

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHERS' TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH

**DÉCOUPAGE DE L'ANNÉE SCOLAIRE EN SIX (06)
SÉQUENCES ET IMPACT SUR LES ACTIVITÉS
D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN CLASSE
DE FRANÇAIS.**

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

Par

Charlène Allaance TSAYEM TAMETANG

Titulaire du Di.P.E.S. I

Licenciée ès lettres modernes françaises

Sous la direction de

M. Alexi – Bienvenu BELIBI

Maître de conférences

Année Académique 2014-2015

DÉDICACE

À

- ❖ maman, Bibienne NKENNE épouse TAMETANG;
- ❖ papa, Pierre TAMETANG ;

REMERCIEMENTS

Nous tenons ici à manifester ma reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué, de quelque manière que ce soit, à la réalisation de ce mémoire. Nous pensons particulièrement :

À notre directeur de mémoire, le professeur Alexi-Bienvenu BELIBI qui, malgré ses délicates fonctions, a bien voulu orienter nos réflexions dans le domaine de la recherche. Sa rigueur et sa disponibilité en ont constitué la principale motivation ;

Aux enseignants du département de français dont les différents enseignements ont été déterminants pour notre formation, tant sur le plan académique que social ; plus précisément les professeurs, Barnabé MBALA ZE, François GUIYوبا, Catherine NSATA et Sylvie WAMBA ;

À nos encadreurs de stage, Mesdames Sidonie NBOGNOU et Marie-Thérèse TSANGUE, grâce à qui nous avons pu nous imprégner du métier d'enseignant respectivement au lycée de Biyem-Assi et au lycée de Nsam-Efoulan, rendant ainsi pratiques et concrètes toutes les valeurs théoriques que nous avons reçues au cours de notre formation et de nos recherches.

À mon très cher époux, Armand DOUANLA FEUKENG pour les suggestions et appuis multiformes.

Que tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail, trouvent ici, la marque de notre profonde reconnaissance.

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

A.P.C. : Approche par les compétences.

E.N.S. : Ecole normale supérieure.

H. Heure.

I.G.E. : Inspection générale des enseignements.

MINEDUC : Ministère de l'éducation nationale.

MINESEC : Ministère des enseignements secondaires.

P.A.E. : Projet d'action éducative.

PA4 Esp : Première A4 espagnole.

PA₄All : Première A4 allemande.

PC : Première C.

PD : Première D.

Q.C.M. : Questions à choix multiples.

1^{ère} : Classe de première.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°01 : Échantillon de l'analyse	32
Tableau n°02 : Connaissance des deux systèmes de gestion de l'année scolaire	36
Tableau n°03 : Nécessité des corrections pour l'acquisition des savoirs	36
Tableau n°04 : Quantification de la nécessité des corrections.....	37
Tableau n°05 : Rapport entre une séquence didactique et le taux de couverture des programmes.....	38
Tableau n°06 : Rapport entre la durée d'une séquence et les sous-disciplines du français.....	38
Tableau n°07 : Les raisons évoquées.....	39
Tableau n°08 : Séquence didactique et assimilation de son contenu par les élèves.....	40
Tableau n°09 : Les raisons de l'échec des élèves.....	40
Tableau n°10 : Interruption des cours et couverture des enseignements.....	41
Tableau n°11 : Proposition des enseignants en vue de l'amélioration du présent découpage..	42
Tableau n°12 : Pratique ou non de l'exercice d'application	43
Tableau n°13 : Fréquence de correction des exercices.....	43
Tableau n°14: Fréquence des rattrapages.	44
Tableau n°15: Quantification de la fréquence des rattrapages.....	44
Tableau n°16: Succession des séquences et préparation des évaluations.....	45
Tableau n°17: Choix de la période d'évaluations	45
Tableau n°18: Proposition des élèves pour permettre aux enseignants de procéder la correction de tous les exercices.	46

RÉSUMÉ

Le présent travail de recherche qui s'intitule : *Découpage de l'année scolaire en six (06) séquences et impact sur activités d'enseignement/apprentissage en classe de français* est une mise en évidence ou remet sur la sellette les multiples problèmes que rencontre la division de l'année en séquence dans sa pratique sur le terrain dans nos différents lycées et collèges. Les différentes enquêtes menées dans les établissements scolaires auprès des enseignants et des apprenants ont permis de démontrer d'une part qu'une séquence didactique de six (06) semaines contient des défaillances qui entravent la bonne marche du processus d'enseignement/apprentissage; et d'autre part qu'une nouvelle conception du découpage permettrait de solutionner ces défaillances. Il s'est avéré qu'en élargissant l'intervalle de temps entre les cours et les évaluations, et en procédant chaque fois aux corrections des exercices, on pourra réduire les échecs scolaires et, assurer inévitablement un meilleur épanouissement tant intellectuel, personnel que social chez les apprenants. L'élève formé est apte à affronter aisément les épreuves aussi bien en classe qu'à l'examen afin de s'épanouir dans son environnement. En revanche, il est parfois très difficile de pratiquer ceci dans notre contexte socio-éducatif. Nous avons relevé entre autres : les effectifs pléthoriques, le temps insuffisant pour mener à bien les activités, les périodes et dates d'interruption de cours... En vue de renforcer cette mise en application, ce travail s'achève par quelques propositions didactiques qui insistent sur l'intérêt des évaluations formatives et des remédiations pour une meilleure préparation des élèves.

Mots clés : séquence didactique, projet pédagogique, enseignement, apprentissage, évaluation, remédiation

ABSTRACT

This work is titled *division of an academic year into six (06) sequences: impact on the teaching learning activities in a French classroom*. This research work underlines the multiple problems faced by the partitioning of a school year in six sequences in our high schools and colleges. The different fieldworks carried out in schools, with information gathered from students and teachers permitted us on hand, to show that a didactic sequence six weeks contains failure that hinders the smooth movement of the teaching and learning process and on the other hand to show that a new year will serve as a solution for these failures. It was discovered that increasing the time intervals between classes and evaluations, and doing corrections to exercises every time can reduce educational failure and inevitably assuring an increase in the intellectual, personal and social capabilities of the students. A well trained student is able to face with ease evaluations in class as well as during evaluations, and do well in this environment. In return, it is somehow difficult to practice this in our socio-educational context. Among other impact, we came up with large classes, insufficient time to follow up activities, hours and dates of classes are interrupted. In other to put into practice, the work ends with a lesson plan which insists on the interest of formative evaluation and remedies to better prepare the students.

Keywords: didactic sequence, pedagogical project, teaching, learning, learners, evaluation, remediation

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'histoire de la pédagogie a connu de profondes mutations depuis quelques années. De nouvelles approches ont vu le jour et ont renversé l'ordre établi faisant de l'apprenant l'élément central de tout système d'enseignement /apprentissage. C'est dans cette logique que le gouvernement de la république du Cameroun s'est engagé depuis quelques années dans *la pédagogie par objectifs* (PPO) afin de remédier aux multiples problèmes de notre système scolaire. Ce qui importe dans cette nouvelle pédagogie, c'est non seulement la détermination des objectifs visés à chaque moment du processus didactique, mais aussi la recherche des moyens, des activités et des stratégies appropriées pour atteindre ces objectifs et les évaluer. Ce travail de restructuration et de réorganisation des éléments du programme repose sur la séquence.

Avant d'être un modèle d'organisation de l'année scolaire, la séquence est un concept didactique : Armand, Descotes et Lacoste (1992,17), reconnaissent qu'*une séquence est une suite ordonnée et infinie d'opérations orientées vers des objectifs précis, tout en faisant référence à un ensemble plus important dans lequel elle s'insère (le projet pédagogique)*. La séquence didactique est l'unité de base du projet pédagogique. Elle est une construction qui implique le choix des savoirs et des savoir-faire que l'on propose à l'acquisition des élèves, l'ordre dans lequel ces savoirs et savoir-faire seront proposés et les moyens qui seront mis en œuvre. Elle apparaît comme un cadre théorique qui oblige le professeur à ne plus considérer chaque heure de cours comme une unité autonome. Il doit au contraire structurer son enseignement en séquences. Seulement, les multiples rapports de recherche dans ce domaine nous font dire que la gestion des séquences soulève des interrogations.

En effet, une certaine confusion persiste malheureusement entre la séquence didactique et la séquence administrative. Les projets pédagogiques quand ils sont élaborés, offrent toujours la même physionomie, c'est-à-dire six (06) séquences didactiques permettant découvrir le programme, sans pour autant mettre un soin particulier aux compétences attendues des apprenants. De même, les évaluations se faisant souvent en périodes bloquées, se multiplient. Les conséquences dans ce cas sont aussi nombreuses que fâcheuses :

- Absence de congruence entre les évaluations et les activités d'enseignement/apprentissage du français ;
- Gestion des quotas horaires par activité de la classe de français et incompatibilité avec les objectifs de la séquence didactique ;
- Objectifs mal circonscrits, enseignements non contextualisés ;

-Recours à des sous-traitants pour les corrections des copies qui sont de ce fait plus ou moins bâclées, car au terme d'une évaluation séquentielle telle que pratiquée actuellement, un professeur de français tenant par exemple trois classes différentes se retrouve, dans un contexte d'effectifs pléthoriques, avec neuf cent (900) à mille copies (1000) copies en moyenne à corriger. Il lui faut pour toutes les opérations pédagogiques et administratives y afférentes, une à deux semaines et demie prélevées sur le temps normalement alloué aux enseignements. Il nous semble que cela soit à l'origine des échecs massifs enregistrés ces derniers temps dans notre pays. C'est du moins ce qu'assure Nsata (2010 : 32)*plus de dix ans après la mise en œuvre du découpage séquentiel dans les établissements secondaires du Cameroun, interrogations, incompréhensions, doutes et profondes remises en causes persistent.*

Notre travail s'inscrit donc en droite ligne de cette préoccupation. Ainsi, nous nous intéressons quant à la place qu'occupe chacune des six séquences dans le projet pédagogique. Les enseignants parviennent-ils à maîtriser le temps imparti à une séquence didactique? Ces interrogations ouvrent une réflexion sur la division des apprentissages en petites unités ou étapes.

Dans le présent travail, nous nous proposons d'une part d'étudier d'une manière générale de la pédagogie par objectif plus précisément du découpage de l'année scolaire en six (06) séquences et d'autre part, de proposer une évaluation de la nature des rapports entre la durée d'une séquence et les objectifs en situation de classe. En effet, dans des contextes bien précis, ladite approche semble se heurter à un certain nombre d'obstacles. D'où l'intitulé de notre travail de recherche : *Découpage de l'année scolaire en six (06) séquences et impact sur les activités d'enseignement/apprentissage en classe de français.*

Ce sujet que nous soumettons à l'appréciation de la communauté scientifique pose le problème de la course aux programmes dans l'enseignement secondaire au Cameroun. En effet, les enseignants s'efforcent de couvrir totalement le programme au détriment de l'organisation des activités qui stimulent les élèves et les amènent progressivement à devenir autonomes.

Au vue de ce qui précède, notre problématique se présente comme suit :

- Qu'est-ce qu'une séquence didactique? Comment sommes-nous arrivés au découpage de l'année en séquences dans notre système éducatif ?
- Quels types de phénomènes entravent le bon déroulement des séquences dans nos lycées et collèges ?

- Quels sont les différents enjeux d'un tel découpage, et que faire pour trouver une méthode relativement améliorée à notre contexte sans compromettre les enjeux de l'éducation ?
- Comment est-ce que le découpage de l'année scolaire en séquences peut-il améliorer les performances scolaires des élèves ?

L'esquisse de réponse à ces multiples interrogations (et éventuellement d'autres) orientera en grande partie l'ossature de ce travail de recherche. Et, pour bien mener nos investigations, nous avons jugé nécessaire de faire l'étude d'un cas bien précis. C'est ainsi que le choix s'est porté sur le cas spécifique de la classe de *première* dans deux lycées de la ville de Yaoundé. Dans la même optique, un questionnaire a été réalisé et adressé aux différents intervenants de la communication didactique, lequel permettra de déceler tous les paramètres relatifs à cette situation.

Par ailleurs, puisqu'il s'agit du domaine de la recherche, il est important d'anticiper des réponses aux différentes questions soulevées par la problématique. C'est le lieu de mentionner quelques-unes des hypothèses d'analyse.

Il n'est pas évident que les estimations soient les plus adéquates mais, leur exposition n'est pas inutile non plus car cela permet néanmoins de mieux appréhender le sujet dans ses multiples contours.

L'hypothèse principale est la suivante : le découpage de l'année en six séquences quoique bénéfique pour la transmission et l'acquisition des savoirs par les élèves, se confronterait à plusieurs obstacles occasionnés par des facteurs aussi importants et variés les uns que les autres. Cependant, à celle-ci se greffe de multiples hypothèses secondaires. Tout compte fait, nous en avons retenues quatre dont les investigations au cours de cette recherche permettront de les valider ou les invalider.

- Selon la typologie des évaluations utilisées dans notre système éducatif, il existerait une relation entre le présent découpage de l'année en six séquences et l'ancien système de trois compositions trimestrielles par année. Autrement dit, le découpage utilisé aujourd'hui favoriserait les activités d'enseignement / apprentissage en réduisant le taux d'échecs aux examens officiels tandis que l'ancien système avait des limites.

- Toutes les conditions ne seraient pas toujours réunies pour que le contenu d'une séquence soit respecté. Nous avons en effet les dates d'interruption de cours, les journées fériées. Nous avons aussi les journées pédagogiques, les journées où se tiennent l'assemblée générale, ainsi que les semaines d'activités qui donnent lieu à des manifestations dans divers établissements scolaires. Nous avons ensuite un problème de cohérence. En effet, le Ministère en charge des

enseignements secondaires sélectionne des manuels pour certains établissements. Les conseils d'établissement choisissent les textes à appliquer et s'entendent sur la progression à respecter au cours du trimestre, de la séquence ou de l'année. Si la progression ainsi préconisée se fait sur la base d'un nombre de textes, cela peut présenter des inconvénients dans la mesure où elle ne laissera pas à l'enseignant la possibilité d'étudier d'autres textes correspondant aux besoins particuliers de la classe ou de sa propre sensibilité.

- Compte tenu du temps imparti à l'unité didactique, du type de leçon, de l'effectif des apprenants ..., il serait difficile pour l'enseignant de prendre en compte les difficultés de tous ses apprenants tout en respectant l'ordre du projet pédagogique. Autrement dit, compte tenu des mêmes raisons, il serait aussi difficile pour les enseignants de faire la correction des exercices qu'ils ont donné à faire à domicile.

- Une autre vision du découpage de l'année en séquences permettrait aux enseignants de consacrer plus de temps aux difficultés des apprenants. En effet, les enseignants passent trop de temps dans les évaluations et la correction des copies. Par conséquent, ce temps empiète sur celui des enseignements /apprentissage car, pour une classe de Première littéraire à effectif pléthorique, il n'est pas aisé pour un enseignant de corriger les copies, les déposer dans un délai d'une semaine et de faire des remédiations en tenant compte des difficultés de ses apprenants. Or, il faut le faire rapidement et passer à une autre séquence.

Ce sont là les principales hypothèses qui, *a priori*, semblent éclaircir la problématique annoncée. Par ailleurs, ce n'est qu'après observation, analyse et interprétation des données qu'elles pourront être confirmées ou infirmées, selon leur adéquation ou non aux réalités. Mais, étant donné qu'un travail de recherche n'est pas conçu *ex-nihilo*, nous allons, à la suite de ces hypothèses, présenter quelques-unes des motivations qui ont orienté la présente réflexion.

Si nous avons voulu marquer un temps d'arrêt sur le problème que pose le projet pédagogique lié à son découpage en six séquences dans le système enseignement/apprentissage, c'est pour plusieurs raisons. En réalité, depuis quelques décennies, le système éducatif camerounais connaît de profondes mutations. Cet état de choses a été commandé par de raisons diverses. D'abord, l'évolution du monde : les besoins nouveaux apparaissent, les sources et les formes de savoir changent se développent, se diversifient ; l'école n'est plus le seul et unique lieu d'acquisition des connaissances. Ensuite, le public scolaire est tout aussi en pleine mutation : il est de plus en plus vaste, de moins en moins motivé ; son niveau baisse. En outre, l'enseignement n'est pas toujours adapté : les

contenus et les méthodes ne sont pas toujours en cohérence avec le monde du travail, etc. Il a donc fallu progressivement faire profiter à ce système les récents acquis de la science de l'éducation et aux sciences qui lui sont connexes d'une part et d'autre part, l'arrimer aux exigences de la société camerounaise. L'une des étapes décisives vers cet objectif fut la tenue en 1995 des Etats Généraux de l'Education, grandes assises de l'histoire de l'éducation au Cameroun.

La réorientation des objectifs, la redéfinition des contenus d'enseignement, des compétences attendues, des savoirs, des savoir-faire et savoir-être à communiquer, le recadrage des méthodes d'approche didactique, de la terminologie des exercices et de nouvelles formes d'évaluation... contribueront à donner un nouveau visage à l'éducation dans l'enseignement primaire et secondaire au Cameroun ; une éducation consciente des besoins et des intérêts des apprenants.

L'enseignement du français a par les mêmes occasions profondément mué au secondaire. Ses innovations sont diverses et variées : notamment l'enseignement de la langue au second cycle comme sous-discipline autonome, mais complémentaire à la littérature par la technique du groupement de textes, celui de la lecture méthodique, de l'œuvre intégrale, la mise en œuvre de nouvelles approches pédagogiques (l'approche par les objectifs, l'approche par les compétences), de nouveaux concepts (décloisonnement, contextualisation des apprentissages...), etc. Mais plusieurs années après, il est difficile de répondre positivement à la question de savoir si ces innovations ont contribué à résoudre le problème de la baisse de niveau et des échecs en milieu scolaire.

Notre constat part donc de ce manque de congruence entre les objectifs définis par la technostucture chargée de l'organisation de l'enseignement et les pratiques réelles observées dans des situations concrètes. Car, l'enseignant de français se doit d'enseigner avec un souci de cohérence pas moins de huit sous-disciplines (grammaire, lectures, orthographe, vocabulaire, conjugaison, expression écrite/orale, littérature) pendant chaque séquence didactique (cinq semaines d'enseignement/apprentissage et une semaine d'évaluation). Or, à la faveur du stage pratique effectué en 2013 au lycée de Biyem-Assi, il nous a été donné de constater qu'une séquence d'enseignement ne permettait pas de procéder aux corrections des exercices donnés en classe. En qualité d'enseignant aspirant, orienter notre recherche vers un tel domaine est, pensons-nous, digne d'intérêt à l'heure où le Cameroun est encore à vouloir identifier les causes de ses échecs scolaires massifs.

Plusieurs chercheurs en didactique ont consacré un intérêt particulier à l'analyse des séquences didactiques. Nous pensons entre autre à Nsata (2010 : 32). Cet auteur met en relief

l'écart qui existe entre la mise sur pied du découpage de l'année en six (06) séquences et son effectivité sur le terrain.

Dans cet article de revue, elle insiste sur le fait que Plus de dix ans après la mise en œuvre du découpage séquentiel dans les établissements secondaires du Cameroun, interrogations, doutes et profondes remises en causes persistent. *La séquence didactique, point de rencontre des activités pédagogiques* relève une appropriation et une application insuffisantes de cet outil de gestion de l'année scolaire par les acteurs. L'étude montre que la séquence didactique très souvent reléguée au second plan est la plaque tournante de toute activité pédagogique. Elle suggère par conséquent une nouvelle conception du découpage de l'année scolaire en quatre séquences didactiques.

Il y a ceux qui pensent que le changement a été imposé sans aucune préparation préalable des maillons de la chaîne pédagogique ; de ce fait, les différents acteurs ne semblent pas comprendre l'esprit des séquences. D'autres estiment qu'il faut distinguer la séquence didactique de la séquence administrative alors que certains rejettent en bloc cette idée. Pour d'autres encore, la compréhension tout comme l'application dépendent des établissements et de la spécificité de la matière enseignée.

Dans une perspective générale, une séquence d'apprentissage est une unité de travail au cours de laquelle, à l'occasion d'activités diverses, les apprenants doivent mettre en œuvre les compétences assimilées, consolider les acquis antérieurs non parfaitement stabilisés et acquérir de nouvelles compétences.

La séquence didactique s'organise autour d'un objectif terminal, exprimé sous forme de tâches, qui spécifient la production que les apprenants auront à réaliser de cette unité de travail. Cet objectif peut être opérationnalisé ou non. Dans cet esprit, les didacticiens ont établi des règles régissant la séquence didactique :

- L'enseignant doit choisir un objet d'étude qu'il traite sous l'angle dicté par un objectif établi en fonction des prés acquis de sa classe, ainsi que les instructions officielles. Il prend en compte la nature des savoirs savants mis en jeu.
- L'objet d'étude doit à un moment donné confronter les élèves à une pratique (lecture, écriture, parole) en vue d'une situation problème.
- La découverte du problème par l'élève doit être empirique et doit engager la conceptualisation de la notion mise en jeu.
- L'élève doit être capable de réinvestir la notion (évaluation, exercice...)

Dans son mémoire de master, Hameni (2005) pose le problème de la course aux programmes dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Son statut d'enseignant de

philosophie en Terminale dans les établissements secondaires de Yaoundé l'a amené à parler de son expérience personnelle de pratique de classe et celle de ses collègues que nous avons recueillis à travers la lecture de ce mémoire. Dans ce document, ces derniers nous livrent aussi leurs impressions à propos du découpage de l'année en séquences au Cameroun .D'une manière générale, cet auteur a fait le constat selon lequel dans la plupart des classes de terminale, les enseignants font la course aux programmes. Ils s'efforcent de couvrir totalement le programme au détriment de l'organisation des activités qui stimulent les élèves et les amènent progressivement à devenir maîtres d'eux-mêmes.

Ledit constat a permis à l'auteur de soutenir l'idée selon laquelle il existe une véritable résistance à l'adoption de la nouvelle approche pédagogique au Cameroun. Cette résistance est due au fait que les enseignants n'ont pas été au préalable préparés à accueillir cette nouvelle méthode. Les inspecteurs pédagogiques n'ont pas permis aux acteurs de s'approprier cette méthode et d'en faire un outil de leur pratique quotidienne.

Armand et al. (1992) pensent qu'une séquence doit être mise en relation avec les autres pour qu'il n'y ait pas déphasage. La séquence est un travail de restructuration et réorganisation qui permet d'atteindre les objectifs et de les évaluer. La signification du terme didactique suffit à imposer les axes de recherche. Elle renvoie à une cohérence interne : une séquence est une suite coordonnée et finie d'opérations orientées vers des objectifs précis, tout en faisant référence à un à ensemble plus important dans lequel elle s'insère. C'est en effet seulement au terme d'un véritable montage au sens cinématographique du mot, qu'une séquence, mise en relation avec d'autres, prend toute sa valeur et son efficacité. Ainsi, ces auteurs se sont résumés en disant qu'une séquence bien construite et bien menée doit permettre à l'enseignant de bien conduire ses activités, évaluer et atteindre les objectifs fixés .

Ebondji (2004), inspecteur national de philosophie atteste que La gestion des séquences soulève deux problèmes : Celui de la place qu'occupe chacune des cinq séquences dans le projet pédagogique et celui de la maîtrise du temps. Si l'on s'en tient à l'arrêté ministériel fixant les périodes d'interruption des classes durant l'année, la première et la dernière séquence ont un statut et une fonction particulière dans le projet : l'une introduit l'année et l'autre la clôt. Ceci amène certains enseignants à croire que l'essentiel du programme de la classe ne peut être exécuté qu'au cours des trois séquences restantes. Cette manière de faire serait à l'origine des programmes non couverts totalement. Le professeur, pour remédier à ces manquements constatés sur le terrain devra accorder une même importance à toutes les séquences. Ainsi, à chaque séquence administrative, il alliera les séquences didactiques. Il doit donc travailler de façon rigoureuse et efficace. Cette exigence de rigueur s'impose aussi

au chef d'établissement qui doit contribuer au succès de l'organisation de l'année scolaire en séquences en s'assurant que les effectifs de chacune de ses classes respectent les normes officielles en la matière et permettent de ce fait à ses enseignants d'accomplir avec efficacité et efficience les séquences pédagogiques.

Dans cet article, cet inspecteur déplore certes le fait que l'essentiel du programme ne s'exécute qu'en trois séquences. Cependant, la solution qu'elle propose pour résoudre le problème n'est pas totalement satisfaisante dans la mesure où elle propose aux enseignants de travailler de façon rigoureuse. Cependant, quand bien même l'enseignant travaille de façon rigoureuse et efficace, il n'en est pas totalement libre dans sa salle de classe à cause des évaluations harmonisées.

Mbida (2004) a quant à lui axé son travail sur le fait qu'à partir de la programmation d'une séance d'enseignement / apprentissage, l'enseignant puisse joindre l'utile à l'agréable, ou mieux, l'efficacité à l'efficience. Au fait, si le professeur maîtrise les savoirs savants, les savoirs faire, il pourra aisément et correctement (conduire) élaborer une séquence d'enseignement / apprentissage. Pour ce dernier, la séquence est le lieu où l'enseignant doit se sentir à l'aise ceci dans la mesure où tout a déjà été pris en compte à savoir : les savoirs antérieurs des élèves, le nombre de temps que devra durer la séquence, les activités, l'évaluation, etc.

Ce que nous déplorons dans ce travail de cet élève-professeur c'est le fait que pour lui la séquence soit le lieu où l'enseignant doit se sentir à l'aise parce que tout a été pris en compte. On a donc comme l'impression ici que l'enseignant subit le projet pédagogique. Ce dernier n'a pas pris en compte le fait que l'enseignant puisse rencontrer des difficultés face à un projet mal élaboré. Les séquences situations peuvent intervenir avant les séquences notions et dans ce cas, la maîtrise des savoirs savants seule ne suffit pas pour enseigner mais l'ordre de passage des différentes notions à aborder.

Njapndounke Nsangou (2004), dans son travail, montre qu'il y a un manque de décloisonnement dans les projets pédagogiques recueillis. Pour elle, les difficultés liées à la mise en œuvre du décloisonnement dans l'enseignement/apprentissage du français sont liées à une tension que l'enseignant ressent entre l'effacement, en principe, au soutien linéaire et l'assurance du programme à suivre selon un ordre de succession chronologique et de l'exigence de l'opérationnalisation des séquences didactiques autour d'un objectif spécifique.

Nous avons aussi lu les travaux de Ngo Sick (2010). Pour elle, l'évaluation pédagogique au cours des séquences apparaît comme une solution aux problèmes des échecs scolaires. Car pour elle, ce qui est important dans notre pays, c'est la hausse du taux d'échecs scolaires. Le

problème primordial en ce qui concerne les performances scolaires semble être celui de l'évaluation pédagogique. C'est dans ce sens que la nouvelle organisation de l'enseignement secondaire qui consiste à découper l'année scolaire en séquences a entraîné des changements notables, notamment en ce qui concerne l'évaluation pédagogique. En effet, aujourd'hui, chaque enseignant est tenu de faire au moins une évaluation par séquence. Le nouveau découpage a pour effet le renforcement du nombre d'évaluations faites au cours de l'année. En effet, plus l'enfant est confronté aux problèmes d'évaluations, plus il songe à regarder ses livres, ses cahiers surtout par ces temps où les loisirs prennent le pas sur le travail scolaire.

Il est certes vrai que lorsque l'élève est confronté aux évaluations, il étudie beaucoup plus. Cependant, ce qui n'a pas été pris en compte dans ce travail c'est le contenu d'une séquence, son dosage ainsi que le temps imparti pour l'exécuter qui le plus souvent ne permet pas d'abord toutes les notions et corriger les exercices. En plus, le fait que l'enseignant soit tenu de faire au moins une évaluation par séquence n'est pas une solution pour la baisse des performances scolaires dans la mesure où le temps qui sépare une évaluation et une autre ne permet pas à l'enseignant de faire efficacement son travail c'est-à-dire qu'après une évaluation si l'enseignant n'aborde pas rapidement les prochaines leçons, l'évaluation suivante portera sur les mêmes notions que la précédente. Il apparaît clair que l'enseignant court après les programmes au détriment de la compréhension des élèves.

Par ailleurs, il nous semble au regard de ces différents travaux somme toute pertinents que plusieurs personnes ne se sont pas encore penchées sur cette problématique du découpage de l'année en six (06) séquences en contexte didactique sous l'angle des difficultés de sa faisabilité comme notre intention est de le faire. Il a été question beaucoup plus de l'écart qui existe entre la mise sur pied du découpage de l'année en séquences et son effectivité sur le terrain. Personne n'a pu insister sur le temps imparti à une séquence ainsi qu'aux évaluations et autres remédiations, encore moins sur les multiples activités qui donnent lieu à des manifestations dans des établissements scolaires interrompant ainsi le bon déroulement des cours.

Les différentes étapes précédentes permettent d'envisager les axes majeurs que nous suivrons au cours de la rédaction proprement dite de ce mémoire. Ces étapes permettent d'en présenter l'ossature globale. D'entrée de jeu, il est important de préciser que nous partageons avec Mendo Ze (2008 : 41) l'idée selon laquelle :

Toute recherche devant aboutir à la soutenance d'un mémoire ou d'une thèse doit reposer sur l'ossature d'un plan vigoureux qui facilite la compréhension du sujet, montre les grandes étapes du développement, donne la mesure et la dynamique

interne s'inscrivant entre un point de départ et un point d'arrivée au niveau duquel sont dégagées les conclusions.

C'est dans cette perspective que le plan adopté pour ce travail repose sur quatre principaux chapitres ; et les liens entre les uns et les autres respectent, à la fois, les principes de logique, de hiérarchie et d'interdépendance.

Au niveau du premier chapitre encore considéré comme prodrome, seront présentés les fondements épistémologiques relatifs au sujet et/ou domaine de recherche. Pour cette raison, il est intitulé *De la clarification des concepts à la typologie des séquences*. À ce propos, les réflexions suivront quatre voies essentielles : d'abord la présentation des principaux concepts, ensuite la typologie des séquences; puis ce que stipulent les instructions officielles au sujet de la notion abordée; et enfin, la diversité et la solidarité des séquences didactiques en français.

Le deuxième chapitre de ce travail de recherche s'articulera autour du dépouillement et de l'analyse des différentes données recueillies sur le terrain. Il est résumé en ces termes : *De la présentation à l'analyse des données (enquêtes)*. Ce sera le lieu de décrire le phénomène aussi explicitement que possible, ceci dans l'optique d'en déceler les moindres contours. L'étude des cas pratiques et précis permettra de décrire le phénomène tel qu'il s'observe dans les différents lycées et collèges, afin d'envisager quelques palliatifs. Ce chapitre s'articulera autour de quatre principaux points : la définition du cadre opératoire, l'exposition des instruments, des méthodes de collecte de données et la présentation des résultats.

Intitulé *De l'interprétation des résultats à la vérification des hypothèses*, le troisième chapitre constitue effectivement une vérification des résultats, en vue de vérifier leur état de concordance ou de discordance avec les hypothèses émises à l'entame de la recherche. Comme cela est configuré *a priori*, il aura donc deux principales articulations ; l'une relative aux résultats qui seront regroupés par affinité, et l'autre correspondant à la simple vérification des hypothèses. Cette autre étape s'inscrit dans la méthode scientifique dont nous avons voulu régir le présent travail.

L'ultime chapitre, quant à lui, porte sur les éventuelles suggestions évoquées précédemment. *Pour un nouveau découpage séquentiel en vue d'une amélioration des résultats scolaires des apprenants*, ce dernier centre d'intérêt visera deux principaux objectifs à savoir favoriser la réduction du nombre de séquences d'une part et d'autre part, apporter des suggestions en vue de la résolution des problèmes circonscrits. .

CHAPITRE I
DE LA CLARIFICATION DES CONCEPTS À LA
TYPOLOGIE DES SÉQUENCES

La réflexion sur les méthodes d'enseignement fait partie des missions essentielles assignées aux principaux acteurs de la chaîne pédagogique que sont : les Inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux, les animateurs pédagogiques et les enseignants. La préoccupation centrale qui sous-tend cette réflexion est l'amélioration de la qualité des enseignements dispensés, le réajustement de nos pratiques de classe aux progrès accomplis dans le domaine des sciences de l'éducation et de la didactique. Le développement ininterrompu du phénomène des échecs scolaires nous oblige à nous interroger sur nos méthodes d'enseignement. Quelle est leur part de responsabilité dans la médiocrité des résultats obtenus par nos élèves ? La pédagogie que nous pratiquons jusqu'à présent en français, n'étouffe-t-elle pas les facultés d'initiative et de créativité de l'apprenant ?

C'est dans la logique de ce questionnement que les instances de décision de notre système éducatif ont choisi l'option de la pédagogie par objectifs, une pédagogie active qui fait de l'apprenant l'acteur principal du processus éducatif. Le français, malgré sa spécificité, ne peut pas rester en marge de ce mouvement novateur. Il lui appartient, tout en sauvegardant son identité, de voir quel bénéfice il peut tirer des principes et des méthodes de la pédagogie par objectifs. Aussi est-il intéressant d'explorer un certain nombre de notions liées à cette pédagogie, dont la notion de projet pédagogique notamment le nombre de séquences qu'il contient.

1. Présentation et clarification des concepts

Il est fondamental pour nous, au cours de ce premier chapitre, de convoquer les définitions de quelques concepts essentiels relatifs à notre thème et dont l'exploration sera fondamentale tout au long de la recherche. Il s'agit notamment des mots et expressions suivants : projet pédagogique, pédagogie et didactique, enseignement, apprentissage, classe de français.

1.1.Le projet pédagogique

D'emblée, un projet pédagogique se présente comme une stratégie mise en place pour couvrir un programme d'enseignement. Qui dit stratégie dit ensemble de moyens et de techniques déployées pour atteindre un objectif. Définir une stratégie, c'est définir des objectifs à atteindre. La pédagogie active emporte avec elle une nouvelle approche des programmes. Dans cette nouvelle approche, ce qui est important dans un programme de français par exemple, ce n'est pas uniquement le contenu, l'ensemble des notions et des œuvres à étudier, mais ce sont aussi et surtout les objectifs, les capacités, les compétences

que l'apprenant doit développer. Le contenu n'est pas évacué, mais il est désormais gouverné par la question des objectifs recherchés.

Le projet pédagogique se définit aussi comme étant une organisation d'ensemble de son année scolaire par le professeur pour atteindre ses objectifs selon une progression. Il s'agit donc d'un itinéraire particulier d'acquisition de compétences et de construction de savoirs prenant appui sur l'élaboration et la mise en relation de séquences diverses.

Selon Théry (1985), le projet pédagogique propre à chaque discipline est un élément constitutif du projet éducatif de l'établissement. Il s'agit donc de la démarche suivie par l'équipe pédagogique. Boudigue (1994 :92), affirme que : *ce sont les compétences générales retenues par l'équipe qui démarrent le processus d'apprentissage*. Il se découpe en quatre étapes qui sont :

- Les compétences générales à maîtriser par les élèves ;
- Les problèmes que les élèves doivent rencontrer pour construire ces compétences ;
- Les obstacles concrets que les élèves doivent affronter ;
- Les tâches proposées aux élèves par les professeurs ;

1.1.1. L'utilité d'un projet pédagogique

À quoi ça sert d'élaborer un projet pédagogique ? Quelle est son utilité ? Si nous considérons l'esquisse de définition qu'on vient d'en donner, il apparaît qu'il y a au moins trois raisons qui justifient la mise en place d'un projet pédagogique en début d'année scolaire.

La première raison est que le projet pédagogique nous permet de sortir de cette pédagogie magistrale et dogmatique qui fait du français une discipline inaccessible et la bête noire des candidats au Baccalauréat. La pédagogie magistrale fait du professeur le personnage central du processus didactique. Il est le détenteur du savoir et son rôle est de déverser ce savoir sur les élèves. Le professeur parle et les élèves recopient. Comprennent-ils ce qu'ils écrivent ? Ce n'est pas sûr. Dans un tel contexte, l'élève est assommé de connaissances. A la limite, il est abruti, puisqu'il ne sait pas où on le mène, ce qu'on attend de lui, quel est l'objectif recherché. L'élève se sent quelque peu étranger dans un processus où il devrait être l'acteur principal. Ainsi naissent des phénomènes tels que le désintérêt, le refus de l'école, les échecs scolaires massifs.

Le projet pédagogique permet de sortir l'élève de cette espèce d'univers clos, faussement savant, parfois ennuyeux dans lequel l'enferme la pédagogie dogmatique. Il fait de

l'élève un partenaire du processus éducatif. L'élève doit pouvoir réaliser qu'il est le véritable acteur de sa formation. Il doit pouvoir être associé à la définition des objectifs et des stratégies, déployer des activités pour atteindre les objectifs recherchés. C'est de cette manière qu'on peut de nouveau susciter son intérêt pour le français, créer en lui le sentiment qu'il réalise une œuvre qui est la sienne et obtenir de lui de meilleurs résultats. Les comportements d'inertie, de passivité et d'indifférence qu'on observe chez les élèves sont provoqués par des méthodes d'enseignement obsolètes qui ne font pas appel à leur intelligence, leur fraîcheur d'esprit, leur capacité de réaction et de contribution. Il faut savoir exploiter les interventions des élèves, tant il est vrai qu'ils ont des sources d'informations diverses. Une bonne leçon de français est celle qui part de l'expérience vécue des élèves, de leurs représentations, de leur environnement, de la réalité quotidienne, du contexte socio-historique pour aboutir au concept, à la théorie et qui revient sur la réalité pour mieux la comprendre. Bref, il faut considérer les élèves, non comme des têtes vides à remplir, mais comme des partenaires associés à la réalisation d'une œuvre commune.

La deuxième raison d'être du projet pédagogique est qu'il permet une meilleure exploitation et une plus grande maîtrise des programmes. Le programme est un matériau de base qu'il faut soumettre à un traitement approprié pour en tirer les contenus les plus pertinents par rapport au contexte et aux objectifs. Se contenter d'une attitude passive vis-à-vis du programme, c'est prendre le risque de laisser échapper la richesse de son contenu. La définition des objectifs pédagogiques permet d'éviter la navigation à vue et des enseignements par trop académiques dans l'étude des notions. Ce qui est important dans l'étude d'une notion, ce n'est pas d'épuiser son contenu, mais c'est de produire une transformation chez l'élève dans le sens des objectifs généraux de formation. Par ailleurs, des relations de cohérence entre les différents volets du programme demandent à être établies pour éviter des pratiques de classe éclatées contraires à la systématisme du cours de français. Le projet pédagogique assure une plus grande rationalisation de la couverture des programmes, une progression plus logique. Les difficultés sont examinées dans un ordre de complexité croissante, ce qui facilite une meilleure assimilation par les élèves. C'est la garantie d'une organisation plus efficace du processus didactique, d'une bonne maîtrise des apprentissages et d'une amélioration du taux de réussite des élèves.

Enfin, il faut souligner que le projet pédagogique permet une gestion plus rationnelle du temps. Beaucoup d'enseignants se plaignent de la longueur et de la densité des

programmes de français. Ils déclarent ne pas pouvoir les couvrir en une année. Et pourtant la réforme des programmes intervenue en Octobre 1998 avait pour préoccupation centrale la clarté dans le libellé des notions, et des efforts ont été effectivement faits dans ce sens. Si les programmes ne sont pas aujourd'hui couverts, il y a tout lieu de penser que les enseignants restent accrochés à la pédagogie traditionnelle. On ne peut pas couvrir un programme si en début d'année on n'a pas élaboré une stratégie pour le faire, si on n'a pas mis en place un projet pédagogique. La meilleure manière de couvrir un programme, c'est de le transformer en projet pédagogique. Celui-ci a l'avantage de donner une vue globale du travail qui sera fait pendant l'année. Celle-ci est divisée en périodes et à partir du moment où on a défini un certain nombre d'objectifs, il devient judicieux d'assigner à chaque période un objectif.

D'où le découpage de l'année scolaire en plusieurs séquences. La question du découpage de l'année nous amène au problème de savoir comment élaborer un projet pédagogique en français.

1.1.2. L'élaboration d'un projet pédagogique

Il s'agit ici de proposer quelques pistes. La première étape est la définition des objectifs à partir du contenu des programmes. Les objectifs généraux renvoient à l'ensemble des compétences générales que l'élève doit acquérir au terme d'une année scolaire. Les objectifs spécifiques ou intermédiaires sont une décomposition des objectifs généraux en autant de parties nécessaires pour les atteindre. Les objectifs spécifiques se rapportant à des périodes données ou à des volets du programme sont eux-mêmes décomposables en objectifs pédagogiques opérationnels qui sont les éléments d'apprentissage de base.

La deuxième étape est la définition des séquences, c'est-à-dire des périodes qui doivent permettre la réalisation de ces objectifs. Chaque objectif requiert un espace de temps au cours duquel un certain nombre d'activités sont menées en vue de sa réalisation. La séquence désigne précisément une série cohérente et logique d'activités organisées pendant une période sur un contenu déterminé pour atteindre des objectifs préalablement définis. La durée de la période est fonction de l'objectif à atteindre.

Grosso modo, les objectifs généraux correspondent à l'année scolaire ; les objectifs spécifiques ou intermédiaires correspondent à une ou plusieurs semaines, les objectifs opérationnels correspondent à l'espace d'une leçon puisqu'ils concernent les éléments d'apprentissage de base. La démultiplication des objectifs généraux en objectifs spécifiques,

lesquels se décomposent eux-mêmes en objectifs opérationnels a pour conséquence le découpage de l'année scolaire en séquences. L'administration scolaire nous aide déjà en proposant un découpage administratif qui étale l'ensemble du travail sur l'année scolaire. Il faut prolonger ce découpage administratif par un projet pédagogique, c'est-à-dire par la définition de séquences didactiques qui ne coïncident pas nécessairement avec les séquences administratives parce qu'elles sont davantage gouvernées par les objectifs et le contenu du programme. Il y a donc lieu de distinguer les séquences didactiques des séquences administratives, étant entendu qu'une séquence didactique peut être à cheval sur deux séquences administratives.

La troisième étape est la définition d'une progression. Les séquences doivent s'enchaîner logiquement et par ordre de complexité croissante : il faut aller du plus simple au plus complexe.

La quatrième étape est la définition des stratégies à mettre en œuvre et des moyens à déployer à l'intérieur de chaque séquence. La pédagogie active signifie que chacun des partenaires dans le processus d'apprentissage doit effectivement mener un certain nombre d'activités pour atteindre les objectifs inscrits dans le projet, d'où la nécessité de déterminer, de décrire ces activités, de circonscrire de manière explicite les moyens et les stratégies correspondant à chaque séquence.

La cinquième étape est la détermination des procédures d'évaluation. Il faut vérifier que l'objectif a été atteint, donc organiser des tests, un questionnaire permettant d'établir que la compétence a été acquise par l'élève. Cette dernière étape amène la question de la formulation d'un objectif pédagogique, car un objectif mal formulé peut générer des difficultés dans sa réalisation. Selon Mager (1984), *un objectif est la description d'un ensemble de comportements dont l'étudiant doit se montrer capable pour être compétent... il précise ce que l'élève doit être capable de faire après avoir suivi un enseignement donné.*

En d'autres termes, l'objectif décrit une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable, comportement qui atteste que l'élève a acquis une compétence au terme d'un processus d'apprentissage.

Les caractéristiques d'un objectif pédagogique opérationnel sont la précision, la pertinence, la cohérence dans la formulation. La précision signifie que l'objectif doit être

formulé de la manière la moins équivoque possible. L'objectif diffère du but et de la finalité dont les énoncés ont un caractère général. Un objectif s'énonce en des termes clairs, précis, qui excluent toute ambiguïté.

La pertinence signifie que la formulation de l'objectif doit traduire exactement l'intention de l'enseignant par rapport au contenu de la leçon, ce qu'il attend de ses élèves en termes de comportement à la fin de la leçon.

La cohérence signifie l'accord, la congruence entre l'objectif terminal et les objectifs intermédiaires conduisant à cet objectif terminal. Pas de contradiction entre la partie et le tout ou entre les parties.

Compte tenu de ces caractéristiques, l'objectif pédagogique opérationnel doit être exprimé à travers des verbes d'action et non des verbes mentalistes. Les verbes mentalistes traduisent des phénomènes intérieurs, des processus mentaux, par exemple comprendre, penser. Par contre les verbes d'action renvoient à des comportements observables. Il faut donc privilégier leur usage dans la formulation des objectifs pédagogiques.

Concrètement en français, la formulation d'un objectif pédagogique opérationnel passe par trois étapes: d'abord le titre de la leçon, ensuite le contenu choisi à partir des objectifs généraux, spécifiques, séquentiels et enfin le comportement attendu de l'élève par rapport à ce contenu à la fin de la leçon. Il s'agit là de quelques éléments susceptibles de contribuer à une meilleure formulation des objectifs pédagogiques et à une meilleure compréhension de la notion de projet pédagogique.

1.2 Les notions de pédagogie et de didactique

Selon BESSE (1989 :28), la pédagogie est :

L'art le plus intuitif que rationnel de transmettre, soit de l'application (...) de savoirs reconnus, tels ceux relatifs à la linguistique, soit encore de cette partie de sciences de l'éducation qu'on nomme didactique des disciplines (entendues comme des matières scolaires.).

Armand et al. (1992 :17) quant eux elles stipulent que *la pédagogie est une méthodologie de l'éducation qui étudie des situations éducatives, les sélectionne puis, en organise et en assure l'exploitation selon des méthodes appropriées.*

On peut affirmer schématiquement que la pédagogie définit des méthodes, des démarches qui permettent de guider l'élève dans des apprentissages variés. On parle par exemple de *pédagogie différenciée* ou de *pédagogie par objectifs*. En plus, la pédagogie apparaît comme transversale : il y a bien une pédagogie générale qui définit les méthodes communes à toutes les disciplines.

La didactique quant à elle s'affirme selon Armand et al. (1992 :17) comme une réflexion sur ce que l'on nomme savoirs savants et la façon de les transposer pour tout ou partie afin de les rendre accessibles aux élèves. On ajoute à cette approche que *la didactique n'a de sens que par rapport à une discipline donnée : cela conduit à rejeter la notion de didactique générale pour ne retenir que celle de didactique de discipline (pour nous de didactique du français)*.

Elle reconnaît que la didactique est la discipline qui se propose d'étudier sur des bases scientifiques les principes et les méthodes de l'acte pédagogique quand il concerne l'acquisition des connaissances.

Nous pouvons donc affirmer qu'il faut articuler pédagogie et didactique parce que les enseignants non seulement doivent maîtriser la ou les disciplines qu'ils enseignent et leur didactique. Ils doivent aussi connaître les processus d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail en groupe, les méthodes d'évaluation, le système éducatif et son environnement. Les enseignants doivent aussi percevoir les relations avec les autres disciplines et être sensibilisés aux acquis et aux perspectives de la recherche. Ainsi, pédagogie et didactique ne se distinguent que pour mieux se compléter :

Là où la pédagogie explique qu'un élève, placé en situation de recherche, se fabrique ses propres savoirs, la didactique se préoccupe des recherches à faire mener et rassembler les moyens (choix des textes, *questionnement* documents complémentaires) donnant à ces recherches toutes les chances d'aboutir.

1.3 Enseignement

Dans l'enseignement, nous avons le terme *enseigner* que Richterich (1989 : 82) définit comme *l'enchaînement d'actes réalisés par une personne pendant un temps et dans un lieu déterminés pour transmettre à d'autres personnes des savoirs, savoir-faire, savoir être*.

L'enseignement se définit donc comme une manière d'enseigner. Il s'agit de tous les moyens mis en œuvre par un enseignant pour transmettre des connaissances théoriques, pratiques ou culturelles à un ou plusieurs apprenants. Pour enseigner, nous devons utiliser des techniques et des stratégies convenables en vue de favoriser l'apprentissage. En définitive, l'enseignement dans le cadre de notre travail serait la démarche qu'utilise un professeur pour

atteindre l'esprit de son élève en vue de créer en lui de l'engouement. Mais, qui dit enseignement dit apprentissage car ces deux termes sont indissociables.

1.4. Apprentissage

L'acquisition de toute activité se fait en terme d'apprentissage : on apprend à lire, à suivre des cours, à prendre des notes. Dans l'apprentissage, nous avons le mot apprendre que Richterich (1989 :82) définit comme :

L'enchaînement d'actes réalisés par une personne dans les mêmes ou dans d'autres temps et lieux que l'enseignement, soit pour produire tels que les savoirs, les savoir-faire, savoir-être transmis par l'enseignement, soit pour les transformer, les adapter et les réutiliser dans d'autres situations.

L'apprentissage peut aussi se définir comme la manière et les modalités selon lesquelles un sujet acquiert une compétence qu'il ne possédait pas jusqu'alors. Il s'agit d'un processus qui établit une relation entre les faits nouveaux à apprendre et des faits déjà appris. Ce processus aboutit à un résultat qui consiste soit dans la naissance d'un nouveau comportement, soit dans la modification ou l'amélioration d'un comportement déjà existant. Tout apprentissage doit tenir compte de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, de son environnement, de l'objet à apprendre et sa motivation.

Pour tout dire, sur le plan de la pédagogie, enseignement et apprentissage sont liés dans le processus éducatif et incluent des méthodes et techniques appropriées ainsi que des auxiliaires pédagogiques, la motivation pour la transmission ou la communication et l'apprentissage des connaissances.

Ainsi, la réussite des activités d'enseignement/apprentissage du français telle qu'indique le projet pédagogique devra dépendre des compétences de l'enseignant, des objectifs fixés et des moyens mis à sa disposition pour transmettre ou communiquer les savoirs d'une part et d'autre part, permettre à l'apprenant de s'approprier les connaissances enseignées ou de manifester un intérêt pour l'apprentissage des diverses activités du français ceci afin d'être véritablement outillé pour l'évaluation.

1.5 La classe de français

Selon le *dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994) le mot classe dérive du latin *classic* (groupe de citoyens). Du sens de groupe spécifié, la classe désigne un ensemble d'élèves ou d'apprenants regroupés qui suivent les mêmes enseignements dans un contexte donné. Outre le groupe d'élèves, ce terme désigne également le lieu, la salle de classe, l'enseignement, le cours lui-même, etc. Si tant il est vrai que le

terme français renvoie à une discipline scolaire, la classe de français peut aussi s'entendre comme un groupe spécifié d'élèves à qui l'on dispense des enseignements de lecture, d'orthographe (grammaticale et lexicale), de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire, d'expression écrite/orale et de littérature.

2. Typologie des séquences

Dans notre système éducatif, on distingue plusieurs types de séquences : il s'agit de la séquence didactique, la séquence d'apprentissage, la séquence administrative et la séquence pédagogique.

2.1. La séquence didactique

La séquence didactique est un ensemble cohérent d'heures de cours, de séances sous-tendues par un objectif pédagogique fixé au préalable, d'où l'évaluation de fin de séquence. La séquence est l'unité de base du projet pédagogique. Dolz (1993 :34) affirme à propos :

Une séquence didactique s'inscrit dans un projet général(...) ayant un sens pour les élèves et comportant toute une série d'exercices collectifs et individuels d'observation, de manipulation et de production de textes. Elle suppose la délimitation des objectifs d'apprentissage limités (...) et une articulation systématique des éléments enseignés.

En outre, il est possible de définir la séquence didactique à partir des instructions officielles. Selon elles la séquence didactique se définit comme une organisation rationnelle de l'année scolaire : un arrêté ministériel précise au début de chaque année sa durée et ses multiples opérations. C'est dans ce sens qu'Armand et al. (1992 :17) reconnaissent que :

Une séquence est une suite ordonnée et finie d'opérations orientées vers des objectifs précis, tout en faisant référence à un ensemble plus important dans lequel elle s'insère (le projet pédagogique). C'est en effet seulement au terme d'un véritable *montage*, au sens cinématographique du mot, qu'une séquence, mise en relation avec d'autres prend toute sa valeur et son efficacité.

Plus encore, la séquence didactique est un élément du projet pédagogique. A ce titre, Nsata (2010 : 36) affirme :

L'enseignant doit exécuter un Programme. Au début de chaque année scolaire, les enseignants d'une discipline, dans le cadre du conseil d'enseignement, élaborent des projets pédagogiques par niveau. C'est partir de ces projets pédagogiques que l'enseignant confectionne la séquence didactique d'une classe donnée : on parle de contextualisation des savoirs et leur transformation en objectifs d'apprentissage. Cette définition de la séquence

didactique nécessite une bonne compréhension des notions de programme d'enseignement, de projet pédagogique et de décloisonnement des apprentissages.

La séquence renvoie donc à une cohérence interne. Telle une véritable pierre angulaire, elle est l'espace privilégié du traitement didactique des savoirs. Avec le projet pédagogique, la séquence n'est plus considérée comme une unité autonome isolée, mais plutôt comme une maille du grand filet qu'est le projet pédagogique. C'est donc à juste titre que Descotes (1993 :16) rétorquera : *la notion de séquence s'impose aujourd'hui à la réflexion didactique en français comme une véritable nécessité*. Des propos assez parlants pour démontrer que l'introduction des séquences didactiques dans le système éducatif camerounais concourt à l'enrichissement et à l'amélioration de l'offre dans notre pays.

2.2. La séquence d'apprentissage

Dans une perspective générale, une séquence d'apprentissage est une unité de travail au cours de laquelle, à l'occasion d'activités diverses, les élèves doivent mettre en œuvre des compétences assimilées, consolider des acquis antérieurs non parfaitement stabilisés et acquérir de nouvelles compétences. Des séances d'apprentissage qui jalonnent la séquence sont élaborées en vue de favoriser l'acquisition de ces nouvelles compétences. L'élève fréquentant l'école pour apprendre, le devoir de pédagogue suppose donc de lui aménager les conditions d'apprentissage pour acquérir les objectifs visés. Aussi, est-il indispensable, dans une séance d'apprentissage, d'organiser les nécessaires différenciations pour que tous soient amenés, au terme des différentes phases, à maîtriser l'objectif en jeu. Pour ce faire, il semble utile de :

- proposer une situation-problème dont l'enjeu est clairement identifié pour donner du sens à l'activité
- faire rappeler par les élèves les acquisitions déjà réalisées et qui pourront être exploitées pour résoudre le problème
- formuler clairement les consignes oralement et par écrit et de solliciter de multiples reformulations
- introduire les élèves dans un travail de recherche (individuel ou en petit groupe).

A ce moment, il est essentiel de rassembler autour de soi ceux qui rencontrent des difficultés pour mener le travail demandé (en travaillant la consigne, en refaisant le lien avec les séances précédentes, en les guidant dans la recherche)

- organiser, après ce moment de recherche, qui voit l'enseignant aussi passer auprès des élèves travaillant en autonomie pour les relancer ou en inviter certains à la table de regroupement, la phase de mise en commun.

A cette occasion, le maître aide à l'organisation au tableau de toutes les démarches et des réponses des élèves pour faciliter le travail de structuration des acquis (insister sur la verbalisation des procédures)

- Mener la phase de structuration des acquis au cours de laquelle il leur est demandé de dégager, avec l'adulte, les éléments essentiels à retenir : *Qu'avez-vous appris aujourd'hui ?*
- procéder à l'écriture commune d'un texte de synthèse
- proposer des exercices d'application pour la réalisation desquels les élèves les plus fragiles bénéficient encore de l'aide du maître : il est nécessaire de démarrer par *Qu'avons-nous appris la dernière fois ?*
- faire émerger et expliciter leurs stratégies de résolution du problème en favorisant la confrontation entre pairs.
- demander, lors d'un moment différé dans le temps, aux élèves de corriger leurs erreurs après avoir mené un nouveau travail d'explicitation de la consigne et de procéder à un rappel des connaissances nécessaires à la réalisation du travail.
- aider les élèves qui ont beaucoup d'erreurs en procédant à un nouveau rappel des connaissances nécessaires à la réalisation du travail.
- Si, au cours des dix minutes imparties à la correction, les erreurs ne sont pas corrigées, l'objectif d'apprentissage doit être considéré comme étant non-acquis.
- Pour ces élèves, dans les jours à suivre, un temps de remédiation doit être organisé pour retravailler l'objectif visé.

Ce n'est qu'au terme de tout ce long processus que le pédagogue peut apprécier l'atteinte, ou non, de l'objectif d'apprentissage. Il est important de prévoir dans les

progressions des temps de reprise des notions travaillées pour permettre à l'élève de réinvestir la compétence.

2.3 La séquence administrative

La séquence administrative peut se définir comme le découpage annuel des séquences. Ce découpage fixe dans sa phase pratique, aussi bien les activités programmées que les périodes d'apprentissages. Elle est déterminée par les différents arrêtés ministériels qui fixent les périodes d'interruption des classes dans notre pays. S'agissant de l'année scolaire 2014-2015, cette division est consacrée par l'arrêté N° 084/B1/1464/MINEDUB/MINESEC du 23 mai 2014. Elle est donc un mode d'organisation pédagogique de l'année en ce sens qu'elle indique à l'enseignant comment organiser et gérer les apprentissages et leur progression. C'est une période du temps scolaire d'une durée comprise entre cinq et six semaines, au cours de laquelle les élèves reçoivent des enseignements (généraux et/ou pratiques) sanctionnés par des évaluations appropriées qui cessent d'être *une simple formalité administrative* et dont les résultats sont portés à la connaissance des parents à travers un relevé de notes.

L'année scolaire sus évoquée est subdivisée en six séquences de trente-six semaines entrecoupées de deux périodes d'interruption des classes. Celles-ci sont définies de la manière suivante :

- Première interruption : du vendredi 19 décembre 2014 à 15 h 30 au lundi 05 janvier 2015 à 7 h 30.
- Deuxième interruption : du jeudi 02 avril 2015 à 15 h 30 au lundi 20 avril 2015 à 7 h 30.

La période réservée aux examens officiels est fixée ainsi qu'il suit :

- du lundi 08 juin au vendredi 17 juillet 2015 pour les enseignements maternel et primaire ;
- à partir du jeudi 25 mai 2015 pour les enseignements secondaires techniques ;
- du lundi 01 juin au vendredi 31 juillet 2015 pour les enseignements secondaires général et normal.

L'année scolaire s'organise en six (06) séquences pour un total minimum de trente-six (36) semaines. L'année 2014/2015 est délimitée de la manière suivante :

- 1^{ère} séquence : du lundi 08 septembre au vendredi 17 octobre 2014 ;
- 2^{ème} séquence : du lundi 20 octobre au vendredi 28 novembre 2014 ;
- 3^{ème} séquence : du lundi 01 décembre au vendredi 19 décembre 2014 et du lundi 05 au vendredi 23 janvier 2015 ;
- 4^{ème} séquence : du lundi 26 janvier au vendredi 06 mars 2015 ;

5^{ème} séquence : du lundi 09 mars au vendredi 02 avril 2015 et du
lundi 20 au vendredi 30 avril 2015 ;
6^{ème} séquence : du lundi 04 mai au vendredi 12 juin 2015

Au-delà de cette délimitation des séquences, l'organisation pédagogique se dévoile mieux à travers un certain nombre d'indications :

Premièrement, pour chaque séquence, la direction de l'établissement veille au bon déroulement des enseignements, au respect scrupuleux des progressions, à l'organisation des évaluations sous forme de devoirs surveillés, éventuellement harmonisés pendant certaines séquences pour les classes de même niveau, et à la confection d'un relevé de notes.

Deuxièmement, Les évaluations se déroulent impérativement pendant la séquence et ne devraient en aucun cas entraîner la mise en congés ponctuels des élèves, de même, que la fin de chaque séquence sera marquée par les activités suivantes :

- le report des notes des élèves dans les carnets de correspondance par chaque enseignant.

- le calcul des moyennes, l'établissement des résultats et la remise des carnets de correspondance aux élèves par le Professeur Principal ou le Maître chargé de classe. Ils devront comporter les appréciations générales et remis aux élèves au plus tard une semaine après la date de clôture de chaque séquence. Ils doivent être ramenés à l'établissement dûment signés par les parents ou tuteurs dans les plus brefs délais.

Troisièmement, Au terme de deux (02) séquences consécutives, la direction de l'établissement scolaire organisera une période d'intenses activités de suivi pédagogique comprenant notamment:

- L'appréciation des résultats séquentiels par un conseil d'enseignement ou de niveau en vue d'analyser ces résultats par classe et par niveau, afin de définir des objectifs ainsi que les stratégies d'amélioration.

- Les rapports desdits conseils ainsi que les fiches de suivi séquentielles des enseignants seront acheminés à la délégation régionale.

Les dispositions diverses concernent la définition de tenues des Assemblées générales, les conseils d'enseignement , la journée internationale de l'alphabétisation (le 08 octobre), la journée nationale de promotion du matériel didactique fabriqué à partir des matériaux locaux et/ou de récupération (le 03 octobre) , la journée internationale de l'enseignant (le 05 octobre), la journée nationale de l'orientation scolaire (le 10 octobre), la journée mondiale de lavage des mains avec de l'eau et du savon (le 20 septembre), la Journée

internationale de philosophie (le 20 septembre), la Semaine nationale du bilinguisme (du 02 au 06 février) , les activités de la Semaine de la Jeunesse, la Journée internationale de la langue maternelle (le 21 février) , La journée du Commonwealth (le 09 mars) , la journée de la francophonie (le 20 mars).

Pour tout dire, le découpage qui consacre la séquence administrative est proposé aux chefs d'établissement scolaires par le ministre des enseignements secondaires. Ces chefs d'établissements à leur tour l'imposent aux enseignants chargés de l'application de cette mesure. Il convient tout de même de faire remarquer ici qu'en mettant de côté les jours fériés, les activités post et péri scolaires, les imprévus et même les activités programmés par la hiérarchie, la séquence administrative laisse croire que l'enseignant a beaucoup de temps alors qu'il n'en est pas toujours ainsi. La séquence administrative est à titre indicatif un instrument qui permet d'élaborer des séquences didactiques. En d'autres termes, c'est un découpage opéré par l'inspection générale de pédagogie pour orienter les enseignants.

2.4. La séquence pédagogique

C'est l'ensemble des activités qui permettent de faire acquérir en tout ou en partie, un élément du programme, notionnel ou méthodologique dans une classe considérée. Elle implique la nécessité de prendre en compte les élèves tels qu'ils sont dans la progression des apprentissages. Il s'agit de répartir dans le temps et de façon linéaire le projet pédagogique. Bref, la séquence pédagogique fournit à l'enseignant à chaque moment les moyens de savoir ce qu'il est en train de faire c'est-à-dire la possibilité de régler l'acte pédagogique. Elle fait considérer l'enseignement comme une activité rationnelle susceptible d'être organisée logiquement et décomposable en éléments totalement maîtrisables (comme dans toute technologie). C'est vrai qu'elle n'est pas la solution à tous ses problèmes. Mais son apport est essentiel dans son travail car elle est le refus de l'a peu près et la volonté d'être à la fois pragmatique et rigoureux.

3. Avènement du découpage de l'année en six (06) des séquences dans le système éducatif camerounais

L'apparition au Cameroun des projets d'actions éducatives (P.A.E.) pose la question de l'utilisation du projet à l'école, en relative contradiction avec l'environnement scolaire habituel. Il s'agissait certainement de rompre avec le fonctionnement routinier de façon à décroiser les enseignements, à dynamiser des pratiques et à innover en matière

pédagogique. Depuis quelques années, le projet pédagogique est au cœur du dispositif d'éducation : projet d'établissement, projet pédagogique et projet éducatif. Cette entreprise est parallèle à une certaine demande économique ou sociale où l'on parle de projet d'entreprise, projet individuel, projet de formation.

La pédagogie du projet est la démarche suivie par l'élève placé en projet d'apprendre. Pour cerner la démarche du projet, l'enseignant doit savoir ce qu'il doit faire, concrètement, en classe. Boudigue (1994 :18) affirme : *ce sont les compétences générales qui sont au terme du processus d'apprentissage*. La pédagogie du projet est donc centrée sur l'apprenant. En plus, Tenne parle de la réussite d'une coopération et nous dit que la pédagogie du projet est *une pédagogie active et coopérative* et elle a pour objectif principal une socialisation accrue. Ici, la motivation sera essentielle. Burroughs estime que

Reconnaitre l'élève comme premier artisan de ses apprentissages c'est aussi reconnaître l'importance de sa dynamique motivationnelle. Cette priorité déterminée, la place des pédagogies actives parmi lesquelles s'inscrit la pédagogie du projet en découle naturellement en tant que moyen pour que l'élève puisse s'impliquer activement dans leurs apprentissages.

3.1 Ce que prévoient les instructions officielles

Jusqu'en 1995, l'organisation de l'année scolaire était régie par un arrêté ministériel annuel. On avait tout comme aujourd'hui 3 trimestres mais une seule évaluation par trimestre.

Cet arrêté mettait l'accent sur la gestion administrative notamment les processus administratifs et les conditions d'évaluation académique et disciplinaire. A ce titre, il permettait de déterminer les différentes étapes du processus à savoir : le début effectif des cours ainsi que la tenue de l'assemblée générale

En plus de donner les grandes orientations de l'année scolaire et mettre en place les différents conseils d'établissement, ces instructions fixaient également les conditions d'évaluation académique : évaluation continue dans les classes intermédiaires ; organisation et tenue par les chefs d'établissement ; une fois tous les quinze jours, des réunions de concertation pédagogique avec l'ensemble des animateurs pédagogiques.

L'implantation du découpage de l'année en séquences est issue de l'arrêté N°78/B1/1464/MINEDUC/SG/IPG/ESG/ESTP/EPMN du 14 août 1996 fixant les périodes d'interruption des classes en république du Cameroun durant l'année scolaire 1996/1997. Cet arrêté qui renouvelé chaque fin année scolaire avec quelques modifications.

La notion de séquences est utilisée au Cameroun depuis 1997 depuis l'arrêté N°100/B1/1464/MINEDUC/SG/ESG/ESTP/EPMN du 26 août 1997 organisant l'année au Cameroun en six séquences. Le découpage de l'année scolaire prévoit la durée des trimestres, la période réservée aux examens officiels, les périodes d'interruption des classes et les congés des élèves. Ce découpage se présente ainsi comme un calendrier des activités de l'année scolaire.

3.2 Conception du découpage séquentiel

L'année scolaire au Cameroun commence en mi-septembre et s'achève en mi-juin. Ce découpage fait penser à neuf mois de classe. Cependant, si on considère les deux semaines de congés de Noël et les deux semaines de congés de Pâques, il reste huit mois. Malheureusement, les huit mois ne sont pas consacrés aux activités d'enseignement/apprentissage. En tenant compte des jours fériés et des arrêts intempestifs des cours, il reste en moyenne vingt-huit 28 semaines de classe et environ deux semaines de remédiation. Ceci paraît insuffisant pour atteindre les différents objectifs fixés au début de chaque séquence puisqu'il faut enseigner, évaluer, procéder aux comptes rendus et remplir les bulletins.

Cette durée d'environ vingt-huit (28) semaines de classe est insuffisante pour enseigner efficacement et atteindre les objectifs fixés au départ dans la mesure où on ne peut pas construire une séquence d'enseignement sans définir au préalable les objectifs et une progression. Cela suppose que l'on prenne en compte les pré-requis, les lacunes, les besoins ou les attentes d'une classe. Les didacticiens distinguent à cet égard les pré-acquis, les connaissances déjà assimilées et pré-requis, savoirs ou savoir-faire que le professeur estime indispensables au bon déroulement d'une séquence.

Alors, dire qu'une séquence va par exemple du 24 novembre 2014 au 19 janvier 2015 serait problématique parce que l'enseignant doit adapter ses objectifs et le contenu de ses cours au niveau de ses élèves ce qui signifie qu'il n'existe pas de séquence-type. En plus, la durée d'une séquence est de nature variable. Elle dépend de l'âge et du niveau des élèves, du projet pédagogique annuel et des objectifs que l'on se fixe, de la nature même des supports qu'on utilise.

3.3 Diversité et solidarité des séquences didactiques en français

Le principal facteur de diversité des séquences tient à la diversité des situations d'apprentissage. Descotes (1993 :61-62) établit une typologie des séquences didactiques en français. Nous avons :

-*Les séquences-notions* : elles visent prioritairement l'acquisition de notions fondamentales.

-*Les séquences situation* qui sont divisées en deux : *les séquences situation de classe* donnent lieu à l'instrumentalisation et à l'enrichissement des notions-clés. *Les séquences situation de référence* sont celles qui se consacrent à la maîtrise des situations dites de *référence* c'est -à-dire des situations qui font l'objet d'une définition rigoureuse et des critères d'appréciation précis. C'est le cas du résumé d'un texte argumentatif et du commentaire composé d'un texte littéraire. Il s'agit de maîtriser pour de vrai les situations, investir les notions réelles dans les situations de classe. Il s'agit de pratiquer pour de vrai le commentaire composé, la dissertation littéraire et la contraction de texte.

-Les séquences libres : elles sont consacrées au transfert des objectifs peu ou non scolaires .En d'autres termes, elles concernent la transmission, l'acquisition des savoirs-être. Ainsi, le professeur doit dispenser les cours mais de temps en temps sortir de ces cours pour élargir des bases de telle sorte que le produit de l'école soit employable. Ici, la compétence est non seulement attendue mais transférable.

Véritable pierre angulaire, la séquence apparaît ainsi à la fois comme l'espace privilégié du traitement didactique des savoirs et comme base de tout projet pédagogique annuel.

En effet, compte tenu de ces exigences, la pratique du découpage de l'année en séquences didactiques n'est pas la moins aisée. Aussi, son application se trouve-t-elle le plus souvent compromise, sans que les enseignants et les élèves n'en soient les véritables coupables. Plusieurs autres paramètres de natures aussi diverses qu'importantes doivent être pris en compte. Par ailleurs, étant donné que ce travail de recherche se veut scientifique, nous envisageons, après cette première phase d'observation du problème, nous rapprocher des pratiques courantes pour mieux valoriser nos différentes hypothèses de départ. En d'autres termes, le prochain chapitre de notre travail portera sur l'enquête de terrain proprement dite, principal gage de la crédibilité d'une telle recherche.

CHAPITRE II
DE LA PRÉSENTATION À L'ANALYSE DES
DONNÉES

Après l'exploration des présupposés théoriques au chapitre précédent, le présent travail nécessite un versant beaucoup plus pratique et concret pour acquérir davantage de scientificité. S'il est fondé sur un constat bien établi, lequel constat sera, à son tour, renforcé par un cadre théorique précis, le maillon essentiel reposera sur les faits concrets et avérés. Quelle est la preuve tangible des affirmations faites au niveau de la formulation du problème et des principales hypothèses par rapport à la course aux programmes dans nos différents établissements scolaires? Comment avons-nous constaté l'existence d'une telle problématique et par quel moyen l'avons-nous fait ? Telles sont les interrogations qui vont orienter notre démarche au cours de ce chapitre. En clair, il s'agit de présenter le cadre d'étude, les instruments de collecte de données ; et enfin, les différents résultats obtenus, assortis des éléments d'analyse.

1. Cadre d'étude

Il s'agit de circonscrire le domaine d'investigation. Au fait, en plus de cibler un problème réel (existant), d'en restreindre un cadre théorique servant de base à l'analyse, il est important pour le chercheur de délimiter sa zone d'étude, la population cible et, de déterminer un échantillon assez lisible pour ses différentes enquêtes. Une enquête ne saurait être menée dans un cadre ou dans un domaine indéfini, car cela pourrait compromettre les résultats escomptés.

1.1. Zone d'étude

Nous sommes en didactique et de ce fait, les objectifs sont étroitement liés au système enseignement/apprentissage. La zone (milieu) d'étude est naturellement constituée des lycées et collèges en général ; et du second cycle en particulier. Dans cet environnement, les pratiques réelles et existantes seront revisitées, afin d'en déceler ce qui fait problème, les éventuelles causes de celui-ci et aussi les esquisses de solutions. Par ricochet, la méthode qui sera employée est empirique car elle est basée sur l'observation directe de la pratique des séquences dans les salles de classe et sur la double enquête menée auprès du public enseignant et apprenant, encore appelé population-cible.

Relativement à la zone d'étude, nous avons retenu deux lycées de la ville de Yaoundé. Il s'agit du lycée de Biyem-assi et du lycée de Nsam-Efoulan.

1.2. Population-cible

La population-cible est entendue comme le groupe d'individus (enseignants et apprenants pour la présente analyse) susceptibles, dans le cadre d'une enquête, de générer des informations fiables et capables d'accompagner, d'élucider et même de fortifier le chercheur dans sa quête. Cependant, il faut rappeler qu'à l'intérieur de cette population cible qui est délibérément choisie et qui est souvent trop large, il est important pour le chercheur de délimiter le nombre à atteindre en fonction de l'accessibilité ; c'est pourquoi on parlera de population- accessible. Là encore, bien qu'accessible, cette population peut ne pas se soumettre au questionnaire et, le chercheur devra également définir, après dépouillement, la véritable population atteinte qui constitue alors son échantillon. Celui-ci doit par ailleurs répondre positivement au principe de représentativité, gage de fiabilité pour les différents résultats.

Certes comme population-cible nous avons choisi les enseignants et les élèves des classes de première, mais notre population accessible n'est constituée que de ceux qui interviennent dans les classes sus-citées et exclusivement dans les deux lycées mentionnés plus haut. Et, la population atteinte sera constituée de ceux ayant réellement répondu à notre questionnaire. Le tableau suivant, en accord avec notre enquête, récapitule ce qui précède :

Tableau n°01 : Échantillon de l'analyse

Etablissement	Classe	Nombre	Effectif des élèves	Effectif des enseignants
Lycée de Biyem-Assi	Première A	04	PA ₄ Esp ₂ (60), PA ₄ Esp ₁ (98), PA ₄ All1 (88), PA ₄ All2 (87)	15
	Première D	03	PD ₁ (88), PD ₂ (84), PD ₃ (70)	
	Première C	01	78	
Lycée de Nsam-Efoulan	Première D	03	PD ₁ (90), PD ₂ (84), PD ₃ (77)	15
	Première A	02	PA ₄ Esp (82), PA ₄ All (80)	
	Première C	01	80	
Totaux		13	1146	30

2. Instruments de collecte de données

L'instrument de collecte de données est le moyen utilisé par le chercheur pour obtenir les preuves de l'existence du problème qu'il soulève et qu'il projette de résoudre. Étant donné que la démarche adoptée pour cette recherche se veut scientifique, elle entend se conformer aux différentes étapes qu'exige une telle approche. Il s'agit d'observer, de vérifier et de confirmer l'existence du problème et de ses sources afin d'émettre d'éventuelles solutions susceptibles de le résoudre. Les instruments de collecte de données sont effectivement en rapport avec la première étape. Il en existe plusieurs et, dans le cadre de cette recherche, nous n'avons retenu que le questionnaire qui semblait se rapprocher le plus de l'objectif.

2.1. Élaboration du questionnaire

Afin de mieux accrocher son destinataire, le chercheur a besoin des preuves palpables, logiques concrètes qui permettront de justifier l'existence du problème qui sous-tend son travail. Faisant partie des instruments de collecte de données, le questionnaire est, à en croire Grawitz (1993 : 501)

Un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquête [d'une part, et, d'autre part, entre l'enquêteur et l'enquêté]. Il comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquête des informations.

Notre questionnaire s'adresse exclusivement aux enseignants et aux apprenants qui sont en fait les principaux intervenants ou, du moins, les partenaires privilégiés et directs du processus d'enseignement-apprentissage. Les uns sont ce qu'on peut qualifier dans le cadre de cette étude les *médiateurs* entre savoirs-savants et apprenants qui, eux, en sont les *bénéficiaires*, non sans participer à leur construction. Le premier questionnaire est ainsi adressé aux enseignants qui, de par leur posture didactique, sont susceptibles de mieux percevoir les contours du problème relatif au découpage de l'année en séquences.

Ensuite, ce sont les apprenants qui sont interrogés dans le but de leur faire extérioriser la manière dont ils vivent la situation décrite et décriée, ou alors comment ils subissent les conséquences du phénomène.

Pour la formulation des différents questionnaires, la méthode employée est mixte ; dans la mesure où nous avons des questions fermées, des questions à choix multiples (QCM), et des questions ouvertes.

2.1.1. Le questionnaire des enseignants

Si les objectifs de l'éducation en général et ceux du français en particulier sont définis par le Ministère chargé de l'enseignement via la technostructure appelée I.G.E. (Inspection générale des enseignements), c'est à l'enseignant qu'est assignée la délicate mission de mettre ces différentes mesures en pratique. Formulé à l'attention de ces acteurs majeurs de l'enseignement (maillon important de la chaîne), ce premier questionnaire se doit de respecter certaines articulations du travail et être en congruence avec les objectifs visés.

A priori, il se focalise sur les axes fondamentaux de la recherche à savoir les enjeux du découpage de l'année scolaire en séquences didactiques d'une part et, les défis subséquents, de l'autre. Mais bien plus, il convoque plusieurs autres aspects de l'enseignement-apprentissage qui sont évidemment liés, d'une manière ou d'une autre, aux deux premiers points. On y décèle les indices visant à faire ressortir le lien entre les évaluations fréquentes et les performances scolaires de l'apprenant.

Après identification (évidemment anonyme) de l'enquête, nos questions vont du rapport remédiation-évaluation, taux de couverture des programmes et assimilation des connaissances par les élèves, en passant, entre autres, par les problèmes de temps lié aux journées pédagogiques, aux journées fériées, aux périodes d'interruption des cours, mais aussi et surtout les contraintes liées aux projets pédagogiques. Bref, nous avons établi précisément sept (07) questions.

2.1.2. Le questionnaire des apprenants

À l'image de celui des enseignants, ce questionnaire est également en étroite harmonie avec les objectifs et les intérêts du thème de recherche. En plus d'être au centre de toute formation, l'apprenant en est le véritable objet. Et, si pour un travail donné il est possible d'interroger l'objet par quelque moyen que ce soit, le chercheur ne devrait ménager aucun effort pour y parvenir. En vue de mieux appréhender le phénomène que nous étudions, il a été important à ce niveau de chercher à savoir comment les apprenants vivent cette situation. Autrement dit, ce qui nous intéressait le plus ici c'était de savoir comment les élèves apprécient le découpage de l'année en six séquences. On y retrouve une série de six (06) questions.

En plus du double questionnaire adressé aux acteurs sus-cités, nous avons également employé dans notre cadre opératoire l'étude des séquences didactiques en mettant l'accent sur

les avis des uns et des autres.

2.3. La technique de dépouillement des données de l'enquête

En vue de faciliter le dépouillement des résultats de l'enquête, nous avons eu besoin de deux éléments principaux : l'établissement des fiches et le calcul des pourcentages. Au sujet des fiches, nous les avons aménagées pour accueillir les données en fonction de leurs différents liens d'affinité et/ou de compatibilité. La technique de dépouillement proprement dite est celle du pourcentage (Pi). Elle s'obtient de la manière suivante : $P_i = n \times 100 / N$.

n = nombre de personnes partageant la même idée sur un même problème suggéré par le chercheur.

N = nombre total d'individus (élèves/enseignants) interrogés.

Au vu de ce qui précède (cadre d'étude, instruments d'analyse et la technique de dépouillement de l'enquête), que nous réservent alors les résultats de nos enquêtes sur le terrain ?

3. Résultats et analyse

Cette phase d'analyse peut être considérée à juste titre comme la plus importante de notre travail de recherche. Malgré quelques obstacles rencontrés à différents niveaux de réalisation et de dépouillement de ce questionnaire, son contenu demeure la clef de voûte de ce mémoire. Entre autres difficultés, nous pouvons énumérer, la réticence de certains apprenants, l'indisponibilité de quelques enseignants et même l'extraction manuelle des résultats de l'enquête. Aussi, orienté par un souci de précision, avons-nous jugé nécessaire de regrouper les résultats en fonction de la spécificité de l'objet d'enquête. C'est ainsi que ces résultats sont de deux ordres : ceux relatifs au questionnaire des enseignants et ceux relatif à celui adressé aux apprenants.

D'ores et déjà il faut préciser que, compte tenu des difficultés rencontrées, nous n'avons pas pu atteindre tous les individus ciblés. La réticence de certains d'entre eux n'a permis d'interroger exactement que cent cinquante(150) élèves et trente (30) enseignants.

3.1. Résultats du questionnaire des enseignants

La raison pour laquelle nous débutons par le questionnaire des enseignants est triviale : il s'agit de la meilleure population-cible car mieux placée pour connaître et juger les enjeux du problème soulevé. La réflexion suivra l'ordre qu'impose le questionnaire.

Question n°01 : *Avez-vous connu un modèle de découpage de l'année scolaire autre que l'actuel qui comprend six séquences?*

Cette première question a pour objectif de déceler dans notre échantillon ceux des enseignants qui ont travaillé avec le système de trois compositions trimestrielles par an.

Tableau n°02 : Connaissance des deux systèmes de gestion de l'année scolaire

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Avez-vous connu un système de découpage de l'année autre que l'actuel qui comprend six séquences ?	Non	26	86,67%
	Oui	04	13,33%
Totaux		30	100%

Ce premier tableau quantitatif nous renseigne clairement sur le nombre d'enseignants qui dans notre échantillon ont eu à travailler avec l'ancien système de découpage de trois compositions trimestrielles par année. Ceci est déterminant dans notre travail dans la mesure où l'expérience qu'ils ont eue doit nous permettre de comparer les deux systèmes. Cependant, seulement quatre enseignants dans notre échantillon ont travaillé avec le découpage de trois compositions par trimestre.

Question n°02 : *Une séquence de six semaines vous permet-elle d'enseigner et de procéder à la correction de tous les exercices avant l'évaluation harmonisée ?*

Visiblement fermée, le premier volet de la présente question a pour principale intention de vérifier l'idée que les enseignants se font au sujet de la durée d'une séquence.

Tableau n°03 : Nécessité des corrections pour l'acquisition des savoirs

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Une séquence de six semaines vous permet-elle d'enseigner et de procéder à la correction de tous les exercices avant l'évaluation harmonisée ?	Non	21	70%
	Oui	09	30%
Totaux		30	100%

A priori, on remarque que 21 des 30 enseignants interrogés disent ne pas pouvoir corriger avec leurs élèves les exercices donnés en classe. Cependant, cette phase est importante dans la mesure où elle permet de remédier à certaines lacunes des élèves avant l'évaluation de fin de séquence. Seulement 09 d'entre eux parviennent à le faire. En fait, pour qu'on obtienne un citoyen autonome et apte à affronter aisément une épreuve lors de

l'évaluation harmonisée, il est important que l'enseignant revienne sur des points incompris par les élèves.

Par ailleurs, compte tenu de l'importance de cette question, nous avons jugé nécessaire de rechercher une justification ou, mieux, une quantification auprès des différents sujets qui ont répondu par l'affirmatif ; d'où le deuxième volet qui est le suivant :

Volet n°02 : *Si oui, précisez le taux approximatif des corrections.*

Tableau n°04 : Quantification de la nécessité des corrections

Réponse	Quantification	Effectif	pourcentage
Oui	50 à 75	07	77,78%
	75 à 90	02	22,22%
	25 à 50	00	0,00%
	90 à 100	00	0,00%
Totaux		09	100%

Les résultats de ce tableau sont assez expressifs : parlant de la régulation, les avis sont unanimes. Sa pratique dans les salles de classe ne dépasse pas 90 °/°. *A contrario*, l'évaluation qui est prévue ne l'est que sous la forme sommative à la fin de chaque séquence.

Question n°03 : *Au terme d'une séquence de six semaines, le taux de couverture des programmes est-il proche de celui prévu par le projet pédagogique?*

S'orientant pratiquement de la même perspective que la précédente, la troisième question vise le renforcement du résultat obtenu précédemment. S'il est prouvé qu'une séquence de six s'est avérée insuffisante pour effectuer les remédiations, qu'en est-il du taux de couverture des programmes ?

Tableau n°05 : Rapport entre une séquence didactique et le taux de couverture des programmes

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Au terme d'une séquence de six semaines, le taux de couverture des programmes est-il proche de celui prévu par le projet pédagogique ?	Oui	25	83,33%
	Non	05	16,67%
Totaux		30	100%

Au sujet de cette question, les enseignants pour la plupart sont du même avis. Au terme d'une séquence de six semaines, leur taux de couverture des programmes est proche de l'objectif pédagogique de la séquence. Cependant, lors du passage de ce questionnaire, ils ont affirmé que le programme est couvert parce que le projet pédagogique annuel ne prévoit que les périodes de cours et d'évaluation harmonisée. Il n'est prévu nulle part des heures pour la correction des exercices donnés en classe.

Question n°04 : *Disposez-vous d'assez de temps pour couvrir toutes les activités prévues par l'ensemble des sous-disciplines du français ?*

Compte tenu de l'ensemble des sous-disciplines du français, l'objectif de cette question est de mesurer si six semaines permettent de couvrir l'ensemble des activités d'enseignement/apprentissage de la classe de français. En d'autres termes, nous voulons savoir si le projet pédagogique met l'accent sur l'ensemble des sous-disciplines du français ou alors l'accent est mis sur certaines disciplines au détriment des autres.

Tableau n°06 : Rapport entre la durée d'une séquence et les sous-disciplines du français.

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Disposez-vous d'assez de temps pour couvrir toutes les activités prévues par l'ensemble de sous-disciplines du français ?	Non	18	60%
	Oui	12	40%
Totaux		30	100%

Face à cette question, la plupart des sujets enquêtés ont manifesté quelques

inquiétudes. Ils pensent pour la plupart que compte tenu du temps relativement court, plusieurs sous-disciplines sont passées sous silence. Au premier cycle, les activités sur lesquels l'accent est principalement mis sont l'orthographe, le vocabulaire, la grammaire et au second cycle, le groupement de textes n'est presque jamais planifié.

Pour ceux des enseignants qui ont répondu par la négation, nous leur avons proposé des justifications dans notre questionnaire.

Volet n°02 : Si non pour quelle raison ?

Tableau n°07 : Les raisons évoquées

Réponse	Raison	Effectif	Pourcentage
Non	On évalue plus qu'on enseigne.	06	37,5%
	Il y a trop d'interruptions au courant de l'année.	06	37,5%
	L'accent est mis sur la couverture des programmes plutôt qu'à la mesure du degré d'atteinte des objectifs par les élèves.	04	25%
Totaux		16	100%

Il apparaît visiblement que trois principales raisons sont à l'origine de la non couverture du programme de toutes les activités de la classe de français comme le démontre ce tableau. Pour les premiers, les évaluations harmonisées sont un frein pour la couverture des programmes dans la mesure où on leur consacre le plus souvent toute une semaine. D'autres pensent plutôt que la raison se trouve dans la course au programme prévu dans le projet pédagogique qui présente souvent des défaillances. Les derniers quant à eux accusent les multiples interruptions de cours car, disent-ils, il n'est pas évident de rattraper les journées perdues pendant une période comme celle de la semaine de la jeunesse.

Question n°05 : Compte tenu du fait qu'une séquence est sanctionnée par une évaluation, pensez-vous, au vue des résultats que tous les apprenants aient assimilé son contenu ?

Cette question a pour objectif de faire le point sur les différentes raisons des échecs lors des évaluations dans nos différents lycées et collèges. Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte dans la réussite des élèves lors d'une évaluation et il n'est pas question pour nous de faire des affirmations erronées sans poser la question aux principaux acteurs concernés.

Tableau n°08 : Séquence didactique et assimilation de son contenu par les élèves.

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Compte tenu du fait qu'une séquence est sanctionnée par une évaluation, pensez-vous, au vue des résultats que tous les apprenants aient assimilé son contenu ?	Non	24	80%
	Oui	06	20%
Totaux		30	100%

La cinquième question adressée aux enseignants nous semble assez révélatrice, de par les chiffres obtenus. Nous y observons une écrasante majorité des enquêtés qui reconnaît qu'au terme d'une séquence, les résultats des évaluations ne démontrent nullement le fait que les élèves ont assimilé le contenu de celle-ci. Le deuxième volet de cette question permet justement aux enquêtés de donner les raisons qui selon eux justifieraient ce phénomène.

Volet n°02 : Si non pour quelle raison ?

Tableau n°09 : Les raisons de l'échec des élèves.

Réponse	Raison	Effectif	Pourcentage
Non	Parce que les élèves n'étudient pas.	14	58,33%
	Les élèves ne contribuent pas assez lors des corrections.	07	29,17%
	Les exercices n'ont pas pu être corrigés faute de temps.	03	12,5%
Totaux		24	100%

Comme on le perçoit bien, les choix se justifient par trois principales thèses. Pour les premiers, les échecs aux évaluations se justifient par le fait que les élèves n'étudient pas. Les seconds attribuent plutôt la faute aux exercices qui n'ont pas pu être corrigés faute de temps. Tandis que les derniers tiennent les élèves pour responsables tout comme les premiers car, disent-ils, les élèves ne contribuent pas assez lors des corrections des exercices.

Question n°06 : Compte tenu des aléas (fériés, journées pédagogiques, ...) disposez-vous d'assez de temps pour couvrir tous les enseignements avant la fin de l'année scolaire?

Cette question semble rejoindre l'objectif de la question n°04 mais elle a une particularité. Dans la mesure où elle pose, un problème auquel les enseignants font face chaque année dans l'exercice de leurs fonctions : les interruptions des cours.

Tableau n°10 : Interruption des cours et couverture des enseignements

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Compte tenu des aléas (fériés, journées pédagogiques,...) disposez-vous d'assez de temps pour couvrir tous les enseignements avant la fin de l'année ?	Non	27	90%
	Oui	03	10%
Totaux		30	100%

Le tableau n°10 est assez révélateur et les chiffres qu'il présente laissent apparaître l'un des fondements de notre thème de recherche, du moins, en partie. Il en ressort indubitablement que la difficulté majeure, l'obstacle essentiel auquel fait face l'enseignant par rapport à la couverture des programmes reste les dates d'interruption des cours. Seulement trois des enseignants de notre échantillon affirment pouvoir couvrir la totalité du programme avant la fin de l'année. Le calendrier de l'année scolaire qui vient du Ministère des Enseignements Secondaires prévoit des journées d'interruption de cours. Cependant, les différents projets établis par les enseignants ne prévoient pas les heures de cours pour rattraper ces journées perdues.

Question n°07 : *À votre avis, quelles modifications pourrait apporter la hiérarchie vis-à-vis du présent découpage séquentiel pour la couverture de toutes les activités d'enseignement/apprentissage ?*

Cette question vise à donner la possibilité aux enseignants de proposer les solutions pour améliorer le découpage de l'année en séquence afin qu'ils puissent couvrir toutes les activités d'enseignement/apprentissage.

Tableau n°11 : Propositions des enseignants en vue de l'amélioration du présent découpage.

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
A votre avis, quelles modifications pourrait apporter la hiérarchie vis-à-vis du présent découpage séquentiel pour la couverture de toutes les activités d'enseignement/apprentissage ?	Laisser la possibilité à chaque enseignant d'évaluer quand il veut.	14	46,67%
	Réduire le nombre de séquences afin de permettre aux enseignants d'enseigner et de procéder à toutes les remédiations avant l'évaluation	12	40%
	Aucune, car le présent découpage offre toutes les possibilités de couverture efficace des programmes	04	13,33%
Totaux		30	100%

Comme le démontre ce tableau, les avis sont divergents au sujet de cette question. Pour les premiers, il n'y a pas de solutions à apporter car le présent découpage offre déjà toutes les possibilités. La réduction du nombre de séquences est la solution préconisée par les seconds. Ceci leur permettra d'effectuer toutes les tâches avant la fin de l'année. Enfin, pour la majorité des sujets enquêtés, il faut laisser la possibilité à chaque enseignant d'évaluer parce que pour eux, les évaluations harmonisées ont plus d'inconvénients que d'avantages.

3.2. Résultats du questionnaire des apprenants

Accorder le privilège aux enseignants dans la structuration de nos résultats d'enquête ne signifie pas que le rôle des apprenants y est subsidiaire, loin de là. En fait, dans la nouvelle perspective pédagogique que nous suivons, la place accordée à ces derniers est primordiale. Et, c'est dans cette perspective que nous accordons une oreille particulièrement attentive à ce qu'ils pensent du phénomène qui est décrit et qui est surtout décrié. Savoir comment ils le subissent est d'une utilité majeure.

Question n°01 : *Au terme d'une leçon, votre enseignant vous propose-t-il toujours des exercices d'application ?*

Tableau n°12 : Pratique ou non de l'exercice d'application

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Au terme d'une leçon, votre enseignant vous propose-t-il toujours des exercices d'application. ?	Oui	120	80%
	Non	30	20%
Totaux		150	100%

Ces résultats sont extrêmement significatifs. Les élèves, dans une grande majorité, reconnaissent être soumis aux exercices d'application à la fin des leçons. Ceci permet de comprendre que les enseignants parviennent à gérer le temps imparti à une leçon en évaluant l'effectivité de l'objectif.

Question n°02 : *Votre enseignant de français procède-t-il à la correction des exercices donnés en classe ?*

Cette question vise à mesurer la fréquence de correction des exercices donnés aux apprenants à faire à la maison. D'emblée nous devons reconnaître que l'atteinte de cet objectif est quasi-utopique.

Tableau n°13 : Fréquence de correction des exercices

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Votre enseignant de français procède-t-il à la correction des exercices donnés en classe ?	Non	94	64%
	Oui	40	26%
	Parfois	16	10%
Totaux		150	100%

La question précédente a montré que l'exercice d'application est fait et corrigé en classe. Au sujet de cette question les avis diffèrent. Il y a des élèves qui reconnaissent que leurs enseignants ne corrigent pas les devoirs à faire à la maison. Il y a des enseignants qui contrairement aux autres le font. La dernière vague d'élèves affirme qu'ils sont parfois corrigés. Cependant, on ne peut pas affirmer que le temps est le seul frein à la pratique de cet exercice. Car parfois, les enseignants donnent les exercices qu'ils corrigent encore eux-mêmes, devant les élèves indolents sans doute. C'est la raison pour laquelle ils jugent contraignant de faire des corrections individuelles.

Question n°03 : *Vos enseignants de français procèdent-ils à des rattrapages ?*

Nous voulons à travers cette question savoir si les enseignants parviennent à combler le retard qu'ils ont accusé pour tel ou tel autre motif.

Tableau n°14: Fréquence des rattrapages.

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Vos enseignants de français procèdent-ils à des rattrapages ?	Non	80	53,33%
	Oui	46	30,67%
	Parfois	24	16%
Totaux		150	100%

À cette question fermée au départ, la plupart des apprenants disent ne pas suivre des cours de rattrapage en français. Ici, nous avons voulu insister sur ceux des élèves qui ont répondu par l'affirmative car, nous leur avons proposé des raisons qui pourraient justifier leur réponse.

Volet n°02 : Si oui, pour quelle raison ?

Tableau n°15: Quantification de la fréquence des rattrapages.

Réponse	Raison	Effectif	Pourcentage
Oui	Les cours sont interrompus par les jours fériés activités du lycée.	30	65%
	L'enseignant est souvent absent.	10	22%
	Parce que le temps réservé aux leçons est très court.	06	13%
Totaux		46	100%

À travers cette épreuve à valeur quantitative, nous avons pu déceler les raisons qui justifient l'organisation des cours de rattrapage par les enseignants de français. Parfois, le temps imparti à une leçon ne permet pas d'aborder entièrement certaines notions. Deuxièmement, beaucoup d'heures sont perdues lors des interruptions. Et troisièmement, l'enseignant organise les cours de rattrapage parce qu'il a été absent pendant ses heures de cours. En effet, le rattrapage est organisé avant la fin d'une séquence car, les élèves courent le risque d'être évalué sur les notions non abordées. Dès lors, il devient ici une nécessité pour l'enseignant de les rattraper. Cependant, tous les élèves ne participent pas aux séances de rattrapage soit parce qu'ils ne se sentent pas concernés, soit parce qu'ils vont aux cours de répétition, soit pour un autre motif.

Question n°04 : *La succession des séquences vous permet-elle de préparer efficacement les évaluations ?*

Cette question vise à savoir si la durée d'une séquence a un impact négatif sur la préparation des évaluations par les élèves.

Tableau n°16: Succession des séquences et préparation des évaluations

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
La succession des séquences nous permet-elle de préparer efficacement pour les évaluations ?	Oui	100	66,67
	Non	50	33,33
Totaux		150	100%

À partir de ce tableau, on réalise que les avis sont partagés. Etant donné que la fin d'une séquence marque le début de l'autre, certains élèves disent ne pas être prêts lorsque l'évaluation approche tant il est vrai qu'il y a des notions abordées soit à la veille ou bien deux jours avant. Ces notions parfois font l'objet de l'évaluation. Or, tous les élèves n'ont pas la même capacité de compréhension encore moins de mémorisation. Il y en a qui ont besoin qu'on leur explique un cours une seconde fois tandis que d'autres ont besoin de lire pendant des journées entières avant de comprendre. Cependant, la succession des évaluations ne dérange pas les autres car ils comprennent plus rapidement.

Question n°05 : *Souhaitez-vous être évalué à la fin de chaque séquence ou chaque trimestre ?*

La question n°04 et celle-ci sont liées. Etant donné qu'à la question précédente tous les enquêtés n'aient pas été unanimes, nous avons bien voulu savoir à quel moment ils voudraient être évalués.

Tableau n°17: Choix de la période d'évaluations

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Souhaitez-vous être évalué à la fin de chaque séquence ou chaque trimestre ?	A la fin de chaque séquence	88	58,57
	A la fin de chaque trimestre	62	41,33
Totaux		150	100%

Au sujet du moment où l'évaluation doit intervenir, les élèves ont des avis divergents. Certains sollicitent les évaluations à la fin de chaque séquence comme tel est le cas actuellement. La raison évoquée ici est le fait qu'elle leur permet de lire, de réviser, bref d'être prêts à tout moment et d'être à la page. D'autres en revanche optent pour l'évaluation en fin de chaque trimestre dans le sens où ils gagneraient du temps à comprendre et bien assimilé leurs leçons.

Question n°06 : *En vue de permettre aux enseignants de procéder aux corrections d'exercices, êtes-vous prêts à :*

Puisque les élèves aiment mettre toutes les chances de leur côté afin de réussir à leur examen, nous leur avons demandé de proposer des solutions afin que leurs exercices puissent être corrigés.

Tableau n°18: Proposition des élèves pour permettre aux enseignants de procéder la correction de tous les exercices.

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
En vue de permettre aux enseignants de procéder aux corrections d'exercices, êtes-vous prêts à :	Des journées de cours jusqu'à 16 heures 30 ou 17 heures ?	60	40%
	Des évaluations libres ?	50	33,33%
	La correction des exercices les samedis ?	40	26,67%
Totaux		150	100%

Vu qu'il y a des exercices qui viennent à l'examen et qui n'avaient pas été corrigés en classe, certains élèves proposent, pour pallier à ce désagrément de prolonger des journées des classe jusqu'à 16 heures 30 minutes ou 17 heures. Ceci permettra aux enseignants de revenir sur les notions en suspens. Parmi ces élèves, il y en a qui voudraient que la journée du samedi soit entièrement consacrée à la correction des exercices. La dernière vague d'élèves affirme être d'accord à toutes les propositions.

En définitive, le présent chapitre a été essentiellement réservé au cadre opératoire qui régit tout ce travail de recherche. Aussi constitue-t-il la trame fondamentale de ce mémoire. Après avoir constaté presque superficiellement l'existence d'un problème liée à la praticabilité du découpage de l'année en séquences dans des classes d'expression française, l'une des attitudes scientifiques à suivre était de recueillir, autant que possible, divers point de vue auprès de ceux qui font face à cette situation au quotidien : les enseignants et les apprenants ; d'où la nécessité de l'enquête. Mais, avant d'arriver à l'enquête proprement dite, nous avons exposé, en premier lieu, le cadre d'étude ainsi que les instruments d'analyse

retenus pour mener ladite enquête. Au sujet du cadre d'étude, notre choix s'est porté sur deux lycées de Yaoundé à savoir : le lycée de Biyem-Assi et le lycée de Nsam-Efoulan. Là encore, il n'a pas été question de mener l'enquête à tous les niveaux d'enseignement de la langue française ; la loi de l'échantillonnage nous impose juste les différentes classes de première, pour des raisons précises. Relativement aux instruments d'analyse, nous avons eu recours aux questionnaires : un premier pour les enseignants et un autre pour les enseignés ou apprenants.

Dans un second temps, ce travail s'est focalisé sur les résultats de l'enquête suivant différents ordres. Ici, il s'est agi de présenter objectivement les résultats tels que générés par les enquêtés, en y associant les éléments d'analyse. Afin de rendre aisé le dépouillement des résultats en question, la technique du pourcentage a été convoquée bien évidemment, pour ce qui est des questionnaires. Cependant, si la crédibilité d'un tel travail de recherche repose sur l'enquête, ses méthodes et ses résultats, il n'en demeure pas moins vrai que le plus utile est contenu dans l'interprétation qu'en fait le chercheur. Que traduisent concrètement les résultats obtenus ? Telle est l'interrogation dont la réponse orientera le prochain centre d'intérêt.

CHAPITRE III
DE L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS À LA
VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.

Si la réalisation d'un travail de recherche en didactique repose en grande partie sur les enquêtes menées, les résultats obtenus de ces enquêtes importent encore plus. C'est ainsi qu'après dépouillement et analyse des données recueillies, le présent chapitre s'attèle à interpréter les différents résultats en vue d'envisager d'éventuelles solutions, fussent-elles perfectibles. Il ne suffit pas de questionner les sujets proches du phénomène ayant fait l'objet de la recherche, il faut aussi et surtout savoir interpréter les résultats afin d'atteindre avec assurance les objectifs visés. Après la précédente étape relative à la révélation des résultats des enquêtes, il s'avère utile de les confronter aux hypothèses émises à l'entame de ce travail. Ceci, en vue de confirmer ou d'infirmer celles-ci. En clair, il sera question pour nous, au cours de ce chapitre, de répondre à la question de savoir si les résultats obtenus sont en congruence avec nos principales hypothèses.

À partir des différents résultats que nous avons obtenus et regroupés par affinité, se dégagent plusieurs faits qui semblent négligeables pour certains acteurs, et bien pertinents pour d'autres. On note entre autres, les cas d'effectifs pléthoriques qui semblent très fréquents dans nos Lycées, ceci étant dû aux conditions sociales des parents, les problèmes de globalisation inhérents aux anciennes méthodes didactiques, l'absence des interactions comme prévues dans les programmes scolaires, le manque notoire des enseignants, etc. Cependant, avant d'entrer dans le vif du sujet, il serait nécessaire de marquer un temps d'arrêt sur la séquence didactique dans le découpage actuel que l'enquête nous a fait découvrir, quoiqu'il comporte certaines insuffisances importantes dans la construction des connaissances et dans la réutilisation des savoirs pour la résolution des problèmes nouveaux.

1. Les phases de l'élaboration d'une séquence didactique

L'élaboration d'une séquence didactique tient compte de plusieurs paramètres à savoir : l'évaluation diagnostique, la définition des objectifs à atteindre, la progression, la durée, les moyens, l'évaluation et la remédiation. Cette partie de notre travail nous permettra de montrer avec efficacité qu'il est difficile voire impossible d'atteindre les objectifs escomptés en une année scolaire découpée mécaniquement en six séquences. Ceci nous permettra aussi de voir la nécessité qui s'impose à savoir revoir le découpage de l'année scolaire.

1.1.L'évaluation diagnostique

Située en début de séquence, l'évaluation diagnostique a pour but d'identifier les besoins et les acquis des élèves. On peut alors soit déterminer quels sont les savoirs proches susceptibles de constituer des objets d'apprentissage, soit construire des situations

d'enseignement/apprentissage ou à partir de ces « pré-acquis » d'en développer d'autres.

L'évaluation diagnostique s'il faut le souligner, porte sur le programme du niveau de classe immédiatement inférieur. Ses formes, variables et multiples, peuvent aller du simple test à la production des textes. Il s'agit d'interroger par écrit non sur les savoirs théoriques mais sur des savoir-faire. Les questions précises, claires exigeront la réalisation d'une tâche bien définie.

L'évaluation diagnostique ne donne pas lieu à une note chiffrée car son rôle est plus formateur que répressif. Les réponses sont soit exactes, soit erronées, il n'y a point de place à la nuance ou à une demi-mesure. Les révisions qui en résultent permettent de corriger les erreurs. La performance de l'élève s'exprime en termes de pourcentage de réussite. La priorité sera ainsi accordée aux erreurs commises par le plus grand nombre d'élèves.

1.2. Les objectifs

Construire une séquence didactique, c'est rassembler des contenus d'ordres différents autour d'un même objectif sur un ensemble de séances. Ces séances relèvent de trois activités cardinales de la classe de français qui sont :

- La lecture sous toutes ses formes ;
- Les pratiques d'écriture ;
- La pratique de l'oral, activités auxquelles s'ajoutent les outils de la langue que sont la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison, l'orthographe.

La construction de la séquence suppose dès lors des choix : l'enseignant s'exercera à la lecture, à l'analyse des programmes puis à la traduction de ces derniers en objectifs d'apprentissage. Il importe de savoir que toute compétence plus vaste peut être simplifiée en d'autres plus petites et les objectifs de la séquence sont généralement limités.

1.3. La progression

La détermination de l'ordre dans lequel les différents objectifs vont être proposés et traités est aussi importante que la formulation claire des objectifs eux-mêmes. Il importe donc au professeur de réfléchir sur la progression la mieux adaptée au niveau de sa classe mais aussi au degré de complexité des savoirs inscrits au programme. A partir d'une analyse et d'une identification des différents objectifs d'apprentissage, on procède à leur mise en ordre dans le projet pédagogique, à l'intérieur de la séquence didactique, en répondant aux questions suivantes : avant quoi ? En relation avec quoi ? Après quoi ? Le but étant d'identifier les objectifs intermédiaires, les objectifs opérationnels et d'inscrire la séquence

dans une progression tout en veillant à la cohérence dans les différentes phases.

1.4. La durée

La durée est l'élément discriminatoire qui permet entre autre de distinguer la séquence administrative de la séquence purement didactique. La durée d'une séquence didactique dépend de plusieurs facteurs, notamment :

- Du niveau des élèves, de leur âge ;
- Du degré de complexité du savoir et du savoir - faire en général ;
- De la nature des supports didactiques utilisés ;
- Du type et de la nature de la séquence.

Les arrêtés ministériels définissent la séquence administrative et la fixe à cinq semaines au moins et six semaines au plus. Il est parfois nécessaire de faire éclater cette durée en sous-séquences, notamment lorsque les objectifs de la séquence auront été décomposés en deux ou trois objectifs intermédiaires. Dans ce cas, le nombre d'heures allouées à la discipline pour la séquence devra être réparti entre les objectifs intermédiaires selon l'importance que le professeur accorde à chacun dans la réalisation de l'objectif spécifique.

Cependant, ce qui est préconisé n'est pas tout à fait respecté sur le terrain. Dans nos différents lycées et collèges, la séquence didactique dure six (06) semaines. Cinq semaines (05) d'enseignement/apprentissage et une semaine (01) d'évaluation. Parmi les enseignants que nous avons interrogés, très peu affirment pouvoir travailler aisément pendant ce temps. Certains enseignants de français proposent que la durée de la séquence soit revue à la hausse tandis que d'autres estiment qu'il faut surseoir les évaluations harmonisées et laisser l'opportunité à chaque enseignant d'évaluer dans sa salle de classe. D'autres encore proposent de revoir les programmes en réduisant leur contenu par classe afin que la durée allouée à la séquence didactique permette d'étudier efficacement les notions au programme.

1.5. Le choix des moyens à mettre en œuvre

La mise en œuvre d'une séquence d'apprentissage requiert l'articulation cohérente et pertinente d'un certain type d'apprentissage, des stratégies, des méthodes et des démarches pédagogiques spécifiques. Autrement dit, l'expression « moyen à mettre en œuvre », exprime les différents types d'activités qui seront proposées, l'articulation de ces activités les unes avec les autres, les techniques d'animation du groupe-classe qui seront mobilisées. Ainsi, de la qualité des moyens retenus dépendra évidemment le succès des apprentissages.

1.6. Les types et les procédures d'évaluation

Une grande flexibilité dans le choix des modes d'évaluation est recommandée. Le choix du type d'évaluation et de la procédure d'évaluation est bien évidemment la seule responsabilité de l'enseignant ou de l'équipe enseignante. On devra toutefois veiller à une congruence parfaite entre l'évaluation et le contenu des apprentissages, et tenir compte de deux contraintes majeures :

- Celle des effectifs très souvent pléthoriques ;
- Celle des cours qui ne doivent souffrir d'aucune interruption pendant les périodes consacrées à la correction des évaluations.

La mise en œuvre d'une séquence didactique exige trois évaluations distinctes : l'évaluation initiale, les évaluations intermédiaires et l'évaluation finale.

L'évaluation initiale ou diagnostique permet d'identifier les acquis et les lacunes des apprenants et d'adapter l'intention de l'enseignant à la réalité de la classe afin qu'elle devienne le projet des élèves.

Les évaluations intermédiaires ou formatives permettent de mesurer le degré d'acquisition des savoirs et savoir-faire enseignés aux élèves.

Enfin, l'évaluation finale ou sommative permet de mesurer le degré d'acquisition par les élèves de la capacité visée au terme de la séquence.

1.7. La remédiation

Si remédier c'est apporter un remède à quelque chose, la remédiation dans une séquence didactique consiste à apporter des ajustements sur le décalage éventuel entre l'objectif pédagogique visé par l'activité d'enseignement/apprentissage et le niveau de performance des élèves constaté au terme de l'évaluation.

La remédiation est une étape très importante dans la pédagogie de l'éducation. C'est selon Raynal et Rieunier (1997 :220), *l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissance, habiletés, procédures d'action, solution).*

La remédiation est donc une *entremise destinée à mettre d'accord, à concilier ; à atténuer ou supprimer les effets néfastes.* Il s'agit pour l'enseignant d'apporter le secours de la médiation entre les données et l'apprenant afin d'en améliorer la saisie. Toutefois, pour Narcy (1997 : 57), *la remédiation signifie non pas que l'apprenant a besoin d'un remède, mais que sa saisie des données n'a pas été parfaite et qu'une saisie plus fine, qui ne doit pas ressembler à la*

première saisie, lui sera bénéfique.

En somme, la remédiation est une procédure pédagogique qui consiste à critiquer, à éclairer, à apporter des solutions nouvelles à un problème ou difficulté donné.

Cependant, la remédiation telle qu'indiquée est rarement pratiquée sur le terrain. Car, dans certains établissements scolaires d'enseignement secondaire, la remédiation consiste en une leçon après le compte-rendu. Ainsi, après les évaluations et la correction des copies l'enseignant se contente de faire la correction positive et la correction négative. Les points qui ont été incompris par les élèves constitueront une autre leçon appelée la remédiation. Le problème qui se pose à ce niveau est qu'en dissociant compte-rendu et remédiation, le plus souvent, la remédiation n'est pas faite parce qu'il n'est nulle part prévu dans le projet pédagogique des tranches horaires réservées à la remédiation et de plus, l'enseignant doit continuer à suivre sa progression pour ne pas accuser de retard, bien entendu que la fin d'une séquence marque le début de l'autre.

2. Les difficultés liées à la pratique du découpage de l'année en six séquences

Dans la pratique, les enseignants se heurtent à quelques difficultés liées au découpage de l'année en six séquences. Il y a cinq semaines d'activités d'enseignement/apprentissage, une semaine d'évaluation. Ce qui fait un total de six semaines. Après les évaluations, les enseignants doivent corriger les copies, remplir les notes, faire les comptes rendus. La tâche n'est pas toujours aisée dans un contexte d'effectifs pléthoriques où il n'est pas rare de voir cent (100) voire cent cinquante (150) élèves par classe et pour un enseignant de français qui tient par exemple trois classes, un petit calcul donne un total de neuf cent (900) à mille trois cinquante copies (1350) copies à corriger. À cela, il faut tenir compte du fait que ces mêmes enseignants sont opprésés par les délais de dépôt des notes et autres statistiques car, il faut *ipso facto* commencer une autre séquence, dans la mesure où la fin d'une séquence marquant le début de l'autre. Pour Nsata (2010 :33),

Dix ans après la mise en œuvre de cet outil de gestion de l'année scolaire, interrogations, incompréhensions, doutes, résistances et profondes remises en cause persistent. Même les avis des responsables pédagogiques semblent divergents au sujet de la gestion des séquences dans les établissements scolaires. L'esprit des séquences pose donc problème.

2.1. Temps insuffisant pour mener à bien les activités d'enseignement/apprentissage

Au début de chaque année scolaire, les enseignants se réunissent en conclave selon divers départements pour confectionner les projets pédagogiques de chaque niveau. Au sortir de cette concertation, les enseignants du même niveau se chargent de suivre le contenu de ce projet dans leurs salles de classe afin d'éviter des déphasages au moment de l'évaluation. En cours d'exécution de ces feuilles de route, nous avons parfois les journées fériées ainsi que les activités qui donnent lieu à des suspensions de cours dans les lycées à l'instar de la tenue de l'Assemblée générale. Il est donc nécessaire de constater que le temps alloué aux activités d'enseignement/apprentissage est considérablement réduit. Cependant, étant donné que les classes sont différentes les unes des autres de par le niveau général des apprenants, de leur âge...et en plus de cela, pour une raison ou une autre l'enseignant peut être absent ou en retard. Nous comprenons ainsi que les trente-six (36) heures allouées aux activités d'enseignement/apprentissage de français ne sont pas totalement couvertes or, les dates d'évaluations sont quant-à-elles maintenues et comme l'affirme Nsata (2010 :33).

Les élèves sont plus évalués qu'ils ne reçoivent des enseignements et ce, des périodes bloquées, ce qui réduit considérablement le temps de révision des élèves des classes d'examens. A cela s'ajoutent les effectifs pléthoriques qui ne permettent pas une bonne gestion des séquences dans les salles de classe.

2.2. Un projet pédagogique qui impose un ordre à suivre

Comme nous l'avons dit plus haut, il est difficile pour les enseignants de travailler efficacement en respectant scrupuleusement l'ordre du projet pédagogique car, ces derniers ne sont plus libres dans leur salle de classe. L'enseignant peut être amené à ne pas suivre sa progression, ceci peut être dû aux difficultés rencontrées en situation de classe, ou bien ce dernier peut tout simplement choisir d'aborder certaines notions avant les autres. Cependant, dans certains de nos lycées et collèges comme au lycée de Nsam-Efoulan où nous avons effectué notre stage pratique, les enseignants font une sorte de course après les programmes au détriment de l'acquisition des connaissances par les élèves.

2.3. Les journées et périodes d'interruption des cours

Au courant de l'année scolaire, il y a des périodes pendant lesquelles les cours sont interrompus dans nos lycées et collèges. Nous pouvons citer à titre d'exemple la période de la fête de la jeunesse. Les élèves sont concernés pour la plupart à la préparation du défilé. En

dehors de ce facteur, nous pouvons aussi citer certaines journées d'activités comme la journée du bilinguisme, la journée de la francophonie... Cependant, à l'observation des divers projets pédagogiques, nous nous rendons compte que les cours sont prévus ces jours-là mais ne sont cependant pas effectifs dans la mesure où il y règne une ambiance de carnaval pendant ces périodes. Ceci pousse les enseignants concernés par ces heures de cours à programmer dans la mesure du possible des cours de rattrapages. Lorsque cela n'est pas possible, certains cours ne sont malheureusement pas dispensés aux élèves. Ces facteurs entravent la bonne marche des activités d'enseignement/apprentissages dans nos lycées et collèges. Dès lors, on devrait laisser la possibilité à chaque enseignant d'aborder les leçons contenus dans le projet pédagogique selon l'ordre qu'il trouvera judicieux. Mieux encore, la possibilité pouvait lui être donnée de modifier ledit projet compte tenu du temps et des contraintes qui s'imposent à lui. De cette manière, les évaluations ne seront plus harmonisées. Chaque enseignant pourra évaluer dans sa salle de classe et l'évaluation harmonisée pourra intervenir en fin d'année scolaire pour le compte de la sixième séquence.

2.4. Effectifs pléthoriques ou grands groupes

Pour Dioum (1995 :15), on peut parler de grands groupes à partir du moment où, dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée, le nombre d'apprenants est tel qu'il peut constituer un obstacle à l'efficacité de la communication et des échanges.

Comme nous le comprenons, la première activité qui se trouve affectée par une situation d'effectif pléthorique n'est autre que l'interaction, la communication.

Par ailleurs, une circulaire du MINESEC fixe à soixante (60) le nombre moyen d'élèves par salle de classe. Ce seuil, en soi, sous-tend, d'emblée, deux problèmes majeurs : celui du boycott dans les multiples contextes, et celui de la relativité qui en découle. Nous parlons de relativité dans la mesure où le seuil de soixante (60) semble déjà présager une interaction déséquilibrée. Comme Dioum l'a souligné, ce n'est pas le nombre qui compte mais le début des difficultés entre l'enseignant et ses élèves. Tant qu'un effectif empiète la communication en classe, le problème se pose.

Suivant les données statistiques que nous livre le tableau n°1, la moyenne d'élèves par classe de Première dans les deux Lycées où nous avons mené notre enquête est considérablement élevée. Cette situation justifie nettement les résultats de ladite enquête, notamment en ce qui concerne les différentes questions relatives aux taux de couverture des

programmes. Seul face à cent (100) voire cent cinquante (150) élèves, l'enseignant ne saurait établir une communication fructueuse et réelle sans compromettre l'objectif de sa leçon ainsi que le temps imparti à celle-ci, si des stratégies précises ne sont mises sur pied. Les défis sont alors importants et méritent parallèlement des mesures tout aussi importantes.

Au Lycée de Biyem-Assi où on retrouve huit (08) classes de Première (03 Premières D, 04 Premières A4 et 01 première C), le nombre d'apprenants s'élève à six-cent-quarante-trois (653). La moyenne d'élèves par classe est d'environ quatre-vingt-deux (82), c'est-à-dire largement au-dessus de la norme qui est de soixante (60) apprenants par classe. Le Lycée de Nsam-Efoulan ne présente pas des réalités très différentes de celles du précédent établissement. Ici, on a, respectivement, cent vingt-trois (123) élèves en Première A₄Esp, quatre-vingt-dix-huit (98) en Première A₄ All, soixante-trois (63) en première C et cent six (106) en Première D. Autrement dit, par classe de Première, nous avons dans le dit Lycée environ quatre-vingt-dix-huit (98) apprenants en moyenne. De toute évidence, il est très difficile (et quelques fois impossibles) d'envisager et même de résoudre les problèmes de ses élèves individuellement, de respecter le projet pédagogique et pouvoir atteindre les objectifs escomptés. En effet, non seulement l'enseignant a face à lui trop d'interlocuteurs, mais aussi, il devient difficile pour lui de les maîtriser ; d'autant plus qu'il circule à peine dans la salle de classe qui est devenue par la même occasion trop exigüe. Il est à la fois difficile d'organiser des débats, de donner la parole à tout apprenant qui veut bien s'exprimer.

2.5. Conditions inadéquates

Les infrastructures d'accueil de notre système éducatif sont les moins bonnes ainsi que leur situation géographique. Une école située en plein centre d'urbanisation est le plus souvent victime des nuisances sonores de toute sorte, ce qui est loin de faciliter la communication entre enseignants et apprenants. En plus, au lieu de retrouver des salles de classe confortables pour favoriser de telles activités, nous en trouverons le plus souvent qui sont mal équipées, sous équipées ou tout simplement non équipées.

2.6. Problèmes de globalisation et/ou de généralisation

À ce niveau, les enseignants ont tendance à appliquer une forme de « métonymie » en didactique. Celle-ci consiste à considérer une poignée d'élèves pour la totalité. Pour une partie de la classe qui a compris la leçon, l'enseignant est obligé de considérer son objectif comme atteint. Ce qui retient le plus notre attention ici c'est le fait que cette réduction ne

concerne pas seulement l'atteinte des objectifs des différentes leçons, mais le plus souvent, on avance dans les apprentissages en accumulant les lacunes chez les élèves qu'on ne pourra cependant pas combler faute de temps.

Face à des conditions d'enseignement particulièrement difficiles (notamment en cas d'effectifs pléthoriques), les enseignants ont tendance à se faire des stéréotypes au sujet des élèves dans la salle de classe. Le professeur préfère interroger les élèves qu'il considère comme les plus intelligents dans l'optique de faire vite avancer sa leçon et de remplir son contrat non pas avec ses apprenants mais avec sa hiérarchie.

3. Vérification des hypothèses

Cette étape de notre travail sera consacrée comme l'indique son titre à la vérification des hypothèses. Il s'agira pour nous de confronter les données recueillies au moyen du questionnaire d'investigation que nous avons formulé dès l'entame de la recherche : c'est la validation ou l'invalidation des hypothèses. Mais avant de procéder à cette vérification proprement dite de nos hypothèses de recherche, il est opportun de les rappeler.

3.1 Rappel des hypothèses

Cette recherche s'appuie sur une hypothèse générale formulée en ces termes : le découpage de l'année en six (06) séquences quoique bénéfique pour la transmission et l'acquisition des savoirs par les élèves, se confronterait à plusieurs obstacles occasionnés par des facteurs aussi importants et variés les uns que les autres.

La première hypothèse secondaire stipulait que selon la typologie des évaluations utilisées dans notre système éducatif, il existerait une relation entre le présent découpage de l'année en six (06) séquences et l'ancien système de trois (03) compositions trimestrielles par année. Autrement dit, le découpage utilisé aujourd'hui favoriserait les activités d'enseignement / apprentissage en réduisant le taux d'échecs aux examens officiels tandis que l'ancien système les freinaient.

La deuxième hypothèse secondaire stipulait que toutes les conditions ne seraient pas toujours réunies pour que le contenu d'une séquence soit respecté. Nous avons en effet les dates d'interruption de cours, les journées fériées. Nous avons aussi les journées pédagogiques, les journées internationales, nationales, ainsi que les semaines d'activités qui donnent lieu à des manifestations dans divers établissements scolaires.

La troisième hypothèse secondaire faisait valoir que compte tenu du temps imparti à

l'unité didactique, au type de leçon, à l'effectif des apprenants..., il serait difficile pour l'enseignant de prendre en compte les difficultés de tous ses apprenants tout en respectant la progression.

La quatrième hypothèse secondaire stipulait qu'une autre vision du découpage de l'année en séquences permettrait aux enseignants de consacrer plus de temps à la résolution des difficultés des apprenants.

3.2. Validation des hypothèses

Après interprétation des différents résultats obtenus de notre enquête, nous nous rendons compte que les hypothèses émises en début d'analyse sont pour la plupart validées. Au vu des résultats de l'enquête dont la plupart des questions étaient relatives au découpage de l'année en six séquences dans le processus enseignement-apprentissage, notre hypothèse principale se confirme sans réserve aucune tout comme nos hypothèses secondaires n°3 et n°4.

Toute la sphère éducative s'accorde sur le fait qu'il est important d'ajouter l'intervalle de temps qui existe entre les cours et les évaluations et sur le fait qu'il faille transformer la sixième séquence en leçons uniquement. Toute fois, elle reconnaît unanimement les multiples obstacles qui rendent difficile voire impossible la mise en marche de tout ceci. Il est nécessaire de mettre sur pied de nouvelles techniques éducatives ; qui permettront de palier à ces différents obstacles qui sont les projets pédagogiques trop surchargés, l'absence des plages horaires pour les remédiations et autres comptes rendus. En fait, il faut trouver des méthodes qui tiennent compte à la fois, des nouvelles approches pédago-didactiques et de la politique socio-éducative du pays qui est de former tous les citoyens épanouis dans leur culture et ouverts au monde. Il faut également prêter une oreille attentive aux moyens techniques, humains, financiers, matériels, ..., qui sont disponibles (ou dont on peut disposer), et bien les exploiter.

Relativement à l'hypothèse secondaire n°1, elle n'a pas été validée. En fait, il existe une relation entre l'ancien système de trois(03) compositions trimestrielles et le nouveau découpage de six(06) séquences par année. Cependant, le présent découpage n'offre pas plus de possibilités de réussite comme cela avait été pensé dès le départ ceci à cause de la multiplicité des évaluations harmonisées difficilement gérables par l'enseignant. En plus, le pourcentage de réussite au probatoire en 2012 était de 38,03% contre 41,16% en 2013. Les chiffres de ces deux dernières années nous montrent qu'il y a encore des efforts à fournir au niveau de la gestion de l'année scolaire car, comme nous le voyons, ce taux de réussite n'a

pas dépassé 50%.

L'explication majeure demeure le problème d'effectifs. S'il y a un paramètre qui caractérise notre système éducatif dans son ensemble, c'est celui des effectifs pléthoriques, en ville comme en campagne. La demande éducative est considérablement au-dessus des infrastructures d'accueil, des ressources humaines disponibles. Les nouvelles approches qui visent l'amélioration de l'enseignement-apprentissage se doivent de prendre en compte ces notions de grands groupes.

Notre hypothèse secondaire n°2 a été validée. La question n°6 du questionnaire d'enquête relève que 10% seulement des professeurs de français interrogés estiment que compte tenu des aléas, (fériés, journées pédagogiques....) ils disposaient d'assez de temps pour couvrir les activités d'enseignement/apprentissage avant la fin de l'année. Ce qui est très en dessous de la moyenne. Par ailleurs, 90% d'entre eux affirment que compte tenu de ces aléas, ils ne parviennent pas à travailler efficacement. Ils ne disposent pas d'assez de temps et quand bien même c'est le cas, ils ne parviennent pas à établir une communication efficace avec leurs élèves en raison des effectifs des élèves.

Pour un cours de langue par exemple, l'enseignant soucieux des performances de ses apprenants ne doit pas uniquement se focaliser sur une communication entre eux et lui. Il s'avère encore plus utile d'organiser des débats entre apprenants, leur permettant d'interagir entre eux ; et dans ce cas il n'intervient que comme un guide. Il est important d'accorder du crédit à la posture énonciative de chaque intervenant, pour que ce dernier ne se sente pas souvent lésé ou encore contraint de répondre aux questions comme le souhaite son enseignant. Il est important que les projets pédagogiques accordent une place à l'échange entre l'enseignant et ses élèves en situation de classe. Ce n'est que par ce moyen, que l'on pourra désormais, pour un cours de grammaire, envisager la résolution des problèmes nouveaux, dans des situations nouvelles par les élèves. Cette hypothèse est corroborée par la nouvelle approche dite par compétence qui est axée d'une part sur la centration des activités pédagogiques sur les apprenants, d'autre part, sur l'habilitation de ceux-ci à résoudre des problèmes nouveaux, ceux auxquels ils font face au quotidien : on parlera de réutilisation des acquis et non plus de simple assimilation.

Au demeurant, il ressort de ce centre d'intérêt portant sur la validation de nos hypothèses que nos impressions de départ ont été quasi-totalement fondées. Certes, les résultats obtenus, quelquefois, ne correspondaient pas entièrement aux estimations. Dans l'ensemble, nous pouvons retenir que les investigations menées nous ont bien permis de justifier le constat qui a été à l'origine de tout ce travail de recherche.

Bref, tout est à reconnaître que la pratique du découpage de l'année scolaire en six (06) séquences en classe de français renferme d'énormes enjeux mais se confronte également à de réels défis (effectifs pléthoriques, mauvaises conditions d'enseignement, matériels didactiques rares et inappropriés, temps imparti à l'unité d'apprentissage qui s'avère insuffisant...). Des deux paramètres, aucun ne doit être lésé dans l'élaboration d'éventuelles solutions. Envisager des voies de sortie crédibles c'est, à la fois, mesurer l'importance de la pratique sus-citée et résoudre les obstacles révélés. Face à cette difficulté, quelle mesure prendre pour essayer d'y apporter d'éventuelles solutions ? Comment envisager un nouveau découpage séquentiel de l'année sous ses différents aspects dans un contexte comme le nôtre ? Il s'agit là d'une problématique qui interpelle toute la sphère éducative de notre pays, à tous les niveaux. À chaque étape de celle-ci, les mesures importantes doivent être prises en vue d'une éventuelle résolution. Voilà ainsi formulé l'objectif du quatrième chapitre de notre travail de recherche.

CHAPITRE IV
POUR UN NOUVEAU DÉCOUPAGE SÉQUENTIEL EN
VUE D'UNE AMÉLIORATION DES PERFORMANCES
SCOLAIRES DES APPRENANTS.

Nous fondons nos analyses sur certains objectifs spécifiques et généraux de l'enseignement du français. Par rapport au nouveau découpage de l'année en six(06) séquences, nous tiendrons compte des quatre objectifs généraux suivants : *savoir parler, savoir écrire, savoir écouter et savoir lire*. Trois d'entre eux sont étroitement liés aux activités de communication dans la salle de classe en situation de cours, tandis que le deuxième l'est plutôt indirectement. Le plus important ce sont les différents aspects de ces objectifs qui, explicitement ou non, convoquent le comportement de l'apprenant.

Par ailleurs, en plus de cette insistance sur les performances de l'apprenant au bout de la formation en langue française, les objectifs pédagogiques généraux du français mettent un accent particulier sur la vérification des acquis, en vue de la résolution des problèmes nouveaux à la fin du second cycle : *Permettre à l'élève d'acquérir un savoir, un savoir-faire et un savoir-être transférables dans les situations nouvelles*.

Comme on peut le remarquer, la résolution des problèmes de dissonance et de contradiction dans la gestion de l'année scolaire doit passer par la réduction du nombre de séquences, non seulement pour un meilleur rendement en situation de classe ainsi qu'aux examens officiels, mais aussi et surtout pour favoriser l'épanouissement de l'enseignant. Au cours de ce chapitre, nous ferons tout d'abord des propositions de solutions en vue d'améliorer le système actuel de l'année scolaire. Nous parlerons ensuite de l'intérêt des évaluations formatives, de la remédiation et de la résolution des situations problèmes réelles. Pour clore el débat, nous énoncerons quelques suggestions aux différents partenaires de la sphère éducative. Il s'agira précisément du corps enseignant et des structures chargées de l'organisation de l'enseignement dans notre pays.

1. Propositions en vue de l'amélioration dudit découpage

Il nous semble judicieux, après avoir répertorié les différentes lacunes et autres imperfections liées à notre système de gestion de l'année scolaire, d'envisager et de proposer des voies et moyens pour y remédier. Nos suggestions prennent, certes, appui sur des imperfections observées dans la pratique sur le terrain, mais, elles ne sont que des pistes parmi tant d'autres pouvant conduire à favoriser une parfaite adéquation activités-temps dans la pratique de l'enseignement au sein de nos différents lycées et collèges.

1.1. Les séquences d'enseignement/apprentissage plus longues

Les incompréhensions qui résident dans notre système de gestion de l'année scolaire peuvent prendre fin si on revoyait certains aspects du présent découpage. En effet, en réduisant le nombre de séquences, on aurait des séquences d'enseignement/apprentissage plus longues ce qui permettrait non seulement de bien aborder les notions au programme et consacrer du temps aux activités de remédiation mais aussi d'avoir le temps de revenir sur les défaillances que peuvent contenir parfois les projets pédagogiques. En réalité, le découpage prévoit 06 séquences didactiques. Cependant, dans la réalité, la sixième séquence est fictive c'est-à-dire quasi inexistante. Les évaluations de la cinquième séquence se déroulent juste avant les congés de pâques. Dès le retour des congés, les évaluations de la sixième séquence ont lieu et ceci juste une semaine après. On comprend donc aisément qu'à la sixième séquence, on évalue sans avoir enseigné.

1.1.1. Les séances de cours d'une heure au lieu de 50 à 55 minutes

Pendant notre phase d'enquête sur le terrain, il y a des enseignants qui proposaient des heures de cours avancées de sept (07) heures voire sept heures trente minutes (7h30) pour les lycées qui commencent les cours à 8 heures. Ces mêmes enseignants ont par ailleurs affirmé que lorsque le début des cours est fixé à huit heures (08) heures, il est difficile de commencer effectivement à cette heure-là car, il faut gérer les retards de certains élèves et ainsi que la grande contrainte de temps qui s'impose le lundi matin : La levée des couleurs qui s'achève souvent vers huit heures et vingt minutes (08h20) empiétant directement sur la première heure de cours. En fixant donc le début des cours à 7 heures, ceci réduira ces quelques minutes perdues pendant la matinée.

En effet, pour une journée de cours d'une durée de 7 heures, notre découpage nous fait perdre dix (10) minutes lorsque le temps imparti à l'unité didactique est de cinquante (50) minutes. Au terme d'une journée, nous avons soixante-dix (70) minutes et en une semaine, nous avons trois cent cinquante (350) minutes soit cinq virgule huit (5,8) heures de perdues. Or les programmes scolaires étant très denses, le calendrier parsemé de fériés et autres, ce temps peut s'avérer très utile. Car au bout d'une année scolaire, on se retrouve avec deux cent huit virgule huit heures (208,8) heures de perdues.

1.1.2. Six (06) jours de cours au lieu de cinq (05)

Sous l'effet des distractions de plus en plus nombreuses, il devient difficile pour nos élèves de travailler efficacement et d'aucuns en profitent pour passer une bonne partie de leur temps à exercer des activités qui n'ont rien à voir avec leur devoir premier qui est celui d'étudier. Face à cette réalité, il devient impératif de les retenir au maximum dans l'enceinte de l'établissement afin de réduire les effets pervers de ces éléments perturbateurs. À cet effet, nous préconisons donc que le nombre de jours de cours passe de cinq (05) à six (06). Ceci permettrait à coup sûr de résoudre ce problème de temps insuffisant pour mener à bien les activités de remédiation. Supposons que les cours se poursuivent dans nos lycées jusqu'aux samedis douze (12) heures comme c'est le cas dans certains collèges, on aura un gain de temps de 4 heures minimum par semaine. Ce qui équivaut à vingt quatre (24) heures par mois et au terme de l'année scolaire on aurait bénéficié de cent quarante-quatre heures (144) heures ; très utiles voire capitale pour sauver et épargner certains élèves des mailles des cours de répétition.

2. Intérêt des évaluations formatives

L'évaluation formative se situe au cours du processus d'enseignement/apprentissage pendant le déroulement ou à la fin de chaque unité d'apprentissage. Il s'agit d'une évaluation qui vient en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et qui a pour objet d'informer l'élève et l'enseignant du degré de maîtrise atteint et éventuellement de découvrir où se situent les difficultés d'apprentissage chez un élève. Tout ceci pour lui faire découvrir ou pour lui proposer des stratégies lui permettant de progresser. Ainsi, l'intérêt des évaluations formatives n'est plus à démontrer. Cependant, dans la pratique sur le terrain, le plus souvent, le temps imparti à l'unité didactique ne permet pas de faire un exercice d'application et quand bien même on a laissé quelques minutes aux élèves pour travailler, on ne parvient pas à le corriger et d'évaluer le degré de maîtrise de l'élève sur la notion étudiée. Il devient donc impératif de revoir la durée d'une leçon afin de permettre aux enseignants d'évaluer chaque unité d'apprentissage.

2.1. L'apprentissage par les élèves

Il est question ici de mettre en exergue, non pas les résultats mais le moyen qui permet d'atteindre lesdits résultats. Autrement dit, le résultat n'est pas la priorité car il peut être obtenu par les efforts de l'enseignant seul ; c'est plutôt la méthode qui nous conduit à un

résultat donné qui importe. À ce sujet, Entwistle (1991 ; 131) propose trois différentes approches.

La première est dite profonde car elle permet à l'élève d'associer connaissances anciennes et connaissances nouvelles, par ses propres efforts. C'est lui qui cherche à s'imprégner de l'objet de son apprentissage. La deuxième dite superficielle semble être moins productive car l'enfant n'assimile les savoirs que pour des objectifs précis (réussir à un examen par exemple). En l'absence de réflexion, les savoirs assimilés ne sont pas approfondis et ne peuvent être appliqués ailleurs. Enfin on a une approche qui est stratégique. L'élève procède par objectifs qu'il se fixe lui-même et se donne les moyens de les atteindre, avec l'aide du formateur. L'organisation personnelle est déterminante à ce stade, c'est elle qui assure la rétention des savoirs, des savoir-faire et mêmes du savoir-être.

En résumé, il est utile de rendre les apprenants aptes à développer un apprentissage profond à travers les moyens techniques sagement mis à leur disposition. En un mot, il faut enseigner à apprendre aux élèves car aujourd'hui, l'enseignant n'est plus la seule source d'information. Son rôle est d'orienter l'apprenant, de le guider à se servir à bon escient de toute sorte d'information qu'il reçoit par quelque moyen que ce soit (radio, internet, société,...).

2.2. Le développement socio-intellectuel des apprenants

Nous prendrons l'exemple sur les travaux en groupe. Qu'il s'agisse des exposés ou des simples débats ou encore des comptes rendus de documents ou d'événements, les réflexions sous forme de petits groupes sont susceptibles de générer d'énormes bénéfices dans une situation d'enseignement/apprentissage de la langue française.

Les élèves sont ainsi encouragés à la recherche en vue d'une confrontation ou d'une complémentarité de l'information. Ils apprennent facilement à s'exprimer, à écouter et à déchiffrer divers moyens de communication (oral, écrit, gestuel), mais principalement l'oral qui est le moyen le plus exploité par chacun d'eux dans toutes ses activités quotidiennes. Chaque élève prend conscience progressivement de ses responsabilités et de ses capacités pour mieux s'affirmer et prendre des initiatives dans un cadre d'échanges collectifs en vue de l'épanouissement intellectuel et social de tous. Autrement dit, grâce à cette pédagogie, on peut obtenir des citoyens épanouis tant intellectuellement que socialement.

2.3. Le développement idéologico-politique des apprenants

La nouvelle approche didactique, celle que nous préconisons, vise le développement tout entier de l'Homme, celui qui est capable de s'adapter à toute situation nouvelle. C'est ainsi qu'un accent est mis sur la croissance idéologique et politique de ce dernier. En fait, si de la méthode passive, on obtenait des citoyens plus ou moins passifs, on devrait, logiquement, obtenir des actifs d'un système qui prône l'activité de l'élève, son autonomie.

Les principes démocratiques doivent ainsi caractériser tout apprenant issu de cette formation. À tel enseigne que, quel que soit le milieu où il se retrouve, qu'il puisse participer judicieusement aux débats idéologiques, et défendre consciencieusement ses principes démocratiques. Il n'est pas question de former des individus rebelles mais plutôt d'en fabriquer qui soient conscients de leur propre être et ouverts aux autres.

3. Remédiation et résolution des problèmes

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les projets pédagogiques utilisés n'offrent pas de plages horaires pour les remédiations. Cependant, la remédiation lorsqu'elle est faite permet aux élèves de corriger leurs lacunes et d'affronter sereinement les épreuves futures.

Étant donné l'étroitesse de la relation qui existe entre ce centre d'intérêt et l'une des récentes approches didactiques à savoir l'Approche par les compétences, nous insisterons d'abord sur les principaux objectifs que Roegiers (2004 : 45) affecte à cette méthode. Il en énumère trois :

- Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin d'une période de formation, plutôt que sur ce que l'enseignant doit dispenser. Le rôle de celui-ci étant avant tout d'organiser les enseignements et de permettre une meilleure acquisition des savoirs par l'apprenant ;

- Donner du sens aux apprentissages, montrer l'utilité des savoirs à apprendre aux élèves ;

- Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire théoriques.

La compétence elle-même est comprise comme la possibilité pour tout individu de

mobiliser un ensemble de ressources intégrées dans l'optique de résoudre un problème. Pour mieux représenter cette situation dans cette partie essentielle de notre travail de recherche, nous avons estimé judicieux de procéder en deux étapes consécutives. D'une part, nous organiserons quelques situations-problèmes proprement dites ; et, d'autre part, nous aborderons leurs principales répercussions dans les contextes réels de la vie quotidienne des apprenants.

3.1. Organisation des situations problèmes

Dans l'approche par compétences, on entend par *situation-problème*, un ensemble de situations-cibles qui constituent des occasions d'exercice des compétences acquises pendant l'enseignement-apprentissage, en vue de résoudre un problème réel auquel fait face l'apprenant dans une société donnée. À ce sujet, De Vecchi (1992 : 141) estime à juste titre *qu'il est souhaitable que les situations de formation correspondent à des activités de résolution des problèmes suivies des phases de structuration.*

En fait, pour que les apprenants soient réellement aptes à exprimer quelque compétence que ce soit dans diverses situations, il faut qu'au préalable, l'enseignant leur ait transmis des capacités d'adaptation et d'assimilation nécessaires. Ceci peut se faire, en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la langue française, à travers des activités langagières multiples et dans diverses situations. En fonction du type d'interaction ciblé, on peut recourir à des simulations de rencontres (cas des jeux de rôle) ou tout simplement à des rencontres réelles entre élèves de diverses origines, et évaluer les capacités orales de chacun dans les présentations, les échanges d'idées, les discussions (thèmes de débat, ...). Dans ce cas, l'enseignant place d'abord ses apprenants dans des situations où ils interagissent de façon autonome. Ensuite, il intervient après observation pour une éventuelle régulation.

C'est par exemple le cas des échanges de correspondances entre élèves de plusieurs lycées différents. Bien entendu, celles-ci ne se limitent pas aux simples envois et réceptions de lettres mais aux rencontres effectives. On confronte les enfants à des situations où ils doivent s'exprimer, et le mieux possible, pour réussir l'épreuve.

3.2. Développement et émergence du sujet social

À partir des influences réciproques qui se manifestent entre différents élèves, on peut

estimer leurs réactions réelles dans les situations plus proches de la vie. L'organisation du travail en groupe, en référence à l'éducation de la société traditionnelle africaine, est susceptible de susciter à la fois chez les apprenants des motivations aussi authentiques que celles de la vie, et permettre aux formateurs de mesurer leurs compétences et leurs performances langagières.

En fait, étant donné que l'objectif de l'éducation est de former des citoyens enracinés dans leur culture et ouverts aux autres ; c'est-à-dire suffisamment outillés pour s'intégrer à tous les niveaux de la vie, il importe ici pour l'enseignant-formateur de s'assurer, à travers différentes situations simulées, un développement de la socialisation chez chacun de ses apprenants.

Certes, le contexte ne le favorise pas assez (avec tous les problèmes énumérés plus haut), il demeure important de mettre un accent particulier sur cet aspect de la formation, surtout si l'on tient à remplir les cahiers de charge. S'il y a le plus souvent écart entre les capacités et les compétences linguistiques des apprenants, c'est parce qu'il n'y a pas d'insistance sur les pratiques langagières, encore moins l'organisation des situations sociales où ils sont appelés, grâce à leurs propres efforts, à résoudre les problèmes réels ou vraisemblables. En effet, comme le souligne la CONFEMEN (1995 : 60), *une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre des situations-problèmes, de vie ou préprofessionnelles, dans une perspective de développement global.*

Une compétence doit donc résulter d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui peut non seulement lui servir, mais aussi à sa nation, son pays.

4. Les suggestions didactiques

Sortir de cette analyse sans suggérer aux différentes composantes éducatives des pistes de réflexion serait une vision un peu étriquée de notre part. En fait, si l'on constate un problème, on le vérifie et obtient des résultats avérés, le plus utile ne réside pas là. Bien plus, il faudra être en mesure de s'en servir pour éradiquer le problème constaté à la base. Pour ce qui est de notre travail de recherche, il s'agit d'envisager des solutions aux différents problèmes qui sous-tendent celui que nous avons soulevé. Étant donné que la solution d'un problème à multiples volets comme celui-là ne saurait être l'apanage d'une seule instance, nos propositions ont une double cible : les enseignants et l'ensemble des structures chargées de

l'organisation, de l'amélioration et du suivi du système éducatif de notre pays.

Nos suggestions vont à l'endroit des différents acteurs éducatifs concernés par la gestion de l'année scolaire en séquences didactiques. Il s'agit notamment de L'E.N.S., qui est chargée de la formation initiale des enseignants, des inspecteurs pédagogiques (régionaux et nationaux), des censeurs et animateurs pédagogiques, responsables du volet pédagogique au sein des établissements, des enseignants de français, concepteurs et metteurs en œuvre des projets pédagogiques.

4.1. À l'École normale supérieure.

L'École normale supérieure est chargée de la formation initiale des enseignants. Elle est garante en grande partie des savoirs entre autres : Savoir savant, savoir-faire, savoir être qu'elle apporte aux élèves-professeurs qui la fréquentent. Parmi les activités effectuées dans ladite école, nous avons le montage des projets pédagogiques. Le but est de donner la capacité aux élèves-professeurs de pouvoir les concevoir, les élaborer eux-mêmes. Mais force est de constater que les résultats ne sont pas toujours probants. Si l'on admet que le problème réside à la base, il est à souhaiter que l'institution chargée de la formation des enseignants accorde encore plus d'importance à l'initiation, à la confection des projets pédagogiques. Celle-ci pourra débiter en première année, du premier et du second cycle. Elle veillera à ce que chaque élève-professeur ait la maîtrise effective de l'élaboration des projets pédagogiques dont l'importance n'est plus à démontrer. Lors de l'enquête que nous avons menée sur le terrain, force a été de constater que certains enseignants se trouvent obligés de suivre les projets pédagogiques sans aucune objection parce qu'ils ne savent pas les confectionner car ils brillent par leur absence pendant la réalisation dudit projet par leurs collègues. Ceci constitue un frein dans la mesure où chaque enseignant étant le maître dans sa salle de classe devrait de temps à autre modifier ou restructurer ses projets en fonction des lacunes observées et des attentes des élèves.

4.2. Aux inspecteurs pédagogiques (nationaux et régionaux)

Les inspecteurs pédagogiques constituent la tête de proue de tout système éducatif. Ils assurent entre autres fonctions ; Celles qui sont relatives à la conception, à l'élaboration et à l'adoption des manuels scolaires, de même que les méthodes d'enseignement dont ils contrôlent l'application. Ils ont aussi pour mission de veiller à la formation continue des enseignants par les séminaires d'information et de formation.

Ainsi, étant donné les lacunes observées sur le terrain soient liées au découpage de l'année en six (06) séquences en classe de français, il est nécessaire et recommandable que l'Inspection nationale de pédagogie organise des séminaires à l'endroit des enseignants aussi bien du public que du privé. L'objectif étant de permettre aux enseignants d'exposer les différentes difficultés qu'ils rencontrent sur le terrain dans l'exercice de leur fonction, mais aussi de leur fournir des voies et moyens pour solutionner les lacunes liées à l'exercice de leur fonction.

4.3. Aux censeurs et animateurs pédagogiques

D'après le décret N°2001/041/ du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire, le censeur est chargé de l'application des règlements pédagogiques. Il est donc un acteur privilégié dans la mise en œuvre des projets pédagogiques. Il lui est donc impératif de veiller à la bonne qualité de ces documents. Néanmoins, il est souhaitable que les censeurs et animateurs pédagogiques laissent la possibilité aux enseignants de suivre leur progression selon l'ordre qu'ils estimeront nécessaire compte tenu du temps et des autres contraintes.

4.4. Aux enseignants de français

L'enseignant constitue la cheville ouvrière du système éducatif. Il est un maillon, un pôle essentiel dans la pédagogie du projet. Car c'est à lui de concrétiser et de contextualiser les contenus, les finalités de l'éducation en comportements observables et mesurables. Il est un homme de terrain, un praticien, contrairement aux autres maillons qui se situent aux instances de prise de décisions. En d'autres termes, l'enseignant met en exécution par le biais des activités précises les décisions concertées depuis le ministère, l'inspection, la délégation, le provisorat... Il n'y a pas meilleur baromètre qui puisse mieux apprécier et cerner les difficultés liées à la pratique quotidienne. Des mesures individuelles peuvent donc être prises compte tenu des aléas divers et de la densité des programmes. En effet, l'enseignant peut sensibiliser ses apprenants pour qu'en plus des heures allouées aux cours, il occupe les heures non ciblées par la hiérarchie. Il s'agit des heures avancées 7h- 8h ou en fin de journée 15h45-16h45, 13h45-15h les mercredis. Cette mesure favoriserait une bonne couverture des programmes et préparer au mieux les apprenants pour les différentes échéances (évaluations séquentielles, examens de fin d'année...)

Compte tenu des sous-disciplines qui existent en classe de français, il est aussi à préconiser aux enseignants l'assiduité et la ponctualité. En effet, bon nombre d'enseignants trouvent des motifs pour justifier leur absence ou leur retard par rapport à l'heure de début d'une leçon. En revoyant ces attitudes, plusieurs heures peuvent être rattrapées.

Les séquences administratives qui sont au nombre de 06 ne sont pas à confondre avec les séquences didactiques que l'on retrouve bien évidemment dans les projets pédagogiques annuels. La confusion est presque totale dans un bon nombre de projets observés. Si les enseignants doivent tenir compte de l'organisation administrative de l'année lorsqu'ils élaborent les projets pédagogiques, ils devront cependant tenir compte de la durée de la séquence, de l'âge et du niveau des élèves, des objectifs de la séquence, de la nature même des supports qu'ils utilisent, etc.

Il est possible d'observer des rubriques en moins. D'après Croupie (1996:11), *définir un projet, c'est donc choisir une dominante, privilégier un axe d'étude*. Une telle affirmation n'autorise nullement l'enseignant à passer sous silence des rubriques entières. Le groupement de texte au second cycle, l'orthographe lexicale, le vocabulaire et quelque fois la lecture suivie au premier cycle gagnerait à être intégré dans les projets pour un enseignement plus complet.

Dans les établissements scolaires, les effectifs pléthoriques sont parfois un frein dans la maîtrise de la classe par l'enseignant. Mais cela n'est pas un argument solide pour manquer de faire son travail. En effet, l'enseignant est un homme qui s'adapte à toutes les situations. À défaut de demander aux responsables d'établissements de revoir les effectifs, nous demandons aux enseignants de trouver des techniques d'enseignement dans ces conditions de groupe.

Plusieurs auteurs, notamment Pica et Doughty (1985 :233) et Ford (1991 : 45) sont en faveur du travail coopératif pour les classes de langue seconde. Pour eux, le travail en groupe :

- augmente les occasions de pratique dans la langue ;
- augmente la qualité du langage des élèves ;
- augmente la possibilité de négocier le sens de la communication et de modifier la langue afin d'assurer que le message soit compris ;
- aide à individualiser l'instruction ;
- promeut un climat affectif ;
- motive les apprenants, il offre une plus grande quantité et une plus grande variété de pratiques dans la langue, s'adapte mieux aux besoins individuels

et se fait dans un climat affectif. L'apprentissage est alors plus motivant.

Le devoir de l'enseignant est de stimuler chez les apprenants l'envie d'acquérir des connaissances et de les accompagner dans leur formation sociale. Selon le *Commentaires du Programme de Langue Française et de Littérature* (1995 : 31), ce dernier doit prendre l'âge des élèves, leurs motivations, leur capacité d'abstraction désormais presque totalement développée, leur désir d'autonomie, il s'efforcera de les rendre conscients des finalités, de l'intérêt et de l'utilité pratique de l'étude de la langue.

Par le biais d'exercices ou de contrôles réguliers, il doit évaluer individuellement l'état de leurs connaissances. Il mesure ainsi si ses cours ont été compris, si les élèves sont en capacité de les mettre en œuvre et de poursuivre leur scolarité.

4.5. Quelques approches pédagogiques susceptibles de favoriser les enseignements

Parmi les multiples approches nouvelles de la pédagogie et de la didactique, nous en avons retenu trois dans le cadre de cette étude, toutes susceptibles de mettre en évidence les enseignements efficaces aussi comme moyen et comme fin pédaogo-didactique en classe de français.

4.5.1. L'apprentissage coopératif

Pour Tardif (1992), l'apprentissage coopératif est un excellent moyen de développer l'autonomie et la pensée critique de l'apprenant et de l'amener à produire dans la langue cible. La réalisation de tout apprentissage coopératif favorise le développement socio relationnel des élèves. La présentation des productions par les équipes est vécue en interaction positive et respectueuse et a pour but de présenter les découvertes et le cheminement de chacun à l'intérieur du groupe. Tout le long de la réalisation de leur apprentissage, les élèves s'entraident, font appel aux ressources du milieu et s'ouvrent à la réalité culturelle de leur environnement. L'enseignant interagit et rétroagit pour que ces actions se passent, car c'est grâce à sa médiation que les apprentissages se conscientisent et se greffent sans cesse au vécu de l'apprentissage coopératif.

4.5.2. L'Approche par Compétences

L'approche par compétences se caractérise, selon Hirtt (2009 : 02 et 30) par *des objectifs d'enseignement qui ne sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt*

d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant car, précise cet auteur, une compétence ne se réduit ni à des savoirs, ni à des savoir-faire ou des comportements. Il s'agit de simples «ressources» que l'élève peut ne pas «posséder» obligatoirement, mais qu'il doit être capable de «mobiliser» d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière. Dans la même optique, Bosman *et al.* (2000) affirment qu'une compétence est *une réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire, et de savoir-être...*

Ainsi, la plupart des théoriciens insiste sur le fait que la tâche à réaliser pour prouver cette compétence doit être «inédite» pour l'élève ; celui-ci doit être capable de se débrouiller dans des situations nouvelles et inattendues. De Ketele (2001) met en exergue la défaillance des anciennes approches, ce qui a été à l'origine des A.P.C. *Les adultes que l'école a formés, reconnaît-il, n'étaient pas suffisamment aptes à entrer dans la vie professionnelle.* Oui, l'enjeu est professionnel. Ce point de vue justifie l'objectif principal des A.P.C. dans la mesure où l'élève apprend davantage à «se débrouiller» face à une situation nouvelle plutôt qu'à acquérir une véritable maîtrise théorique des savoirs... Dans ces approches, estime Hirtt (2009 : 20), *on n'apprend plus le français, l'anglais ou la littérature, mais on apprend à communiquer.* Dans cette optique, la tâche du professeur n'est plus d'enseigner. Il n'est plus que le «coach», l'animateur et l'accompagnateur d'élèves qui avanceront chacun à son rythme (différent).

4.5.3. La pédagogie différenciée

Elle concerne les mécanismes fondamentaux, à la base de la construction du savoir qui sont, pour tous, à peu près les mêmes. Ce sont, aussi les stratégies que chacun met en œuvre pour y parvenir et qui sont variables d'un individu à un autre. Cette méthode consiste à tenir compte de la particularité de chaque apprenant, étant donné qu'ils n'ont pas les mêmes pré-acquis. Or, s'il y a hétérogénéité au début de la formation, la logique voudrait qu'on observe une sorte d'homogénéité à la sortie, fût-elle approximative. Or, ceci ne peut se faire sans l'emploi raisonné du rapport activité d'enseignement/ apprentissage et temps susceptible de créer un environnement de partage d'informations entre apprenants et l'enseignant. En fait, l'un des moyens privilégiés de communication des savoirs en contexte didactique demeure l'interaction langagière, quelle que soit la nature de celle-ci.

La pratique de la différenciation pédagogique permet donc d'organiser la classe de

manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est mettre en place dans une classe ou dans un établissement des dispositifs de traitement des difficultés des élèves de façon individuelle afin de faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement.

Seulement, il faut reconnaître que l'introduction de la pédagogie différenciée dans l'enseignement impliquerait des changements à plusieurs niveaux (programme, structure, progression scolaire, formation des enseignants...) ; mais aussi, chose importante, elle améliorerait les résultats, agirait sur la mentalité des uns et des autres ainsi que leur façon de concevoir l'école. Il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes. Naturellement, les effectifs pléthoriques et d'autres difficultés relevées dans notre contexte éducatif au cours de ce travail ne rendront pas la tâche si aisée. La pédagogie de projet peut-elle palier à ce problème ?

4.5.4. La pédagogie de projet

Le projet, dans cette approche didactique, constitue une situation d'apprentissage authentique, porteuse de sens pour l'élève. Cette portée est réelle dans la mesure où l'élève est amené à développer diverses compétences. La pédagogie de projet est actualisée par la réalisation de projets proposés à l'enfant ou suggérés par lui-même. Il est donc actif en permanence. Un projet vise un objectif de formation fondamental qui doit faire naître des besoins chez l'élève et rejoindre ses préoccupations. La condition essentielle de l'application de cette pédagogie en classe consiste à permettre à l'apprenant de réutiliser les savoirs acquis au cours du projet dans des situations de la vie courante. Il se fait individuellement ou en groupe car il y a autant de propositions concernant les étapes de réalisation d'un même projet en classe qu'il y a de potentiels auteurs.

Geneviève Moore et Bernard Bourret, (2003 : 03) dans un travail intitulé *Pédagogie par projet*, estiment que c'est *une pédagogie centrée sur l'étudiant où l'on génère la soif d'apprendre et l'autonomie de l'étudiant*. Selon ces derniers, le projet constitue la colonne vertébrale du cursus : l'étudiant ne possède pas au départ les connaissances pour résoudre un problème donné ; il les acquiert par le travail personnel ou celui de groupe, puis par des cours de restructuration. Bref, au lieu de mettre les apprenants en situation d'écoute (cours magistral) en vue d'une évaluation finale, le projet les met en situation active d'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui feront l'objet de l'évaluation de leur travail. D'où

la nécessité de prise en compte des remédiations dans la mise sur pied de la pédagogie de projet.

En définitive, la réduction du nombre de séquences dans sa pratique en situation de classe doit viser à la fois ; l'amélioration des performances scolaires des apprenants et leur insertion dans la vie sociale au moyen d'une participation conforme, réaliste et justifiée aux différentes formes d'exercices constructifs, à l'émergence idéologique, à la résolution des problèmes qui se poseront même hors de la salle de classe... ; bref à toutes les activités relatives à la bonne marche de la vie sociale.

Dans cet ordre d'idées, rappellent les néo-pédagogues, l'enseignant doit s'efforcer d'ajuster ses différents projets pédagogiques aux objectifs disciplinaires afin que ceux-ci puissent être atteints simultanément avec les objectifs d'attitudes. Avec les élèves, ce dernier est en effet lié par un contrat d'objectifs de programmes et d'hommes intègres à réaliser pendant une période bien précise. Afin de ne léser aucun aspect dudit contrat (de formation), l'observation doit se centrer sur l'articulation entre l'acte d'apprendre et l'appropriation de l'apprentissage.

Tout au long du présent chapitre, nous avons insisté sur les véritables enjeux d'un nouveau découpage en contexte d'enseignement/apprentissage du Français, ainsi que sur quelques propositions didactiques visant à améliorer les pratiques actuelles qui, sans être complètement négatives, méritent quelques réajustements au gré de l'évolution des sciences parmi lesquelles la pédagogie-didactique. Nous avons également jeté notre dévolu sur quelques aspects pratiques d'intégration des acquis ainsi engrangés par les apprenants dans la vie réelle, nous rapprochant, de la sorte, aux approches nouvelles de la didactique dont celle par compétences, par projet et différenciée.

La méthode que nous préconisons doit véritablement permettre à l'élève de *trouver*, de *présenter*, de *disposer* et de *dire* ce qu'il pense, suivant les prescriptions de *la rhétorique ancienne*, comme le souligne également Olivier (1992 :252). Nous ne saurions mettre un terme à ce travail de recherche sans rappeler un point de vue cher aux didacticiens dont ce dernier, relatif à l'importante place de la communication chez un enseignant :

Un enseignant passe son temps de travail à communiquer. On pourrait même dire que c'est ce qui définit le mieux son emploi. Qu'il fasse cours, qu'il aide des élèves dans une recherche, qu'il annote les copies, qu'il assiste à un conseil de classe, ce qui caractérise son rôle c'est que faute de communication il est inutile.

Cependant, la place accordée à un véritable échange dans le processus d'enseignement/apprentissage en classe de français, dira Le bourgeois (2005), ne signifie pas

que l'écrit soit banni ou relayé au second plan, mais que l'oral soit valorisé en tant que tel, pris en compte et analysé finement comme un moment où l'apprentissage se dévoile en partie. C'est reconnaître également que l'enseignant ne peut mesurer le degré de compréhension des élèves qu'en occultant leurs productions (orales le plus souvent, mais parfois écrites aussi) car c'est en s'exprimant que chaque apprenant construit peu à peu le sens d'un document, participe à un débat, rend compte d'une expérience, etc. En réalité, les capacités acquises dans une activité de communication donnée sont toujours réutilisables dans une autre. Nous comprenons donc que faute de temps et d'effectifs pléthoriques, ceci est difficile voire impossible.

Pour tout dire, nous retenons, à partir de ces différents points de vue qu'en plus d'être définis par l'acte de communication, l'enseignant, et celui de langue française en particulier, a pour principal rôle de transmettre les aptitudes nécessaires à ses apprenants, des aptitudes certes pratiques et non théoriques uniquement. Toute fois, pour être en parfaite harmonie avec certaines de nos hypothèses, nous dirons même qu'au lieu de transmettre les aptitudes de communication, il a pour mission d'aider l'élève, par une orientation spécifique, à développer les performances qu'il incarne, en se prêtant à divers exercices et activités didactiques.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Intitulé *découpage de l'année scolaire en six (06) séquences et impact sur les activités d'enseignement / apprentissage en classe de français*, le travail de recherche qui tend ainsi vers sa fin a permis de remettre sur la sellette un certain nombre de problèmes qui sous-tendent depuis quelque temps notre système éducatif et qui sont aussi permanents que récurrents. Nous avons, tout au long des analyses mis en évidence les multiples enjeux relatifs à cette importante question, non sans avoir à l'idée la volonté de rendre de plus en plus applicables les nouvelles approches de la didactique et de la pédagogie dans le contexte camerounais, en vue de garantir une meilleure productivité. Pour mieux cerner ce sujet, le travail a été élaboré en quatre principaux axes. Mais avant d'y arriver, il est utile voire indispensable de rappeler le problème qui a impulsé la recherche, la problématique que nous en avons dégagé, la principale hypothèse ainsi que quelques-unes des hypothèses secondaires.

Nous sommes partis du constat majeur selon lequel la pratique du découpage séquentiel fait face à certains obstacles. Le problème qui s'est posé était donc celui de la course aux programmes dans l'enseignement secondaire au Cameroun car, tant il est vrai que les enseignants s'efforcent de couvrir le programme au détriment des activités qui stimulent les élèves et les amènent progressivement à devenir autonomes. En fait, quand on parle de placer l'apprenant au centre du processus enseignement/apprentissage, il s'agit en grande partie de le faire réagir au mieux. Cependant, au Cameroun (et ailleurs), un problème à la fois réel et pluriel s'oppose à cette pratique, d'où la problématique qui peut se résumer de la manière suivante : quels sont les principaux problèmes que pose la pratique du découpage de l'année en six séquences dans les salles de classes en général ? et celles de français en particulier ? *A priori*, une telle problématique génère un certain nombre d'hypothèses dont la principale est la suivante : Le découpage de l'année, en six séquences quoique bénéfiques pour la transmission et l'acquisition des savoirs par les élèves, se confronterait à plusieurs obstacles occasionnés par des facteurs aussi importants et variés les uns que les autres.

Dans l'optique de garantir une nature scientifique à ce travail de recherche, les quatre centres d'intérêts qui ont été retenus s'articulent de manière logique et hiérarchique. Ils partent de l'approche purement théorique des séquences en contexte didactique à des suggestions didactiques visant à révolutionner ou mieux, à actualiser le système éducatif. Tout ceci, en passant par une enquête assortie d'analyses et d'interprétations dont l'objectif est de rendre crédible le problème soulevé d'une part, et d'y apporter une solution adéquate d'autre part.

Le premier chapitre est intitulé *De la présentation des concepts à la typologie des séquences*. Comme son titre le présage, c'était le lieu de jeter les bases de l'analyse en se rapprochant des recherches qui ont précédé celui-ci. Considéré comme l'ossature de ce travail

de recherche, ce chapitre essentiellement théorique a permis de parcourir les principes de base de la séquence didactique. Après la présentation des concepts majeurs qui orientent diverses investigations (projet pédagogique, pédagogie, didactique, enseignement...), il a été question d'évaluer réellement les défis d'un projet pédagogique contenant six séquences dans le processus enseignement/apprentissage.

Le deuxième chapitre s'est intéressé aux enquêtes de façon globale, une manière de se rapprocher de près du phénomène à la fois décrit et décrié. C'est ainsi qu'il est libellé comme suit : *De la présentation à l'analyse des données*. Il a été principalement question du cadre opératoire qui a régit toute la recherche, raison pour laquelle il constitue à juste titre la trame fondamentale de ce travail. Après avoir constaté presque superficiellement l'existence d'un problème lié à la pratique du découpage de l'année en séquences dans les classes de français, l'une des attitudes scientifiques à suivre était de recueillir, autant que possible, divers témoignages auprès de ceux qui vivent cette situation au quotidien : les enseignants et les apprenants.

Mais, avant d'en arriver à l'enquête proprement dite, nous avons jugé nécessaire d'exposer en premier lieu, le cadre d'étude ainsi que les instruments d'analyse retenus pour mener ladite enquête. Au sujet du cadre d'étude, le choix s'est porté sur deux lycées de Yaoundé, notamment ceux de Biyem-Assi et de Nsam-Efoulan. Là encore, il n'a pas été question de mener l'enquête à tous les niveaux d'enseignement de la langue française ; la loi de l'échantillonnage a permis de retenir juste les différentes classes de Premières, pour des raisons précises. Relativement à l'instrument d'analyse, celui qui a été employé est l'enquête ; un questionnaire pour les enseignants et un autre pour les apprenants.

Toujours en rapport avec ce deuxième chapitre, ce travail s'est focalisé sur les résultats de l'enquête suivant les différents ordres. Ici, il était question de la présentation objective des résultats tels que générés par les enquêtés en y associant les éléments d'analyse. Afin de rendre aisé le dépouillement des résultats en question, la technique du pourcentage a été convoquée.

De l'interprétation des résultats à la vérification des hypothèses, tel est le titre du troisième centre d'intérêt de ce mémoire. Au vu des résultats présentés au deuxième chapitre, de toute évidence, il est apparu que la pratique du découpage en six (06) séquences pose problème dans les salles de classe, compte tenu de certaines réalités ou plutôt de certaines difficultés propres à notre contexte socio-éducatif. Il arrive ainsi que compte tenu des contraintes déjà évoquées, certains enseignants parviennent à organiser des cours de rattrapages, mais tous les élèves n'y assistent guère à cause de leur participation aux cours de

répétition.

Tout compte fait, on aura ainsi remarqué que la communication entre enseignants et apprenants en classe de français renferme, certes d'énormes enjeux (autonomisation de l'apprenant, réutilisation des acquis dans des situations nouvelles en vue de la résolution des problèmes nouveaux...), mais se confronte tout de même à de réels défis (les effectifs pléthoriques, l'absence et/ou rareté du matériel didactique, infrastructures insuffisantes ...). Des deux paramètres, aucun ne doit être mis à l'écart dans l'élaboration d'éventuelles solutions.

Enfin, le quatrième et dernier chapitre a pour titre *Pour un nouveau découpage séquentiel en vue d'une amélioration des performances scolaires des élèves*. L'objectif à ce niveau était de se fonder sur les intérêts d'une année scolaire contenant moins de séquences et de tenir compte en même temps des défis réels, afin de proposer des voies et moyens en vue d'améliorer notre système éducatif dans son ensemble. Au cours de ce chapitre conclusif, il y a eu une insistance particulière sur les propositions d'amélioration de notre système de gestion de l'année scolaire. Nous avons également marqué un temps d'arrêt sur les intérêts des évaluations formatives, de la remédiation et la résolution des problèmes que nos projets pédagogiques tendent à ignorer ou à oublier.

Au sortir de tous ces questionnements, nous avons réalisé que d'énormes problèmes affectent notre système éducatif et que, malgré tout cela, quelques solutions demeurent envisageables. Les effectifs pléthoriques, les mauvaises conditions de travail, la rareté de matériel didactique adéquat, le manque d'infrastructures... rendent difficile et parfois impossible la transmission des connaissances. Néanmoins, en revoyant notre système de gestion de l'année scolaire, la productivité de notre école en termes de résultats probants peut être améliorée. On pourra de plus en plus avoir des individus qui assimilent les contenus non pas pour évoluer, mais pour les réutiliser dans des situations nouvelles. Après leur formation, ils pourront ainsi être capables de s'adapter aux situations nouvelles, de résoudre des problèmes, tant en ce qui les concerne qu'en ce qui concerne la société entière. Voilà autant d'éléments qui renforcent nos hypothèses de départ. On y perçoit clairement la validation de la principale.

Relativement à l'hypothèse secondaire n°1, nous réalisons qu'il existe une relation entre l'ancien système de trois compositions trimestrielles et le nouveau découpage de l'année en six (06) séquences. Cependant, le présent découpage n'offre pas plus de possibilités de réussite comme cela avait été pensé dès le départ, à cause de la multiplicité des évaluations harmonisées que l'enseignant appréhende difficilement.

Comme l'envisage la deuxième hypothèse secondaire, toutes les conditions ne sont pas toujours réunies pour que le contenu d'une séquence soit respecté. Nous avons en effet les dates d'interruption des cours, les journées fériées, plus encore, il s'avère difficile pour un enseignant, dans des contextes d'effectifs pléthoriques, (par exemple où l'on retrouve souvent entre cent (100) voire cent cinquante (150) élèves par classe) de travailler individuellement avec chaque apprenant. C'est pourtant l'un des moyens à exploiter pour allier chez l'élève connaissances acquises et connaissances nouvelles, même si ce n'est déjà pas très facile avec un effectif normal (60/classe).

La troisième hypothèse concerne le temps imparti à l'unité didactique. Il s'agit là de mettre en exergue la relation qui doit exister entre la durée et le contenu d'une leçon. Ici également, comme l'ont démontré nos analyses, nous avons relevé que l'enseignant doit, chaque fois que cela est nécessaire, soumettre ses élèves aux exercices d'application.

Notre dernière hypothèse de sens concernait la mise sur pied d'un nouveau découpage de l'année en séquences qui permettrait aux enseignants de consacrer plus de temps aux difficultés des apprenants. C'est par là aussi que l'on formera des jeunes aptes à réutiliser les notions apprises en classe dans des situations nouvelles en vue de résoudre des problèmes.

Nous pouvons espérer que le présent travail pourra être d'un apport non négligeable dans la tentative de résolution en faveur des apprenants, des problèmes inhérents au présent découpage. Cette tentative viserait à améliorer les performances scolaires de nos apprenants. Toutefois, nous ne saurions prétendre avoir tout apporté. L'univers de la recherche étant très vaste et très complexe, d'autres recherches sur l'étude des séquences dans notre système éducatif pourraient nous éclairer davantage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES GÉNÉRAUX ET ARTICLES

- Armand, A., Lacostes, B., Descotes, M.** (1992). *La Séquence didactique en français, classe de lycée, CAPES, Agrégation*, Toulouse, Bertrand-Lacoste/ C.R.D.P. Didactiques.
- Boudigue, N. et Masson, M.** (1994). *Projet pédagogique et travail d'équipe*, Toulouse, CRDP, Transverses.
- Chiss, J-L.** (1989). *Didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan, Pédagogie, Perspectives didactiques.
- Cicurel, F.** (1990). « Éléments d'un rituel communicatif », in L. Dabène *et al.* (éds), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Crédif-Hatier, pp.23-54.
- Cordier-Gauthier, C.** (1995). « Pour une pratique de l'interaction en classe », in *Le français dans le monde, recherche et application*, Paris, EDICEF.
- De Ketele, J.M.** (1987). *Méthodologie de l'observation*, Bruxelles, De Boeck.
- Descotes, M.** (1992). *La séquence didactique en français*, Paris, CRDP.
- Descotes, M. et J. Jordy, G. Langlade.** (1993). *Le Projet pédagogique en français, séquences et modules au lycée*, Toulouse, Bertrand-Lacoste/ C.R.D.P., Didactique.
- Dolz, J., Rosat, M-C., Scheuwzy, B.** (1991). « Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes », in *Le français aujourd'hui*, n° 93, pp.37-47.
- Langlade, G.** (1992). « Elaborer des séquences didactiques », in *a séquence didactique en français-classe de lycée, CAPES 6 Agrégation*, Bertrand-Lacoste/ C.R.D.P., Midi-Pyrénées pp. 63-75.w
- Nsata, C.** (2010). « La séquence didactique, point de rencontre des activités pédagogiques », *Revue de l'association francophone de recherche scientifique en éducation*, N°4, 2010, PP. 32-48.
- Raynal, F. Et Rieunier, A.** (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés* (apprentissage, formation et psychologie cognitive). Paris, E.S.F.
- Richterich, R.** (1996). « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », in *Holec*, 1996, pp. 41-76.
- Roegiers, X.** (2008). « L'Approche par compétence en Afrique francophone : Quelques tendances », in *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, N°7, Genève, Suisse, pp. 28-95.
- Pica, T. et Doughty, C. (1985). « The Role of Group Work in Classroom Second Language Acquisition », *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 7, n°2, pp.233-248.

- Rabardel, A.** (1995). *Interlocution orale en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre*, Paris, Presses universitaires de Lyon.
- Scallon, G.** (1988). *Évaluation formative des apprentissages* (tome 1: La réflexion), Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Stambak, M.** (1994). « Communiquer pour apprendre », in Alain Bentolila (s dir.), *Enseigner, apprendre, comprendre*, Paris, Nathan.
- Tardif, J.** (1992). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.
- Théry, B.** (1985). *Guide Belin de l'enseignement du français*, Paris, Belin.

I- OUVRAGES MÉTHODOLOGIQUES

- Beaud, M.** (1996). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de D.E.A ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*, Paris, La découverte, Guide Repère.
- De Ketele, J.M.** (1988). *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck.
- De Landsheere, G.** (1992). *L'éducation et la formation*, Paris, PUF.
- Fragnière, J-P.** (1986). *Comment réussir un mémoire. Comment présenter un rapport*, Paris, Bordas/Dunod.
- Grawitz, M.** (1996). *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.
- Landsheere, G.** (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF.
- Mace, G.** (1988). *Guide d'observation d'un projet de recherche*, Québec, PUL.
- Mathis, G.** (1997). *Professeur de français : les clés d'un savoir-faire*, Paris, Nathan-Pédagogie, Perspectives didactiques.
- Mendo Ze, G.** (2008). *Guide méthodologique de la recherche en langue française*, Yaoundé, PUA.
- Plot, B. (1986). *Écrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines*, Paris, Champion.

III- OUVRAGES SPECIALISÉS

- Altet, M.** (1997). *La Pédagogie de l'apprentissage*, Paris, PUF.
- Belinga Bessala, S.** (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Editions CLE, Yaoundé.
- Bru, M., Not, L.** (1987). *Où va la pédagogie de projet ?*, Toulouse EUS.

- De Coste, D.et al** (1990). *Les Fondements de l'action didactique*, Paris, De Boeck.
- De Vecchi, G.** (1992). *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette.
- Entwistle,** (1991). *La Compréhension de l'apprentissage en classe*, Barcelone, Paidos.
- Dioum, O.** (1992). *Communiquer pour enseigner*, Paris, Hachette.
- Rabatel, A.** (2004). *Interlocution orale en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre*, Paris, Presses universitaires de Lyon.
- Ubaldi, J-L.** (sous la dir.). (2006). *Débuter dans l'enseignement*, Paris, ESF.

IV- MÉMOIRES

- Mbida Olinga C.M.** (2004). *L'opérationnalisation d'une séquence didactique en classe de français : cas de la terminale D*, mémoire de Di.P.E.S. II, E.N.S. Yaoundé, inédit.
- Ngo Sick, N.S.** (2000). *Evaluation pédagogique au cours des séquences et performances scolaires dans l'enseignement scolaire*, mémoire de Di.P.E.S. II, E.N.S. Yaoundé, inédit.
- Njapndounke Nsangou S.** (2004). *Proposition pour une approche décloisonnée de l'enseignement/apprentissage du français*, mémoire de Di.P.E.S. II, E.N.S., Yaoundé, inédit.

V- AUTRES SUPPORTS

MINEDUC : arrêté n° 73/B1/1464/MINEDUC/IGP/ESG/ET/EPMN du 16 septembre 1994 fixant les périodes d'interruption des classes en République du Cameroun durant l'année scolaire 1994/1995.

MINEDUC : arrêté n° 78/B1/MINEDUC/SG/IGP/ESG/ESTP/EPMN du 14 août 1996 fixant les périodes d'interruption des classes en République du Cameroun durant l'année scolaire 1996/1997.

MINEDUC : arrêté n°100/B1/1464/MINEDUC/SG/ESG/ESTP/EPMN du 26 août 1997 organisant l'année au Cameroun en six séquences.

MINEDUC : *CONFEMEN* (Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage), rapport des travaux de 1995.

MINESEC : *commentaires du Programme de Langue Française et de Littérature, Enseignement Général et Technique Second Cycle, (Premier volet).*

MINESEC : décret N°2001/041/ du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire,

MINESEC : *programmes de langue française au second cycle des lycées et collèges d'enseignement général et technique*, du 22 juin 1994.

III- WÉBOGRAPHIE

- <http://www.fabula.org>, consulté le 28 juin 2014.
- <http://www.mémoiresenligne.org>, consulté le 04 novembre 2014.
- <http://www.wikipédia.com>, consulté le 12 janvier 2015
- <http://www.revues.org>, consulté le 19 février 2015.
- <http://www.voxpoética.com>, consulté le 10 avril 2015.
- <https://cameroon-tribune.cm>, consulté le 26 mai 2015

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
RÉSUMÉ	v
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I: DE LA CLARIFICATION DES CONCEPTS À LA TYPOLOGIE DES SÉQUENCES	12
1. Présentation et clarification des concepts	13
1.1. Le projet pédagogique	13
1.1.1. L'utilité d'un projet pédagogique	14
1.1.2. L'élaboration d'un projet pédagogique	16
1.2 Les notions de pédagogie et de didactique	18
1.3. Enseignement	19
1.4. Apprentissage	20
1.5 La classe de français	20
2. Typologie des séquences	21
2.1. La séquence didactique	21
2.2. La séquence d'apprentissage	22
2.3 La séquence administrative	24
2.4. La séquence pédagogique	26
3. Avènement du découpage de l'année en six (06) des séquences dans le système éducatif camerounais	26
3.1 Ce que prévoient les instructions officielles	27
3.2 Conception du découpage séquentiel	28
3.3 Diversité et solidarité des séquences didactiques en français	29
CHAPITRE II: DE LA PRÉSENTATION À L'ANALYSE DES DONNÉES	30
1. Cadre d'étude	31
1.1. Zone d'étude	31
1.2. Population-cible	32

2. Instruments de collecte de données	33
2.1. Élaboration du questionnaire	33
2.1.1. Le questionnaire des enseignants.....	34
2.1.2. Le questionnaire des apprenants.....	34
2.3. La technique de dépouillement des données de l'enquête	35
3. Résultats et analyse.....	35
3.1. Résultats du questionnaire des enseignants.....	35
3.2. Résultats du questionnaire des apprenants	42
CHAPITRE II : DE L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS À LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.	48
1. Les phases de l'élaboration d'une séquence didactique	49
1.1. L'évaluation diagnostique.....	49
1.2. Les objectifs	50
1.3. La progression	50
1.4. La durée.....	51
1.5. Le choix des moyens à mettre en œuvre.....	51
1.6. Les types et les procédures d'évaluation	52
1.7. La remédiation.....	52
2. Les difficultés liées à la pratique du découpage de l'année en six séquences	53
2.2. Un projet pédagogique qui impose un ordre à suivre	54
2.3. Les journées et périodes d'interruption des cours	54
2.4. Effectifs pléthoriques ou grands groupes.....	55
2.5. Conditions inadéquates	56
2.6. Problèmes de globalisation et/ou de généralisation.....	56
3. Vérification des hypothèses	57
3.1. Rappel des hypothèses	57
3.2. Validation des hypothèses.....	58
CHAPITRE IV: POUR UN NOUVEAU DÉCOUPAGE SÉQUENTIEL EN VUE D'UNE AMÉLIORATION DES PERFORMANCES SCOLAIRES DES APPRENANTS.	61
1. Propositions en vue de l'amélioration dudit découpage	62
1.1. Les séquences d'enseignement/apprentissage plus longues	63
1.1.1. Les séances de cours d'une heure au lieu de 50 à 55 minutes.....	63
1.1.2. Six (06) jours de cours au lieu de cinq (05)	64
2. Intérêt des évaluations formatives	64

2.1. L'apprentissage par les élèves	64
2.2. Le développement socio-intellectuel des apprenants	65
2.3. Le développement idéologico-politique des apprenants	66
3. Remédiation et résolution des problèmes	66
3.1. Organisation des situations problèmes	67
3.2. Développement et émergence du sujet social	67
4. Les suggestions didactiques	68
4.1. À l'École normale supérieure	69
4.2. Aux inspecteurs pédagogiques (nationaux et régionaux)	69
4.3. Aux censeurs et animateurs pédagogiques	70
4.4. Aux enseignants de français	70
4.5. Quelques approches pédagogiques susceptibles de favoriser les enseignements	72
4.5.1. L'apprentissage coopératif	72
4.5.2. L'Approche par Compétences	72
4.5.3. La pédagogie différenciée	73
4.5.4. La pédagogie de projet	74
CONCLUSION GÉNÉRALE	77
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	82
ANNEXES	90

ANNEXES