une démarche qui associe les questionnaires, les entretiens et les observations de classes effectués dans quelques établissements de la ville de Yaoundé.

La vérification de cette hypothèse s'est faite à partir d'une méthode mixte qui a consisté à collecter les données de trois manières. Tout d'abord, nous avons adressé un questionnaire à 178 apprenants de quatre établissements ensuite, nous avons effectué des entretiens semi-directifs auprès de 9 enseignants et enfin nous avons effectué des observations de classe dans ces mêmes établissements (Lycée Bilingue d'Essos, Lycée Bilingue d'Étoug-Ébé, Lycée Bilingue de Nkol-Éton et Lycée Bilingue de Nkol-Ndong).

Sur la base des constats effectués au départ de cette recherche, il ressort que bon nombre d'apprenants ont des difficultés en commentaire composé d'une part, et d'autres part plusieurs

enseignants ont du mal à mettre la lecture analytique en pratique dans leur salle de classe ce qui constitue un frein aux productions écrites des apprenants en commentaire composé.

Ainsi, dans le premier chapitre, nous nous sommes attardés sur les concepts clés du sujet qui sont la lecture analytique, l'enseignement-apprentissage et le commentaire composé. La lecture analytique étant au cœur de ce travail, nous l'avons défini comme étant une démarche méthodique qui consiste à explorer un texte en profondeur afin de dégager le sens, les effets et les intentions de l'auteur ; elle vise à comprendre comment le texte fonctionne en s'appuyant sur une observation précise de sa langue, de sa structure, de ses procédés d'écriture et du contexte dans lequel il s'inscrit. De plus, elle engage le lecteur dans un travail d'interprétation rigoureux. Par la suite, nous avons passé en revue les travaux de nos prédécesseurs au sujet de la lecture analytique et du commentaire composé. Les principales tendances qui découlent de ces travaux laissent entrevoir que la lecture analytique n'a toujours pas retrouvé sa place dans les classes littéraires. Aussi, le commentaire littéraire est un exercice dont la mise en place constitue toujours une épine tant dans le pied des enseignants que dans celui des apprenants. Nous avons clôturé ce chapitre avec la présentation de nos théories qui sont entre autres le socioconstructivisme de Vygotsky Lev et la théorie des situations didactiques de Brousseau. En effet, en se servant prioritairement de la théorie socioconstructiviste élaborée par Vygotsky, qui recommande un apprentissage en groupe ou en équipe avec les pairs, l'enseignement-apprentissage de la lecture analytique et du commentaire composé se fera dans cette approche qui se veut interactive. Ainsi, les apprenants travailleront activement grâce à leurs interactions, dans des contextes sociaux bien définis. Ceci se fera non seulement lors de l'émission des hypothèses, l'analyse des outils linguistiques et l'interprétation des indices textuels. De plus, la théorie de situations didactiques permettra également à l'apprenant de travailler avec ses pairs dans une atmosphère interactive tout en mettant l'accent sur l'autonomie de ces derniers afin qu'ils soient aptes à traiter un sujet de commentaire composé tout seul avec l'approche de la lecture analytique.

Dans le deuxième chapitre, il était question de la didactique de la lecture analytique et de la didactique du commentaire composé. Pour ce qui est de la didactique de la lecture analytique elle suit une démarche critique qui allie le fond et la forme du texte. Elle est structurée d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion qui respecte une méthodologie bien précise. Quant au commentaire composé, nous retenons que cet exercice littéraire a pour objectif de rendre l'apprenant autonome dans sa lecture et de ressortir la spécificité littéraire d'un texte à travers une méthode rigoureuse. Il est construit sur deux

démarches dont l'une analytique et l'autre synthétique et est également structurée d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion.

Le chapitre 3, nous a permis d'inscrire notre recherche dans un cadre méthodologique constitué des éléments suivants :

- le type de recherche (recherche-action) ;
- la méthode de la recherche (quali-quantitative) ;
- la population de l'étude (les enseignants de français et les apprenants de première et terminale littéraires) ;
- l'échantillon (9 enseignants et 178 apprenants) ;
- méthode d'échantillonnage (non aléatoire).

Toujours dans ce chapitre, nous avons présenté et validé nos outils de collecte des données qui sont : le questionnaire adressés aux apprenants (178), le guide d'entretien effectué par les enseignants (9) et la grille d'observation qui nous a permis d'observer les pratiques de classe. Par la suite nous avons présenté la procédure de la collecte des données et enfin les méthodes d'analyse des données.

Pour cette étude nous avons utilisé un questionnaire composé de 17 questions regroupées en trois parties dont la première intitulée lecture, la seconde analyse et la troisième interprétation. Le guide d'entretien adressé aux enseignants était composé de 15 questions réparties en trois grandes parties. Pour ce qui est de la grille d'observation, elle était composée de trois modalités (lecture, analyse et interprétation). Chaque modalité était suivie des indicateurs et des indices. Les résultats obtenus par le biais de l'analyse de ces outils de collecte de données nous ont permis de vérifier les hypothèses formulées au départ de la recherche.

À cet effet, toutes nos hypothèses (générales et secondaires) ont été validées. L'hypothèse générale validée grâce aux résultats obtenus des questionnaires, des entretiens et des observations nous a permis de conclure que la lecture analytique contribue au développement des compétences écrites des apprenants en commentaire composé. L'analyse des questionnaires et des entretiens semi-directif nous a permis de dire que la lecture du texte facilite la découverte des hypothèses de sens qui permette à l'apprenant d'identifier les différents axes de lecture du texte qu'il lit validant ainsi notre première hypothèse secondaire. C'est la raison pour laquelle on leur recommande de toujours lire et relire le texte avant d'entamer son traitement. Pour ce qui est de seconde hypothèse secondaire, elle a été validée à partir des entretiens adressés aux enseignants ainsi que la grille d'observation. Elle nous a

permis conclure que l'analyse des outils linguistiques permet à l'apprenant de formuler des phrases correctes dans son devoir et de mieux présenter les outils analysés. Quant à l'hypothèse secondaire 3, elle a été validée à partir de nos observations, des questionnaires et de l'entretien effectué par les enseignants.

À partir de ces hypothèses, nous avons constaté que les apprenants ne produisent pas une interprétation structurée (un texte de lecteur) après la lecture et l'analyse du texte. Or ce texte contribue à la production d'un paragraphe du commentaire composé. Ces hypothèses nous ont également permis de répondre à nos différentes questions de recherche (questions principale et secondaires). Ainsi, nous pouvons dire que la lecture permet aux apprenants de relever les hypothèses de sens contenu dans le texte ; l'analyse quant à elle, favorise la production d'une phrase lors de la production et enfin l'interprétation facilite la production d'un paragraphe en commentaire composé.

Sur cette base, nous avons pu proposer un dispositif d'enseignement-apprentissage de la lecture analytique dans l'optique de favoriser l'intégration de nos suggestions d'amélioration de l'exercice de commentaire composé aux enseignants. Démarche inspirée du dispositif proposé par Cazorla (2012) composé de six étapes à savoir : la mise en situation, l'identification du texte, la lecture du texte et la formulation des hypothèses de sens, l'analyse et la formulation des axes de lecture, la synthèse et la production du texte. Cette dernière dont l'absence a été révélée comme étant l'une des causes des mauvaises performances des apprenants en commentaire composé.

Au terme de cette recherche, il en ressort que la lecture analytique est une lecture favorable et bénéfique aux apprenants. Car son approche leur permet d'identifier aisément les différents axes de lecture, d'analyser et interpréter correctement les outils de la langue et les indices textuels en vue de produire des paragraphes argumentés, commentés et bien illustrés. Elle sera également bénéfique aux enseignants qui ont des difficultés à mettre cette lecture en pratique dans leurs salles de classe grâce à la démarche que nous proposons.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. PUF.
- Astolfi, J. P. & Develay, M. (2000). La didactique des sciences. *Que sais-je?* , 91, 114-117.
<https://www.persee.fr/doc>
- Beaud, J.P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier, (dirs.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 251-284). PUQ.
- Benmarhnia, T. & Fuller, D. (2019). Les méthodes quasi expérimentales. L'effet de l'âge légal minimum sur la consommation d'alcool chez les jeunes aux Etats-Unis. Dans V. Ridde, & C. Dagenais, (dirs.), *Evaluation des inventions de santé mondiale. Méthodes avancées* (pp.241-264).
- Berneron, C. & all. (2020). Approche analytique des textes littéraires au lycée : difficultés et tensions. *Le français d'aujourd'hui*, 3(210). <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2020-3>
- Berneron, C. (2020). Quel(s) format(s) pédagogique pour la lecture analytique en classe de seconde ? *Le Français d'aujourd'hui*, 3(210), 15-29. <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui>
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactique en mathématiques. *Éducation et didactique*, 5(1). 1010-104. <https://doi.org/10.4000/educationetdidactique.1005>
- Brunel, M. et De Peretti, I. (s.d.). Approches analytiques des textes littéraires, entre texte et lecteur. Quelles prescriptions ? Quelles pratiques ? 1-11. <https://shs.info/revue-le-francais-aujourd-hui>
- Cazorla Tailhandier, S. (2012). Quelle transmission à l'élève en lecture analytique au secondaire ? Quels moyens ? *Pratiques pédagogiques*, 10(128). 1-14.
<https://shs.hal.science/halshs-00769816v1>
- Cazorla Tailhandier, S. (2014). Dynamique de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture analytique au secondaire : les apports des verbalisations écrites dans les interactions texte-élèves et dans l'élaboration du sens. *Pratiques linguistiques, littérature et didactique*. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2089>
- Cazorla Tailhandier, S. (2015). *La lecture analytique et textes poétiques résistants : études sur les pratiques didactiques d'analyse des textes littéraires en classe de troisième* [Thèse de doctorat, Université de Lyon].

- Claude, G. (2019). *La méthode de l'observation pour vos recherches : définitions, types et exemple*. <https://www.scribbr.fr/author/gaspard/page/9/>
- Claude, M.-S. (2020). Le commentaire littéraire vu par les élèves et des enseignants : une progression empêchée ? *Repères recherche en didactique du français langue maternelle*, 62, 17-32. <https://doi.org/10.4000/reperes.3099>
- Claude, M.S. et Boutevin, C. (2022). Commentaire, commentaires. *Recherche en didactique du français langue maternelle*, 7-21. <https://doi.org/10.4000/reperes.5372>
- Cuq, J.P. (2003). *Enseignement et apprentissage*. Dans *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE.
- Daunay, B. (2007). Etat des recherches en didactique de la littérature. *Revue Française de pédagogie*, 139-189. <https://doi.org/10.4000/rfp.1175>
- Daunay, B. (2016). La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire. *Pratiques linguistique, littérature, didactique*, 95, 97-124. <https://hal.science/hal-01354188v1>
- Denizot, N. (2011). Pratiques, l'innovation pédagogique et le commentaire composé. Relecture d'un article d'Isabelle Delcambre. *Persée*, 50, 30-31. <https://www.persee.fr/doc/airdf>.
- Desalmand, P. & Tort, P. (2012). *Vers le commentaire composé*. Hatier.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. ESF
- Doise, W. & Mugny, M. G. (1993). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Armand Colin.
- Gauthier, B. (2009). L'évaluation de la recherche par sondage. Dans B. Gauthier, (dirs.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp.591-631). PUQ.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec : PUQ.
- Genette, G. (1982). *La littérature au second degré*. PUF.
- Ginestie, J. & Tricot, A. (2013). Activité d'élèves, activité d'enseignants en éducation scientifique et technologique. *Recherche en didactique des sciences et de la technologie*, 8. <https://doi.org/10.4000/rdst.755>
- Gingras, F.-P. & Côté, C. (2009). La théorie et le sens de la recherche. Dans B. Gauthier, (dirs.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. PUQ.
- Giordan, A. (2001). *Apprendre !* Collection.
- Glorieux, J. (2007). *Le commentaire littéraire et l'explication de texte*. Ellipses.
- Grawist, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales. Le bon usage*. Duculot.
- Groupe de travail, (s.d.). *La lecture analytique*.

- Iman, B. (2023). *Lecture analytique au service de la rédaction du commentaire composé : cas des étudiants de troisième année de licence française* [Mémoire de master, Université de Media].
- L'assemblée Nationale, (2008). *La constitution de la République du Cameroun*.
- Lambole, C. (s.d.). *Lecture analytique*. IEN.
- Laperrière, G. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier, (dirs.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp.331-336). PUQ.
- Larousse. (2004). *Dans le dictionnaire Larousse*. Hachette.
- Le petit Larousse, (2004). *Le petit Larousse*. Hachette.
- Lessomo Edene, J.C. & all. (2021). *Langue et méthodes au second cycle*. Afric éduc
- Loisselle, J. & Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondement apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1). 40-59. <https://www.erudi.org>
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. PUF.
- Ministère de l'éducation de France, (2008). *La lecture analytique au second cycle*
- Ministère des enseignements secondaires, (2014). *Programmes d'études de la française première langue : classe de première ESG-EST*
- Ministère des enseignements secondaires, (2014). *Programmes d'études du français première langue : classe de terminale ESG-EST*
- Ministère des enseignements secondaires, (2019). *Guide pédagogique de français second cycle*.
- N'Da, P. (2015). *Recherche en méthodologie en sciences sociales et humaines. Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. L'Harmattan.
- Nathan, (2023). *Méthodologie du commentaire de texte : exemple*. <https://fr.scribd.com>
- Ndiaye, I. M. (s.d.). Approche analytique des textes littéraires en classe de français langue seconde : quelles démarches ? Quels obstacles ? *Revue de la didactique et enseignement des langues et littérature en Afrique*, 1(2). <https://revues.acaref.net/uploads/>
- Ndjamen, F.F. (2006). *Évaluation formative du commentaire composé au second cycle* [Mémoire de master, ENS Yaoundé 1].
- Ngongang Tchoumi, V.C. (2016). *De la dissertation au commentaire composé : cas de la classe de seconde du lycée de Nsam Efulan* [Mémoire de master, ENS Yaoundé 1].
- Ngoundouma Mboumbouo, A. (2014). *L'objectivité de l'évaluation en commentaire composé : cas des élèves du second cycle du lycée Bilingue de Mendong* [Mémoire de master, ENS Yaoundé 1].

- Olliewood, (2024). La lecture analytique : qu'est-ce que c'est, objectifs, caractéristiques, types et exemples ? *Littérature*. <https://doi.org/10.4000/reperes>.
- PELAS, (s.d.). Pratiques effectives de la lecture analytique dans le secondaire. AFEF. <https://www.afef.org>
- Peretz, H. (1998). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. La Découverte.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Armand Colin.
- Plissonneau, G. Bazile, S. Boutevin, C. (2007). La lecture analytique à la fin du collège : un exercice de lecture littéraire ? *Point de vue d'enseignants, regards des élèves*, 91-108. <https://doi.org/10.4000/reperes.1197>
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? : Pour une philosophie de l'enseignement*. PUF.
- Samahat, I. (2017). *Revivifier l'exercice de lecture analytique : la pratique du débat interactif en classe de seconde* [Mémoire de master, Université de Nantes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02092922v1>
- Sevoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, (dirs.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp.337-360). PUQ.
- Shawky-Milcent, B. (2020). « Ça a bien marché » : de la créativité lectorale à la créativité didactique et pédagogique dans la conduite d'une lecture méthodique en classe. *Pratiques linguistique, littérature et didactique*, <https://doi.org/10.4000/pratiques.9222>
- Théron, M. (1992). *Réussir le commentaire stylistique*. Elipses.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Multimondes.
- Tsague Fouego, L. M. (2020). *Le commentaire composé au rendez-vous des questions de réception : jeux et enjeux pour l'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale au second cycle en contexte camerounais* [Mémoire de master, Université de Yaoundé 1].
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Education et formation. Fondements*. PUM.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological Processes*. M. Cole et al.
- République du Cameroun. (1998). *Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun*. Yaoundé : Journal Officiel de la république du Cameroun.
- Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun. (2019). *Guide Pédagogique de français second cycle*. Yaoundé.
- Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun. (2014). *Programme d'études de français première langue : classes terminales*. Yaoundé.

Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun. (2014). *Programme d'études de français première langue : classes premières*. Yaoundé.

République du Cameroun. (1996). Constitution de la République du Cameroun [Loi constitutionnelle]. Journal officiel de la République du Cameroun.

Agathe, (2023,19 mars). Comment effectuer une bonne lecture ? Blogue d'Agathe
<https://www.superprof.fr>

Vioux, A. (s.d.). La méthodologie du commentaire au baccalauréat français. Blogue de Vioux.
<https://www.org/sustainabledeveloppement/fr/éducation/>
<https://www.banquemonddiale.org/fr/topic/education>
www.decrire.fr
www.editions-ellipeses.fr
www.lepetitlitteraire.fr
www.superprof.com

ANNEXES

Annexe 1 : autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE
DIDACTIQUE DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

N°...../23/UYI/FSE/DID

2 AVR 2023
Yaoundé, le.....

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Cyrille Bienvenu BELA**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **SOUOBOU TCHIMTCHOUA LIENOU Golda**, Matricule 22V3691 est inscrite en **Master I** au Département de **Didactique des Disciplines**, année académique 2022/2023.

L'intéressée doit effectuer des descentes dans les établissements afin de collecter les informations dans le cadre des activités dédiées aux stéréotypes disciplinaires du second semestre de l'année en cours, portant sur l'unité d'enseignement **UE DID 442** intitulée **Stage d'observation**.

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.



Pour le Doyen et par ordre

Annexe 2 : questionnaire de recherche

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF
EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

QUESTIONNAIRE POUR LES ÉLÈVES

Bonjour Madame, bonjour Monsieur !

Je suis étudiante en cycle Master à l'université de Yaoundé 1 à la Faculté des Sciences de l'Éducation. Plus précisément au département de Didactique des Disciplines. Je mène une recherche sur la lecture analytique et enseignement-apprentissage du commentaire composé en classes Terminales dans les ESG au Cameroun. Je viens auprès de vous solliciter votre aide pour avoir un maximum d'information possible qui permettra de mener à bien cette recherche. Tout en vous rassurant de la confidentialité des réponses obtenues de ce questionnaire, je vous prie de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous.

PARTIE I : Identification de l'enquêté.

Q.101. Sexe : Masculin Féminin

Q.102. Âge : [15-16 ans [[17-18 ans [[19-20 ans [[21 ans et plus [

Q.103. Redoublant : Oui Non

Q.104. Classe :

Q.105. Etablissement : _____

PARTIE II: Lecture

Q.201. Quel type de lecture fais-tu régulièrement en salle lors de vos leçons de commentaire composé ? Lecture méthodique Lecture suivie Lecture expliquée Lecture analytique Autre (à préciser) ...

Q.202. Selon toi, parmi ces types de lecture qu'est-ce qui peut être la plus favorable en commentaire composé ?

Q.203. Est-ce que cette lecture te permet-elle de mieux comprendre les textes littéraires en commentaire composé? Toujours Parfois Rarement
Jamais

Q.204. Comment fais-tu généralement tes lectures ? Personnellement
Collectivement Les deux Rien des deux Autre (à préciser) ...

Q.205. Lors de tes lectures en commentaire composé utilises-tu une grille de lecture ?

Toujours Parfois Rarement Jamais

Q.206. A quel moment fais-tu les lectures en commentaire composé ? Avant la
rédaction Pendant la rédaction Après la rédaction Autre (à préciser)

Q.207. Penses-tu que la lecture des textes est bénéfique pour toi en commentaire composé ?

Beaucoup Un peu Pas du tout Je ne sais pas

Q.208. Penses-tu que la lecture doit être maintenue en commentaire composé ? Oui

Non

Pourquoi ?

PARTIE 3 : L'ANALYSE DES TEXTES LITTÉRAIRE

Q.301. Aimes-tu l'analyse des textes ? Beaucoup Un peu Pas du tout
Je ne sais pas

Q.302. Lors du commentaire composé, fais-tu l'analyse du texte ? Parfois

Souvent Rarement Jamais

Q.303. Comment fais-tu l'analyse des textes littéraires en commentaire composé ? En
repérant les outils d'analyse En présentant les outils d'analyse En commentant les
outils d'analyse Les trois à la fois Autre (à préciser)

Q.304. Quelles sont les difficultés que tu rencontres en analyse des textes en commentaire
composé ? Compréhension du texte Commentaire des idées du texte
L'utilisation/analyse des figures de style L'énonciation dans le texte
Autre (à préciser) ...

Q.305. Selon toi, quelle peut-être l'utilité de l'analyse des textes en commentaire composé ?

Comprendre les textes Critiquer les textes Commenter les textes
Autres (à préciser) ...

PARTIE IV : L'INTERPRÉTATION

Q.401. Lors du commentaire composé, fais-tu l'interprétation ? Toujours Parfois
Rarement Jamais

Q.402. Quels sont les éléments que tu interprètes ? Les outils linguistiques Le
texte Le paratexte La consigne du sujet Les indices textuels Autres (à préciser)

Q.403. Comment fais-tu ton interprétation en commentaire composé ? En présentant les idées
En développant les idées En illustrant Les trois à la fois Autre (à
préciser)

Q.404. Pourquoi fais-tu l'interprétation en commentaire composé ? Pour mieux comprendre
le texte Pour mieux structurer tes paragraphes (idées) Pour ressortir les
centres et sous centres d'intérêt Autre (à préciser)

Suggestion : Qu'est-ce que tu proposes par rapport à la lecture analytique lors de l'exercice du
commentaire composé ?

Merci pour ta participation à cette recherche.

Fait à Yaoundé le...

Annexe 3 : grille d'observation

Date :

Établissement :

Classe :

Effectif :

Sexe de l'enseignant :

Nature de la leçon :

Titre de la leçon :

Objectif :

Corpus :

Consigne :

Modalités	Indicateurs	Indices
Lecture	Nature de la lecture	-Lecture méthodique -Lecture expliquée -Lecture suivie -Lecture analytique
	Démarche de la lecture	-Lecture -Analyse -Interprétation
	Grille de lecture utilisée	-Grille de la lecture méthodique -Grille de la lecture analytique
Analyse	Etape de repérage des outils linguistiques	-Repérage des outils linguistiques -Présentation des outils linguistiques dominants dans le texte
	Commentaire des outils choisis	-Développement des idées cachées dans les outils choisis
L'interprétation	Les étapes de l'interprétation	-Présentation des centres et sous centres d'intérêt de lecture -Développement des idées (centre et sous centre d'intérêt) -Illustration

Annexe 4 : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF (pour les enseignants)

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF
EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF (pour les enseignants)

Bonjour Madame, bonjour Monsieur !

Je suis étudiante en cycle Master à l'université de Yaoundé 1 à la Faculté des Sciences de l'Education. Plus précisément au département de Didactique des Disciplines. Je mène une recherche sur la lecture analytique et enseignement-apprentissage du commentaire composé en classes Terminales dans les ESG au Cameroun. Je viens auprès de vous solliciter votre aide pour avoir un maximum d'information possible qui permettra de mener à bien cette recherche. Tout en vous rassurant de la confidentialité des réponses obtenues de ce questionnaire, je vous prie de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous.

Identité de l'enquête

1. Sexe :
2. Statut de l'enseignant :
3. Ancienneté de l'enseignant :
4. Établissement :

THÈME I: L'ECTURE

1. Quel type de lecture faites-vous en commentaire composé ?
2. Faites-vous recours à la lecture analytique lors du commentaire composé ?
Pourquoi ?
3. Comment faites-vous la lecture analytique lors de vos cours de commentaire composé ?
4. Selon vous, quel peut-être l'apport de la lecture dans le commentaire composé ?

THÈME II : L'ANALYSE

1. Lors de vos cours de commentaire composé, est-ce que vos apprenants font l'analyse des textes ?

Pourquoi ?

2. Quel intérêt vos apprenants portent-ils à l'analyse ?
3. Est-ce que vos apprenants font l'analyse des textes en commentaire composé ?

Pourquoi ?

4. Comment vos apprenants font-ils l'analyse des textes en commentaire composé ?

5. Quelles difficultés rencontrent-ils lors de l'analyse ?

6. Quelles stratégies adoptez-vous souvent pour palier à ce problème ?

THÈME III : l'interprétation

Q.401. Lors de vos leçons de commentaire composé, comment les apprenants ont-ils l'interprétation des outils linguistique relevés dans le texte ?

Q.402. Est-ce que les interprétations faites par vos apprenants sont construites et structurées ?

Si non pourquoi ?

3. À quoi leur servent ces interprétations ?

Q.404. Qu'elles sont les difficultés qu'ils rencontrent à cette étape de la lecture ?

Suggestion : Quelle suggestion pouvez-vous nous faire par rapport à l'usage de la lecture analytique en commentaire composé ?

Merci pour votre contribution à cette recherche.

Fait à Yaoundé le

Annexe 5 : tableau de la lecture analytique (filmé dans le cahier d'un apprenant)

ne doit pas être...
des mots ont été... percevoir le sens de la lecture (description amoureuse)

Contexte d'écriture	Forme d'écriture	Outils	Répertoire	Analyse	Interprétation
CV	CV	<u>Versification</u> <u>Métrique</u> da gime	Na, ette, labe a. ette, labe da gime est la gime gime mine et mine culine	<u>forme isomé-</u> <u>trique</u> da gime est esolée (abab)	da régularité de la forme traduit une habitude au fait de noter apparemment tout comme un homme dont la vie est monotone. de chez subit par le croissement de la gime est et la hau- teur de la prime- nière de l'été de- mable. da gime de la gime me traduit la période de la vie et de l'amour

de l'élève d'apprenant d'ignorer les contextes d'écriture
 et sans l'écriture d'écriture et partir de
 l'écriture de l'écriture
 de l'écriture de l'écriture
 de l'écriture de l'écriture

Methodologie du commentaire composé
 d'écriture de l'écriture de l'écriture

d'écriture de l'écriture de l'écriture

Annexe 6 : meilleures note en commentaire composé d'un enseignant qui opte pour la lecture analytique

15/20

Bonne compréhension du Sujet

Lundi, 18 Novembre 2024

PLAZOA
OWONA
PAIGUEITE
Tout EST-GRACE
TAU ESP

Evaluation n°2 de Littérature

Sujet de type II - Commentaire
Composé

Texte: Sully Prudhomme, Stances et poèmes, « Femmes », « La femme », 1865

CP 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

OP 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Partisan du courant littéraire parnassien, Sully Prudhomme est un poète français du 19^{ème} siècle. Il publie en 1865 son premier recueil poétique intitulé Stances et poèmes, qui regroupe 5 sections et l'un d'elles est « Femmes » qui évoque la femme fatale en principe et sa beauté. C'est dans ce même recueil que s'insère le poème intitulé « La femme » qui évoque la place de la beauté de la femme pour le premier homme. Examiner ce poème nous ramènera donc à analyser d'une part les attentes de l'homme au cœur de la nature et d'autre part la beauté de la femme.

WEFAN G
PANEMBEN
INDRIDE
DAMELE
T. 44 ESP

13/20

Sujet complu mais
attention aux
fautes

Lundi, 18 Novembre 2024

Évaluation Harmonisée de Littérature

Consigne

En associant le fond et la forme, faites
de ce texte un commentaire composé. Montrez, si
vous le voulez, comment l'énonciation, les champs
lexicaux, les temps verbaux, la caractérisation, les
figures de style, etc. mettent en évidence les
attitudes de l'homme au cœur de la nature
combattus par la beauté de la femme.

CP 4

DC 4

CE 4

OP 1/2

Annexe 7 : meilleures notes en commentaire composé d'un enseignant qui opte pour la lecture méthodique

Trop de fautes

Sujet de type II : Commentaire Composé :

Revoir ton style *Attention à la ponctuation*

Wolé Soyinka est un écrivain grammaticaux nigérian, il a écrit plusieurs non oeuvre, au rang des quels le lion et la perle, qui est une oeuvre théâtrale qui soulève plusieurs thèmes comme : la trignitude et la culture, l'extrait soumis à notre analyse est tiré de la page 78-80, acte 3 édition de yabouké, Cet extraits met en exergue l'humiliation de l'homme par sidi, la déclaration de l'homme et son humilia- tion de ses sentiments feront la toile de fond de notre Commentaire Composé :

Développement partiel

L'extrait soumis à notre analyse est tiré de l'acte 3, page 78-80 qui met en exergue les sentiments de l'homme qui on été humilié par sidi, l'auteur utilise la ponctuation forte (la virgule (,), les guillemets (« »), les points virgules (;) le point d'interrogation (?) et le point d'exclamation (!)

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
 République du Cameroun
 République du Cameroun
 OFFICE DU BACCALAUREAT
 DU CAMEROUN

Table N° of candidate
 N° de table du candidat

A4 CH 17

SIGNATURE DU SURVEILLANT
 Signature of the Supervisor

Répondre aux questions ci-dessous. Ne pas répondre et ne pas relancer.
 Answer the questions below. Do not answer and do not relaunch.

Nom.....
 Name (En lettres majuscules d'imprimerie / In printing capital letters)

Prenoms.....
 Surname (Dans l'ordre de l'acte de naissance / As in the birth certificate)

Date et lieu de naissance.....
 Date and place of birth

Centre d'examen d.....
 Exam Centre

Examen d.....
 Exam

Session d.....202.....
 Session

Composition d.....
 Paper in

Fill in the header above. Do not answer and do not relaunch.
 It is prohibited to enter your name or mark with a correction sign upon
 part of the composition of the text.

N°
 Candidat: (Ne rien écrire dans ce cadre)
 Candidate: (Do not write in this box)

Candidat: (Ne rien écrire dans ce cadre)
 Candidate: (Do not write in this box)

NOTE (de 0 à 20) / (from 0 to 20)	Coefficient Coefficient	Note définitive Final mark
09	3	27

Session d.....probatoire blanc 2025.....
 Session

Composition d.....Littérature.....
 Paper in

Copie corrigée par
 Copy marked by

M.

* SIGNATURE DU
 CORRECTEUR
 SIGNATURE OF
 MARKER

es 2 16

OI 25 16

ce 3 16

P A 12

FEUILLE
 INTERCALAIRE
 INSERT

N°

Sujet de type II: Commentaire composé

Revoir l'analyse de la poésie d'André Gide
 Le bon et la perle est une œuvre théo-
 trale, écrite par le célèbre écrivain nigé-
 rian Wole Soyinka, publié au édition de
 Younouke Cameroun. Cette œuvre traite les
 thèmes tels que: l'amour, la jalousie. L'ex-
 trait soumis à notre analyse est tiré de
 l'acte 3, pages 78 à 80 de ladite œuvre. Ce
 texte nous démontre comment Sidi fudiculi-
 se Lakounle en acceptant d'épouser Baroka.
 L'attitude de Sidi vis à vis de Lakounle et
 l'invitation de Lakounle au mariage de Sidi
 sera l'objet de notre travail.

L'Attitude de Sidi nous démontre com-
 ment elle fudiculise Lakounle, en acceptant
 d'épouser Baroka à travers son compor-
 tement vis à vis de Lakounle.

D'abord, elle adopte un comportement
 ordinaire envers Lakounle. pour démontrer
 cet ordre, nous avons l'utilisation d'un
 vocabulaire de prédispositif envers Lakounle.

Document sécurisé, à n'utiliser qu'en situation d'examen. Tout autre usage est interdit. / Secured document, to be used only in an examination situation. Any other use is prohibited.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES GRAPHIQUES.....	vi
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : LE COMMENTAIRE COMPOSÉ : CONCEPTS CLÉS, REVUE DE LA LITTÉRATURE ET THÉORIES DE RÉFÉRENCE.....	10
1.1. DÉFINITION DES CONCEPTS.....	10
1.1.1. La lecture analytique.....	10
1.1.2. Le commentaire composé	11
1.1.3. L’enseignement-apprentissage.....	12
2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	14
2.2.1. Les travaux sur le commentaire composé.....	14
2.2.2. Les travaux sur la lecture analytique	20
2.3. LES THÉORIES RELATIVES	25
2.3.1. Le socioconstructivisme.....	25
2.3.2. La théorie des situations didactiques	26
CHAPITRE 2 : DE LA LECTURE ANALYTIQUE AU COMMENTAIRE COMPOSÉ.....	29
2.1. HISTORIQUE DE LA LECTURE ANALYTIQUE	29
2.1.1. Évolution de la lecture analytique.....	29
2.1.2. Évolution méthodologique de la lecture analytique.....	30
2.2. DÉMARCHE DE L’ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ANALYTIQUE.....	31
2.2.1. Démarche d’enseignement-apprentissage de la lecture analytique	31
2.2.2. Structure de la lecture analytique.....	33
2.3. L’IMPORTANCE DE LA LECTURE ANALYTIQUE DANS LE COMMENTAIRE COMPOSÉ.....	34
2.3.1. Présentation du commentaire composé.....	34

2.3.2. Apport de la lecture analytique dans le commentaire composé.....	36
2.4. DÉFINITION DES VARIABLES	37
2.4.1. La variable indépendante	37
2.4.2. Variable dépendante.....	37
2.5. LES INDICATEURS.....	37
CHAPITRE 3 : ENQUÊTE DE TERRAIN DANS LES CLASSES DE PREMIÈRE ET TERMINALE LITTÉRAIRES	40
3.1. TYPE ET MÉTHODE DE RECHERCHE	40
3.1.1. Type de recherche	40
3.1.2. Méthode de la recherche	42
3.1.3. Population d'enquête	42
3.1.3.1. Population cible et population accessible.	42
3.2. ÉCHANTILLON ET MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE	43
3.2. OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES	44
3.2.1. L'entretien semi-directif	44
3.2.2. Le questionnaire.....	45
3.2.3. La grille d'observation.....	46
3.3. L'ADMINISTRATION DES OUTILS D'ENQUÊTE.	47
3.3.1. Le prétest.....	47
3.3.2. L'enquête	47
3.3.3. L'administration des questionnaires.....	48
3.2.4. L'entretien semi-directif	48
3.2.4. Pratique de classe : grille d'analyse.....	48
3.2.5. Le dépouillement des instruments d'enquête	49
CHAPITRE 4 : LA PLACE DE LA LECTURE ANALYTIQUE EN CLASSE DE PREMIÈRE ET TERMINALE LITTÉRAIRES	51
4.1. ANALYSE DES OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES	51
4.1.1. Analyse du questionnaire.....	51
4.1.2. Analyse du guide d'entretien	65
4.1.3. Analyse de la grille d'observation	75
4.2. SYNTHÈSES DE L'ANALYSE DES DONNÉES.....	79
4.2.1. Synthèse du questionnaire adressé aux apprenants.....	79
4.2.2. Synthèses de l'analyse du guide d'entretien.	79
4.2.3. Synthèse de l'analyse de la grille d'observation.....	79

4.3. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE : LA LECTURE ANALYTIQUE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU COMMENTAIRE COMPOSÉ.....	80
4.3.1. Présentation des hypothèses.....	80
4.3.2. Validation des hypothèses.....	81
CHAPITRE 5 : DIDACTIQUE DU COMMENTAIRE COMPOSÉ PAR LA LECTURE ANALYTIQUE.....	83
5.1.1. Interprétation des résultats liés à la lecture.	83
5.1.2. Interprétation des résultats liés à l'étape de l'analyse.....	85
5.1.3. Interprétation des résultats liés à la phase de l'interprétation des indices textuels	86
5.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	87
5.2.1. Identification des nouvelles questions	87
5.2.2. Confrontation des résultats avec les recherches antérieures	88
5.2.3. Les limites de la recherche.....	89
5.3. Proposition didactique	90
5.3.1. Suggestions faites aux pouvoirs publics et aux responsables de l'éducation	90
5.3.2. Suggestions faites à l'endroit des enseignants	90
5.2.3. Proposition d'une démarche de lecture analytique en classe terminale.....	91
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	99
BIBLIOGRAPHIE.....	103
ANNEXES.....	108