

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-Travail-Patrie

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

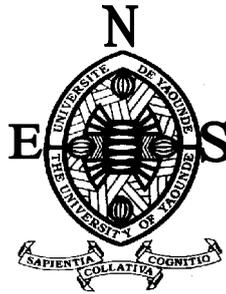
\*\*\*\*\*

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE  
YAOUNDE

\*\*\*\*\*

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-Work-Fatherland

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

HIGHER TEACHER TRAINING  
COLLEGE OF YAOUNDE

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF FRENCH

\*\*\*\*\*

**LES ENJEUX DU PLAN ET DES COMPTES-RENDUS  
D'ÉVALUATION DANS LA COMPOSITION FRANÇAISE  
EN CLASSE DE 3ème**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement secondaire  
deuxième grade(DIPESI I)

par

**AGOFACK Pierre Bertrand**

Titulaire du DIPESI  
Licencié ès Lettres modernes françaises

*sous la direction de*

**Mme BEMMO Odette**  
Maître de Conférences

*Année Académique 2014-2015*

*À ma mère Tsafack Jeannette de regrettée mémoire,*

*Amour et éducation ont marqué ta vie,*

*Et le destin jaloux a retiré ta vie,*

*Tu as vaincu le destin*

*Car, moi j'ai bien opté sans dédain,*

*Avec vitalité, pour l'amour et l'éducation...*

*Béni soit l'Eternel qui a créé Maman.*

## **REMERCIEMENTS**

J'adresse mes remerciements :

- A mon directeur de recherche, Pr. Odette Bemmo, pour n'avoir ménagé aucun effort dans mon encadrement en vue de me conduire à la réussite de mon mémoire ;
- A tous les enseignants du département de français de l'Ecole normale supérieure de Yaoundé pour leurs conseils multiformes durant ma formation.

Nos remerciements vont aussi à tous les enseignants et élèves de 3<sup>ème</sup> du Lycée de Fongo-Tongo qui ont eu la gentillesse d'apporter leur contribution en répondant au questionnaire relatif à cette recherche.

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Elaboration d'un guide d'entretien sémi-structuré.....	30
Tableau 2 : Retranscription des données à travers SONAL.....	32
Tableau 3 : Répartition de la population enseignante en fonction de l'échantillon .....	35
Tableau 4 : Répartition des enseignants en fonction de leur diplôme académique ou professionnel. ....	35
Tableau 5: Répartition des enseignants selon leur ancienneté. ....	36
.Tableau 6: Répartition de la population des élèves en fonction de leur série. ....	36
Tableau 7 : Répartition de la population et de l'échantillon des élèves. ....	37
Tableau 8 : Répartition de l'échantillon selon les séries en 3 <sup>ème</sup> .....	37
Tableau 9 : Répartition de l'échantillon d'élèves en fonction du sexe. ....	37
Tableau 10: Répartition des élèves évalués selon leurs lacunes à l'écrit lors du test. ....	38
Tableau 11 : Grille d'analyse des résultats des entrevues. ....	40
Tableau 12 : Répartition des élèves selon leur avis sur la construction d'un plan préliminaire de rédaction. ....	42
Tableau 13 : Répartition des élèves selon leur avis sur le trop de temps mis par les enseignants avant les comptes rendus.....	43
Tableau 14: Répartition des élèves selon leur avis sur la prise en compte de l'écriture, du style et de la compréhension du sujet dans les difficultés de l'écrit. ....	43
Tableau 15 : Répartition des élèves selon leur avis sur la construction d'un plan comme difficulté principale de l'écrit. ....	44
Tableau 16 : Répartition des élèves selon leur avis sur la préférence d'un plan.....	44
Tableau 17: Répartition des élèves selon leur avis sur l'enseignement des deux plans narratif ou argumentatif. ....	45
Tableau 18: Répartition des élèves selon leur avis sur la primauté aux notes par rapport aux comptes rendus de rédaction. ....	46
Tableau 19: Répartition des élèves selon leur avis sur la reconstruction du plan détaillé lors des comptes rendus.....	46
Tableau 20: Répartition des élèves selon leur avis sur le fait que la maîtrise du plan favorise la bonne communication avec autrui, l'organisation de la rédaction et l'organisation du travail quotidien.....	47
Tableau 21: Répartition des élèves selon leur avis sur l'importance du suivi des comptes rendu dans la bonne composition de textes.....	48
Tableau 22: Répartition des enseignants selon leur appréciation du nombre réduit d'élèves à suivre l'enseignement des plans et le suivi des comptes rendus de rédaction. ....	48

Tableau 23: Répartition des enseignants selon leur appréciation sur l'idée de la construction du plan avant le devoir pour le souci de pertinence et de cohérence. ....	49
Tableau 24: Répartition des enseignants selon leur appréciation sur la conception du plan comme difficulté principale des élèves. ....	50
Tableau 25: Répartition des enseignants selon leur avis sur l'évaluation de la maîtrise des plans argumentatif et narratif par les élèves à 30 ou 40%.....	50
Tableau 26: Répartition des enseignants selon leur appréciation sur les journées internationales, les jours fériés, les quotas horaires élevés et les occupations parallèles comme motifs du bâclage des comptes rendus. ....	51
Tableau 27: Répartition des enseignants selon leur appréciation de l'importance du plan sur l'organisation des tâches sociales.....	52
Tableau 28: Répartition des enseignants selon leur appréciation sur l'importance du plan dans l'organisation d'un travail personnel.....	52
Tableau 29: Répartition des enseignants selon leur appréciation sur l'importance du plan pour le rédacteur de bien s'exprimer, bien diriger sa pensée, d'éviter les répétitions et le déséquilibre de ses idées. ....	53
Tableau 30: Répartition des enseignants selon leur appréciation sur l'importance du plan pour le lecteur de circonscrire une idée sans lire tout le texte. ....	53
Tableau 31 : Répartition des enseignants selon leur avis sur l'importance du suivi des comptes rendus de renforcer les acquis en plan. ....	54
Tableau32 : Proposition de plan pour un sujet de narration.....	68
Tableau 33 : Proposition de plan pour un sujet argumentatif.....	71

## **LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS**

<b>MINESEC :</b>	Ministère des Enseignements secondaires
<b>MINEDUC :</b>	Ministère de l'Education nationale
<b>CAPIEMP :</b>	Certificat d'Aptitude pédagogique d'Instituteur de l'Enseignement maternelle de primaire
<b>PLEG:</b>	Professeur des Lycées d'Enseignement général
<b>PCEG:</b>	Professeur des Collèges d'Enseignement général
<b>LMF:</b>	Lettres modernes françaises
<b>HG:</b>	Hypothèse générale
<b>HS:</b>	Hypothèses secondaires
<b>SI:</b>	Situation initiale
<b>SF:</b>	Situation finale
<b>IPN:</b>	Inspecteur pédagogique national
<b>BEPC:</b>	Brevet d'Etudes du premier Cycle
<b>ESP:</b>	Espagnol
<b>ALL:</b>	Allemand
<b>A:</b>	d'Accord
<b>PA:</b>	Pas d'Accord
<b>MA:</b>	Moyennement d'Accord
<b>IC:</b>	Informations complémentaires
<b>QA:</b>	Questionnaire administré aux élèves
<b>QB:</b>	Questionnaire administré aux enseignants
<b>3<sup>ème</sup>:</b>	Classe de 3 <sup>ème</sup> au premier cycle de l'enseignement général
<b>LS:</b>	Langue et style
<b>OI:</b>	Organisation des idées
<b>CS:</b>	Compréhension du sujet
<b>P:</b>	Présentation
<b>E/A :</b>	Enseignement-apprentissage

## RESUME

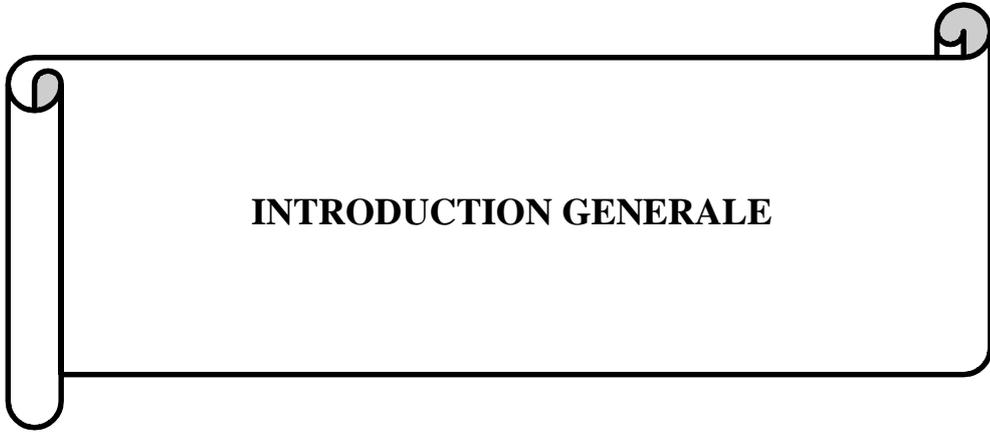
Le sujet de notre étude intitulé : *Les enjeux du plan et des comptes-rendus d'évaluation dans la composition française en classe de 3<sup>ème</sup>* a pour but de rechercher les motifs des productions incohérentes des apprenants en la composition française. Lesdits motifs permettant de prendre conscience des conséquences qui pourraient en découler, cette recherche peut être la clé pour résoudre le problème de l'écrit. Une investigation menée sur le terrain montre que les apprenants ont l'écrit et ses contraintes en horreur. A cause du refus des élèves de construire le plan avant de rédiger et du manque de suivi des comptes-rendus d'évaluation qui font entorse à l'exercice de rédaction, nous proposons quelques mesures à prendre par les décideurs ; les apprenants et les enseignants en tant que acteurs directs de la situation-classe. Mis en œuvre, les efforts de ces derniers mèneront à la maîtrise de la cohérence et de la pertinence de l'écrit, pour l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la composition française en 3<sup>ème</sup>.

**Mots clés :** enjeux, compte-rendu d'évaluation, composition française, 3<sup>ème</sup>, plan, insertion socioprofessionnelle, rémédiation, approche socioconstructiviste, narration, argumentation.

## ABSTRACT

This study is concerned with *the stakes of the plan and assessment reports in the form five French writing* and intended to look for reasons inconsistent productions of learners. The reasons permitting to be aware of the consequences that may result, our research are therefore the key to solving this problem. An investigation conducted in the field shows learners writing and its constraints in horror. Because of the refusal of students to build the plan before writing and lack of monitoring assessment reports which sprain the drafting exercise, we propose some measures to be taken by policy makers; learners and teachers as direct players in the class situation. Implemented, these efforts will lead to mastery of the coherence and relevance of the writing for improving the French teaching -learning inform five class.

**Keywords:** stakes, assessment reports, French composition, form five class, socio-professional insertion, remediation, socio-constructivist approach, narration, argumentation.



**INTRODUCTION GENERALE**

La didactique des exercices littéraires tient une place importante dans le programme de français aux premier et second cycles des lycées et collèges. Au premier cycle, la rédaction s'affiche comme étant un maillon essentiel et se subdivise en plusieurs exercices : la description, le dialogue, les lettres, la narration, l'argumentation etc. Cependant, les difficultés que rencontrent aujourd'hui les élèves, les étudiants et même les ingénieurs sortant des grandes écoles poussent les chercheurs à accorder une attention particulière à cette discipline. Le cas des élèves de 3<sup>ème</sup> semble faire couler beaucoup d'encre. Ainsi, plusieurs recherches antérieures ont été effectuées sur la didactique de l'écrit.

Dans le cadre des ouvrages, B.Cocula et C.Peyroutet publient un ouvrage qui tire son intérêt de l'apport de la linguistique et de la sémiotique dans la compréhension du fonctionnement de la langue française. En effet, en prenant en compte la maîtrise de la langue comme base de toute expression, l'ouvrage retrace l'évolution de la linguistique, met un point d'honneur sur la langue française et la dialectisation qui influence l'expression écrite.

De façon précise, ces auteurs montrent qu'avant le linguiste Genevois Ferdinand de Saussure au moyen âge, l'étude de la langue porte uniquement sur le grec et le latin ou les langues dites vulgaires. A cette époque, la linguistique est fondée sur une étude diachronique qui analyse l'évolution des langues à travers le temps. Ainsi, Saussure vient renouveler la linguistique à partir d'une analyse synchronique pour donner l'occasion d'étudier la langue en un temps donné. Ce dernier fonde dès lors une théorie du signe linguistique appelé structuralisme dans son *Cours de linguistique générale* publié en 1916 par ses élèves Bally et Séchelave. Pour les auteurs B. Cocula et C. Peyroutet, Saussure veut prouver que

*La langue est un système c'est-à-dire un ensemble de signes et de règles d'agencement de fonctionnement de ces signes. Un élément de la langue ne vaut que par rapport aux autres d'où l'importance des relations entre les éléments<sup>1</sup>.*

Ils ajoutent que l'univers de la linguistique est aujourd'hui subdivisé en plusieurs branches : la morphologie et la syntaxe de Martinet, la phonologie de Troubetskoï et de R. Jakobson, la grammaire distributionnelle de Z.S. Harris, la grammaire générative et fonctionnelle de Chomsky et la sémiotique. C'est en ce sens que Pierre Guiraud donne l'importance de la dernière composante linguistique dans la vie sociale en ces termes : *Au moins commençons-nous à savoir que nous vivons parmi les signes et à nous rendre compte de leur nature et de*

---

<sup>1</sup>.B. Cocula, C. Peyroutet, *Didactique de l'expression [...]*, Paris, Delagrave, 1978, p. 10.

*leur pouvoir. Cette conscience sémiologique pourrait devenir demain le principal garant de notre liberté*<sup>2</sup>

En outre, la pluralité des codes ou encore la dialectisation du français est l'une des entorses à l'expression écrite et s'explique par des motifs variés : isolement d'une communauté dans une forêt (géographique), migrations ou éparpillement des populations (historiques), enfermement des locuteurs dans leur milieu socioculturel. Ce dernier motif sociologique est appréhendé par lesdits auteurs comme la véritable cause de l'incapacité du locuteur à s'exprimer de manière à se faire comprendre par tous : *D'autres locuteurs, prisonniers d'un milieu socioculturel défavorable, se montrent incapables de discourir(...) ou même de s'exprimer de façon claire et précise, sans termes jugés vulgaires ou sans le secours de l'argot*<sup>3</sup>.

Nous retenons de cet ouvrage que l'expression écrite est fondée sur les normes linguistiques et que la dialectisation perçue à travers divers motifs en est un obstacle. Ces auteurs n'abordent pas le plan et les comptes rendus d'évaluation en rédaction.

Un second ouvrage intitulé *Bien rédiger au collège*, publié en 1990 par Antonia Gasquez a pour objectif principal d'aider les élèves de 3<sup>ème</sup> à approfondir l'étude des différents types d'écrits, poser les bases de l'entrée au collège et de préparer les élèves au Brevet des collèges et aux techniques de composition des textes. L'auteur se penche plus sur le sujet de réflexion en explicitant les termes réfléchir, prouver et persuader. Pour lui, un apprenant peut produire une expression saine si celui-ci évite de faire une lecture réduite et sélective d'un sujet de réflexion, en étudiant la plupart des mots du sujet : *certaines mots peuvent être oubliés. Pourtant, ils sont essentiels*<sup>4</sup>, explique l'écrivain. A la compréhension des mots du sujet, s'ajoute le repérage du problème posé, la recherche des idées et l'élaboration d'un plan. A ce titre, l'auteur nous informe que *le plan est l'ossature du devoir : il fait ressortir les aspects à développer ; présente une progression, évite les répétitions, les hors-sujet et le désordre*<sup>5</sup>. Il met également en exergue le récit en s'attachant inconsidérément à son organisation en paragraphes. En insistant sur les organisations argumentative et narrative, ce dernier ne soulève pas toute la portée du plan, encore moins celle des comptes rendus d'évaluation en rédaction.

---

<sup>2</sup> P. Guiraud, *La sémiologie*, Paris, PUF, 1971, p6.

<sup>3</sup> B. Cocula, C. Peyroutet, *Op.cit.*, p.20.

<sup>4</sup> A. Gasquez. *Bien rédiger au collège*, Paris, Nathan, 1990, p 46.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p 50

En 1983, Louis Timbal-Duclaux publie *La méthode SPRI, Organiser ses idées, Bien rédiger*. Cet ouvrage a le mérite de proposer une clé à tous ceux qui veulent organiser leurs idées, rédiger et communiquer. Pour lui, les difficultés liées à l'expression écrite touchent tous les secteurs d'activités. Dans la préface de cet ouvrage, Jean Fourastié soutient l'idée d'une dégradation de l'expression écrite à plusieurs niveaux en montrant que de nombreux lecteurs n'arrivent plus à décoder les écrits ou les notes de différents locuteurs parce que ces notes comportent des phrases laconiques. Dans cette perspective, l'auteur tente de donner une explication en disant que *ces notes sont souvent écrites dans un langage trop technique et donc peu lisible*<sup>6</sup>. Ces difficultés de l'écrit peuvent également avoir d'autres motifs tels que le développement des télécommunications, les connaissances en miettes rendant confuse l'expression ; la destruction de la culture littéraire par la culture scientifique, les techniques audiovisuelles et les créations contemporaines telles que le théâtre et la musique.

En 2001, Barnabé Mbala Ze écrit *La narratologie revisitée – Entre Antée et Protée*. Cet auteur y adopte une démarche heuristique allant de l'état de la question narratologique aux propositions de certaines pistes didactiques. En effet l'ouvrage présente des pistes et hypothèses de recherche sur le récit ; les difficultés que pose le récit face à sa complexité. L'auteur propose de ce fait des voies narratologiques à la lumière des travaux d'Hénault, Greimas, Courtés et Genette. Pour lui, ce livre est un essai à la fois *Diachronique et Synchronique, il cherche à allier archéologie du savoir et continuité dans l'unité des approches du récit*<sup>7</sup>. Aussi, le penseur montre que les événements rapportés dans un récit se suivent dans un ordre temporel déterminé par le narrateur. Il déclare comme le dit J.P. Golden Stein qu'*on peut à la rigueur imaginer un roman [texte narratif] qui tairait tout indice spatial. On n'en imagine pas un qui échapperait à tout ordre temporel*<sup>8</sup>.

Dans le cadre des mémoires de recherche en 2012, Sillasse Mbieppie soutient à l'ENS de Yaoundé, un mémoire de DIPES II intitulé *Didactique du texte narratif et compétences scripturales au cycle d'orientation*. Ce mémoire propose une réorientation de la didactique de la narration en vue d'une acquisition des aptitudes scripturales chez l'apprenant. Le sujet part du constat que les connaissances acquises, sur le texte narratif pendant de longues périodes de formation sont insuffisamment réinvesties dans les pratiques quotidiennes.

---

<sup>6</sup>L. Timbal-Duclaux, *La méthode SPRI, Organiser ses idées(...)*, Paris, Savoir communiquer, 1983, p13

<sup>7</sup> B. Mbala Ze, *La narratologie revisitée - Entre Antée et Protée*, Yaoundé, P.U.Y, 2001, P9.

<sup>8</sup> Cité par B. Mbala Ze, *Op Cit.* P60

Sur les quatre chapitres de sa recherche, allant des présupposés théoriques sur le récit aux suggestions didactiques en passant par l'enquête, l'étudiant arrive à la conclusion que l'enseignement du français via le texte narratif peut-être un module de professionnalisation pour les apprenants, favorisant ainsi leur insertion sociale. Ainsi, dans ses suggestions, il propose la création et la multiplication des ateliers d'écriture, des concours à la fin desquels les lauréats seront primés et la création des clubs de littérature dans les établissements scolaires.

En 2009, Marie Rachel Ndongmo soutient un mémoire de DIPES II intitulé *Didactique de la créativité littéraire en classe de 4<sup>ème</sup> : le cas du texte narratif*. L'étudiante déplore les défaillances du processus enseignement-apprentissage du texte narratif et se penche sur la créativité littéraire qui passe selon elle, par certains préalables en occurrence l'initiation permanente à la lecture et la révision des programmes scolaires. La lecture dans ce cas se donne comme une condition de la mise sur pied d'une écriture bien élaborée. De ce fait, Claire Boniface revalorise cette lecture en affirmant qu'elle *est un préalable à l'écriture car pour écrire, il faut avoir quelque chose à dire*<sup>9</sup>.

En outre, dans son mémoire de DIPES II intitulé *Incorrections grammaticales chez les apprenants de français en classe de 3<sup>ème</sup> : causes, conséquences et suggestions* soutenu en 2010, Minla Edwige Nathalie part d'une classification des incorrections grammaticales pour proposer quelques principes qui sont *Une issue à exploiter pour que les apprenants du français en classe de 3<sup>ème</sup> puissent s'exprimer correctement*<sup>10</sup>. Parmi ces incorrections, nous dénombrons les fautes orales et graphiques, les fautes entre propositions, la coordination et la subordination défectueuses. Les causes de ces incorrections relèvent de la mauvaise réception des acquis par les élèves, leur refus d'apprendre, leur paresse et leur indiscipline. Nous pouvons aussi ajouter à ces motifs l'insuffisance de temps chez les enseignants. L'étudiante suggère à l'attention du MINESEC une reconsidération de la tranche horaire de grammaire en 3<sup>ème</sup> avec un ajout d'une heure afin de rendre plus pratique l'enseignement de cette discipline. Les enseignants, suggère t-elle, doivent s'impliquer dans les stages de recyclage pour connaître les nouvelles méthodes pédagogiques.

Le MINEDUC, ancien ministère de l'Education nationale du Cameroun a pris soin de fixer les objectifs généraux et spécifiques de l'enseignement de chaque discipline. Les programmes

---

<sup>9</sup> C. Boniface, *Les ateliers d'écriture*, Paris, Éd. Retz, 1992, p103.

<sup>10</sup> M. Edwige Nathalie, *Incorrections grammaticales(...)*, mémoire de DIPES II, ENS de Yaoundé, 2010, Inédit, P.63.

adressés aux enseignants à cet effet sont des canevas destinés à guider l'action et la mission de l'enseignant pour une perspective plus opérationnelle. Ainsi, de façon générale, l'enseignement du français au premier cycle des lycées et collèges a pour objectif d'amener l'élève à

*Communiquer et de s'exprimer avec clarté et aisance dans la langue contemporaine, orale et écrite. Lui permettre d'exprimer en une langue correcte sa personnalité, sa culture... (D'où l'importance des lectures et de l'étude des textes). Mettre à la disposition de l'élève des techniques et des méthodes nécessaires dans les activités pratiques de la vie journalière (rédiger une lettre, faire un compte –rendu de la lecture, établir un dossier, organiser un travail individuel ou collectif, savoir téléphoner, utiliser un ouvrage de référence, utiliser un dictionnaire<sup>11</sup>*

De manière spécifique, dans les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, l'accent doit être mis sur les connaissances théoriques et pratiques de la langue, une réflexion sur cette langue et une éducation du discernement. Autrement dit, il s'agit de développer l'intelligence des faits du langage en s'appuyant sur la correction grammaticale, la conscience des niveaux de langue et l'initiation pratique à la stylistique. Aussi est-il recommandé d'étudier l'origine et l'évolution du mot, de développer chez les élèves le goût de la lecture, la curiosité, le jugement et de susciter en eux le sens du relativisme historique et culturel. A ce niveau d'enseignement, plusieurs exercices partagent l'univers de l'enseignement du français et concourent au même but de décloisonnement : lecture suivie et dirigée, lecture expliquée, grammaire, vocabulaire, orthographe et rédaction.

Dans le cadre de la rédaction précisément, sont envisagés pour l'apprenant des constructions de phrases, des résumés et conclusions nés des différentes lectures, des comptes-rendus d'enquêtes, des demandes de renseignement, des requêtes adressées à des autorités, des réponses à un questionnaire, des annonces et des lettres officielles. Pour des rédactions qui font appel à l'observation, le sujet doit avoir pour thème un spectacle effectivement vu, une expérience vraiment vécue. S'il s'agit au contraire des rédactions qui portent sur l'imagination, le sujet doit s'inspirer des possibilités d'invention les plus naturelles pour les élèves de 3<sup>ème</sup>. Le rôle du professeur est de ce fait, d'aider les élèves dans la recherche des moyens d'expression, de couper les ailes aux devoirs trop longs et de veiller avec un grand soin à la présentation (écriture, orthographe, ponctuation, accentuation).

Dans la correction des copies de rédaction, le professeur devra tenir compte de plusieurs éléments : des mentions marginales signalant les efforts d'expression et les erreurs

---

<sup>11</sup>MINEDUC, *Instruction N°135/D/40/SG/GP fixant les objectifs, principes, méthodes et programmes dans l'enseignement du français aux premiers et seconds cycles des Lycées et collèges*, 1994, P2.

des élèves, des remarques devant se borner à l'essentiel, une appréciation globale sur la copie pour guider l'élève et encourager ses efforts. Le programme du français au premier cycle accorde en outre un intérêt au compte-rendu de rédaction en ces termes :

*Le compte-rendu fait en classe doit suivre la remise du devoir. Il donne lieu à des mises au point qui, sous forme de dialogue, tirent partie de la préparation antérieure et du contenu des copies. Un temps est consacré à un corrigé sélectif des fautes d'orthographe, de grammaire et de style qui tient compte de leur fréquence et de leur importance. Ce corrigé est complété par la réfection des passages empruntés à des copies.<sup>12</sup>*

A la compréhension de ce passage, le compte-rendu donne lieu aux remédiations et doit être pris en considération au regard des deux heures hebdomadaires allouées à l'enseignement de la rédaction en classe de 3<sup>ème</sup>.

De toutes les recherches antérieures enregistrées jusqu'ici, nous découvrons que les difficultés de l'expression écrite portent sur la langue, la lecture, l'écriture ; le privilège accordé à la culture scientifique au détriment de la culture littéraire, le développement des télécommunications et certaines créations contemporaines (théâtre et musique). Assurément, ces éléments sont intéressants mais cela suffit-il pour répondre efficacement aux questions que posent l'E/A de la rédaction ?

Les problèmes de l'expression écrite comme nous l'avons dit concernent autant les élèves, les étudiants que les grands ingénieurs. Ces problèmes sont observés en majorité chez les apprenants de la classe de 3<sup>ème</sup> car leurs productions écrites en classe et à l'examen BEPC le démontrent parfois à suffisance. L'incohérence textuelle semble devenir leur lacune principale et, dans un monde où les activités pédagogiques de certains enseignants deviennent irrégulières, nous constatons que les comptes-rendus se font aussi de façon imprévisible.

De ce fait, on peut se demander si l'incapacité des élèves de 3<sup>ème</sup> à produire des textes cohérents et captivants ne relève pas du plan et des comptes-rendus. C'est dans cette perspective que nous avons intitulé notre sujet *Les enjeux du plan et des comptes rendus d'évaluation dans la composition française en classe de 3<sup>ème</sup>*. Dès lors, comment intégrer le cadre de la recherche proprement dite si les concepts ne sont pas préalablement définis ?

Notre sujet comporte les concepts tels qu'enjeux, plan, comptes-rendus, évaluation et composition française :

---

<sup>12</sup> MINEDUC, *Instruction ministérielles (...), Op.cit.*, P8

## - **Enjeux**

Selon le dictionnaire pratique de langue française l'enjeu est ce qu'on peut gagner ou perdre dans une entreprise, une partie ou un projet. Dans le cadre de notre sujet, l'enjeu signifie la portée, l'intérêt du plan et des comptes- rendus d'évaluation dans la composition des textes en classe de 3ème. Le mot souligne dans ce contexte les effets positifs du plan et des comptes-rendus, les compétences acquises par l'apprenant à travers la maîtrise du plan.

## - **Plan**

Le plan se définit selon le même dictionnaire, comme étant ce qui est uni, une représentation par un dessin d'une construction d'un lieu, d'un bâtiment. Ainsi, nous pouvons par exemple parler du plan d'une salle de classe. Pour le dictionnaire Littré, le mot désigne toute surface qui n'offre ni plis, ni courbures, ni ondulations(primauté accordée à la mesure et à l'équilibre). Par synonymie, le plan représente un schéma, un dessin, une ébauche, une maquette ou un projet. A partir de ces synonymes, nous pouvons apparenter le plan à une fondation, bref au socle de tout ce que l'on veut réaliser. Contextuellement, le plan désigne la structure, l'ossature ou l'organisation d'un devoir de composition française. C'est la manière de composer les textes narratifs et argumentatifs. Ainsi, en parlant du plan, Louis Timbal Duclaux dira que celui-ci est *l'organisation même de la pensée*<sup>13</sup>.

## - **Comptes-rendus**

Selon le Larousse, le compte-rendu est un rapport ou un résumé fait sur une situation, un événement. Utilisé dans notre sujet, ce mot composé désigne le rapport détaillé de la correction des copies après l'évaluation de composition française. Ce rapport, visant à aider les élèves à corriger et à combler leurs lacunes aboutit à une remédiation. Il représente la troisième étape de la pédagogie de maîtrise composée de l'enseignement, l'évaluation et le compte-rendu.

## - **Evaluation**

L'évaluation désigne l'action d'évaluer une distance selon le dictionnaire pratique de langue française. Or évaluer est un verbe qui vient de l'ancien français value (valeur). Evaluer c'est donc donner une valeur à peu près, c'est estimer. Par synonymie, l'évaluation est un texte, un contrôle continu. Dans le cadre de notre étude, il s'agit des devoirs proposés aux

---

<sup>13</sup> . L. Timbal Duclaux. *Op.cit.* p10

apprenants après les séances d'enseignement-apprentissage et qui permettent de mesurer le degré d'acquisition des compétences de ces derniers. Les évaluations sont généralement classées en trois types : l'évaluation initiale, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

### - **composition française**

Par synonymie, la composition française désigne la rédaction ou encore l'expression écrite. Le dictionnaire Larousse définit ce groupe nominal comme étant l'action de composer un tout ; la manière dont les parties forment un tout. Cette définition accorde la primauté à la façon dont un texte est organisé. Au plan scolaire, elle renvoie à un exercice de composition de textes qui a pour but de tester les connaissances des apprenants sur les critères aristotéliens suivants : l'invention (idées/6), la disposition (plan/6), l'élocution (style/6) et l'action (présentation/2). Cet exercice en classe de 3<sup>ème</sup> porte essentiellement sur la narration et l'argumentation.

Nos concepts étant clarifiés, comment ne pas s'interroger sur les difficultés qu'éprouvent les apprenants de la classe de 3<sup>ème</sup> à produire des textes cohérents et captivants. Leurs lacunes proviennent-elles du refus des élèves de bâtir un plan avant de rédiger ou des comptes-rendus tardifs et bâclés de devoir ?

Eu égard à ce questionnement, notre étude fait entrevoir des solutions provisoires que nous pourrions confirmer ou infirmer après une enquête judicieuse.

Nous avons formulé dans le cadre de ces solutions deux types d'hypothèses:

- **L'hypothèse générale (HG)** : puisque celle-ci n'est pas directement vérifiable, nous l'avons formulée de la manière suivante : les apprenants de la classe de 3<sup>ème</sup> ne produisent pas des textes cohérents et captivants parce qu'ils ne font pas au préalable un plan et parce que les comptes rendus sont tardifs et bâclés.
- **Les hypothèses secondaires (HS)** guideront notre investigation :
  - **HS<sub>1</sub>** : une construction du plan de devoir avant la rédaction favorise chez l'apprenant une bonne organisation des idées, une bonne expression et une insertion socioprofessionnelle adéquate.
  - **HS<sub>2</sub>** : le suivi des comptes-rendus d'évaluation favorise chez l'apprenant une bonne maîtrise de la rédaction et chez l'enseignant une meilleure médiation.

Dans le but de résoudre le problème posé dans notre recherche, nous faisons appel à une théorie scientifique de référence qui est la didactique de l'écrit. Faisant partie de la didactique du français, cette théorie relève de la didactique des disciplines dont Luis Vives est le père fondateur. Ainsi, selon Simon Belinga, la didactique est une science qui *étudie essentiellement les processus de l'enseignement-apprentissage*<sup>14</sup>. En tant que science interdisciplinaire, la didactique se fonde sur les principes parmi lesquels ceux mis sur pied par Herbart : la clarté, l'association des idées, la systématisation des savoirs et l'application des savoirs à la vie pratique. Son processus porte sur les principes de la transposition didactique, notion clarifiée par Yves Chevallard en ces termes *le concept de transposition didactique renvoie au passage du savoir au savoir enseigné*<sup>15</sup>. Nous reviendrons sur la didactique de l'écrit et sur l'explication approfondie des principes y afférents.

Par ailleurs, la démarche générale que nous utilisons dans notre raisonnement est hypothético-déductive (du général au particulier). En effet, l'examen général des travaux antérieurs sur le domaine de la didactique du français nous permet de relever le problème du plan et des comptes-rendus dans la composition des textes en 3<sup>ème</sup>. Après avoir émis des hypothèses, nous procéderons à une enquête qui nous permettra après des analyses et des interprétations de tirer des conclusions et de proposer des suggestions.

Notre enquête est effectuée au lycée de Fongo-Tongo situé dans le département de la Menoua et dans l'arrondissement de Fongo-Tongo en passant par Dschang. Aussi, notre population d'étude est l'ensemble des individus constitués des enseignants et des élèves dudit lycée. Dans cette population, nous tirons un nombre d'individus en fonction de leur âge, leur sexe, leur statut, pour construire notre échantillon.

En outre, nous avons choisi les méthodes qualitative et quantitative pour notre enquête. Cela s'explique par le fait que nous procédons d'abord par un entretien sur un nombre réduit d'individus pour avoir une explication sur les difficultés de l'écrit en 3<sup>ème</sup> en utilisant les instruments tels que le guide d'entretien, la grille d'entretien et la grille d'analyse (méthode qualitative). Ensuite, nous prolongeons la recherche à travers deux questionnaires administrés à un grand nombre d'individus en vue de faire appel aux données chiffrées (méthode quantitative) et des tests. Il est important de signaler que nous utilisons

---

<sup>14</sup> .S. Belinga Bessala, *Didactique et professionnalisation des enseignants*, éd. Revue et augmentée, Yaoundé, clé, 2013, p19.

<sup>15</sup> .Y. Chevallard, *La transposition didactique, Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985, p.13.

SONAL comme logiciel de retranscription des données. Ainsi, la méthode qui nous servira à analyser les données de l'entrevue est celle de l'analyse de contenu qualitatif. Cette méthode d'analyse accorde un intérêt au poids sémantique des données (unités de sens).

Notre recherche vise à déceler immédiatement les raisons de la production des textes incohérents et décousus en classe de 3<sup>ème</sup>; à apporter un appui aux travaux antérieurs sur la didactique de la rédaction à travers l'importance du plan et du suivi des comptes-rendus d'évaluation et à proposer quelques solutions en vue d'améliorer l'E/A de la rédaction. Ainsi, notre travail est organisé en trois grandes parties :

- la première partie constituée de deux chapitres porte sur le cadre théorique et s'intitule : Didactique et composition française. Elle comporte deux chapitres dont le premier concerne l'évolution, les principes de la didactique des disciplines en général et la didactique de l'écrit en particulier ; le second chapitre étant consacré aux spécificités des textes en 3<sup>ème</sup> partant de la nécessité de l'écrit.
- la deuxième partie présente la procédure méthodologique et s'intitule : investigation, analyse des données et interprétation des résultats sur la composition française en 3<sup>ème</sup>. Elle se construit sur les chapitres 3 et 4 qui traitent successivement du déroulement de l'enquête ; de l'analyse des données et l'interprétation des résultats en vue de la validation des hypothèses de recherche.
- la troisième partie traite des propositions didactiques. Cette articulation a pour titre : vers une compétence de composition de textes à travers le plan et les comptes-rendus d'évaluation. Elle s'étend sur les chapitres 5, 6 et 7, lesquels traitent successivement des suggestions générales ; des suggestions spécifiques sur la construction du plan et le suivi des comptes-rendus, et de l'intérêt des propositions.



**PREMIERE PARTIE  
CADRE THEORIQUE :  
DIDACTIQUE ET COMPOSITION FRANÇAISE**

La première partie de notre étude a une portée théorique. Elle tente d'expliquer le domaine de la didactique en général et de la didactique de l'écrit en particulier dans la prise en compte du cadre de l'étude qui est la classe de 3<sup>ème</sup> ; en sorte que plusieurs questions peuvent être posées pour orienter nos idées : quelles évolutions et principes pouvons-nous envisager pour la didactique des disciplines en générale et la didactique de l'écrit en particulier (chapitre 1)? Quelles sont les spécificités de la narration et de l'argumentation dans la composition des textes (chapitre 2)?

## **CHAPITRE 1**

### **DIDACTIQUE DES DISCIPLINES : HISTOIRE ET PRINCIPES**

Dans ce chapitre, notre tâche consiste à cerner les contours de la didactique, son évolution et les principes qui déterminent la didactique des disciplines en général et la didactique de l'écrit en particulier.

#### **1.1. Origine et évolution de la didactique**

La didactique avant d'être une science de l'éducation a son histoire. Autrement dit, elle a un début et une évolution dans le temps et dans l'espace. Dans cette perspective, il convient de mentionner que la didactique jette ses premiers jalons dans l'Égypte pharaonique avec les prêtres noirs qui initiaient les apprenants à la science. L'Égypte en effet met sur pied la première écriture et se voue à l'enseignement des mathématiques. Nous pouvons aussi dire que tout projet éducatif, familial ou culturel depuis les siècles intègre l'acte didactique.

Dès sa genèse la didactique n'apparaît pas comme une science de l'éducation mais comme une pratique commune et empirique utilisée au sein des sociétés pour instruire les enfants. Cette discipline n'ayant de sens que lorsqu'elle est liée à une matière à enseigner, elle fait fortune en Europe à travers Luis Vives (père de la didactique des disciplines). Cet auteur espagnol, par la publication de *De Disciplinis* initie déjà une étude systématique sur l'enseignement même si son ouvrage ne porte pas trop un grand intérêt au concept de la didactique. Des années plus tard, Jean Amos Comenius publie sa *Grande didactique*, une œuvre de référence composée de trente trois chapitres. En tant que humaniste et pasteur, cet auteur originaire de la Tchécoslovaquie montre déjà dans son œuvre le lien entre les

problèmes didactiques et les problèmes pédagogiques. Dans la même lancée, J.F.Herbert achève les idées de Lui vives et de Comenius et se présente comme le fondateur de la pédagogie scientifique en relation avec la psychologie. Pour Herbart, tout enseignement doit s'articuler autour des quatre modalités suivantes :

- la clarté : le discours didactique doit être clair et cohérent ;
- l'association des idées : ce discours doit avoir une relation entre les nouvelles connaissances à enseigner et celles déjà acquises ;
- la systématisation des savoirs : les éléments du cours de l'enseignant doivent être solidaires ;
- l'application des savoirs à la vie pratique : les savoirs enseignés ont une application immédiate et à long terme sur la vie pratique.

## **1.2. Les concepts fondamentaux ou principes de la didactique des disciplines**

Plusieurs principes concourent à expliquer la didactique des disciplines à savoir l'épistémologie, la transposition didactique, le triangle didactique et les méthodes d'apprentissage.

### **1.2.1. Une épistémologie de la science**

La didactique est une science interdisciplinaire, une épistémologie de la discipline. En effet, elle empreinte à d'autres matières (psychologie, sciences du langage, sociologie etc.). Le professeur de français dans sa tâche par exemple s'intéresse en premier chef à la nature et la structure des savoirs. C'est sans doute pour affirmer cette valeur éclectique de la didactique que S.Belinga Bessala témoigne : *L'élaboration des savoirs didactiques prend en compte les apports des autres sciences humaines et sociales. La pratique exige toujours une approche interdisciplinaire*<sup>16</sup>.

### **1.2.2. La transposition didactique**

Toute didactique dans son processus met un accent sur la nature des connaissances. Cessavoirs doivent être traités en tenant compte du contexte d'apprentissage, on parle de la transposition didactique. Cette expression fait fortune depuis le livre d'Yves Chevallard dans

---

<sup>16</sup>.S. BelingaBessala.*OpCit.* P.25

lequel l'auteur la clarifie en ces termes : *Le concept de transposition didactique, par cela seulement, qu'il renvoie au passage du savoir-savant au savoir enseigné*<sup>17</sup>.

Ainsi décrite, la transposition didactique s'appuie sur cinq principes, allant des savoirs savants aux savoirs assimilables en passant par les savoirs à enseigner, les savoirs enseignables et les savoirs enseignés. En d'autres termes, pour devenir une connaissance maîtrisée par l'apprenant, tout savoir en réalité passe par des états variés. Au départ le didacticien dispose donc des savoirs savants venant de plusieurs ouvrages légitimés par la communauté scientifique. Ce dernier doit pouvoir exercer la vigilance épistémologique en adoptant les connaissances à celles qui figurent en principe dans les textes officiels d'où l'expression savoirs à enseigner. Nous avons ensuite des savoirs prévus qui correspondent aux préparations du professeur (savoirs enseignables) et les savoirs réalisés qui se créent dans le quotidien de la classe selon le contexte, les dures contraintes de la réalité scolaire et la lucidité de l'enseignant (savoirs enseignés). Enfin, nous avons les savoirs appropriés appelés encore savoirs assimilables. Ces derniers types de connaissances correspondent à ce que l'apprenant doit retenir ; c'est la raison d'être des traitements didactiques que nous venons de montrer.

### **1.2.3. Le triangle didactique**

L'intérêt pour les savoirs est caractérisé par une démarche didactique. Le terme de triangle se comprend dans la mesure où le savoir constitue un véritable troisième pôle ajouté à ceux de l'enseignant et de l'élève. En réalité la démarche didactique met l'accent sur l'échange entre les apprenants et les enseignants dans les situations pédagogiques. Ainsi, Michel Descotes tente de valoriser cet échange dans les propos suivants : *La didactique est une discipline qui se propose d'étudier, sur les bases scientifiques les principes et les méthodes de l'action pédagogique quand il concerne l'acquisition des connaissances*<sup>18</sup>.

Le triangle didactique que nous propose Michel Descotes dans l'ouvrage collectif intitulé *La séquence didactique en français*<sup>19</sup> illustre à suffisance la relation ternaire de l'action pédagogique.

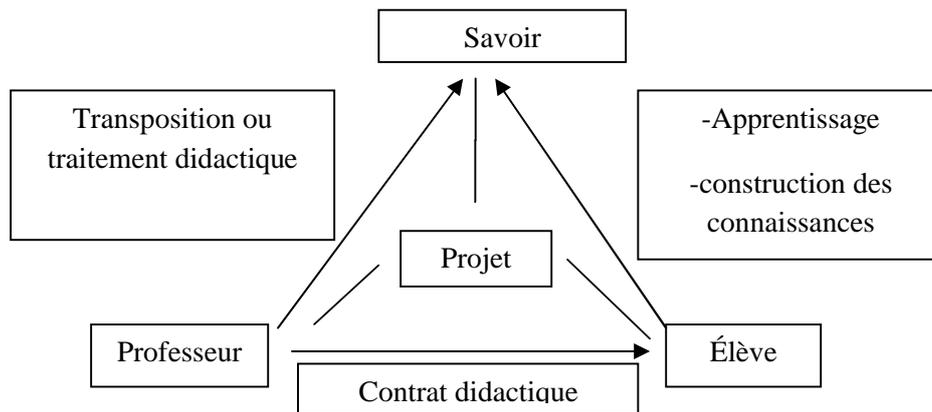
---

<sup>17</sup> .Y. Chevallard, *La transposition didactique, Du savoir-savant au savoir enseigné*, Grenoble, Ed. La pensée sauvage, 1985, 127 pages, p.13.

<sup>18</sup> M. Descotes, *Le projet pédagogique en français*, Toulouse, Bertrand Lacoste, 1973, p.48.

<sup>19</sup> M. Descotes, « Démarches et méthodes. Approche de la didactique », *La séquence didactique en français*, Midi-Pyrénées, Bertrand-Lacoste, 2ème édition, 1992, p5-15.

## Triangle didactique



On y observe trois pôles principaux qui constituent chacun un sommet du triangle : l'enseignant, le savoir et l'apprenant. Pour atteindre les objectifs d'apprentissage, les trois pôles sont indissociables dans la situation classe même si chacun d'eux présente un type de relation. La relation qui porte sur le pôle enseignant est de type pédagogique car l'enseignant dans sa tâche tient compte des pratiques de classe, de la gestion des relations avec les sujets et de la considération des besoins de ces derniers. Le pôle du savoir traite du domaine didactique en effet, il met en exergue le savoir et la façon de le structurer en vue de le transmettre ou de le faire acquérir à d'autres. Quant au pôle de l'apprenant, il s'intéresse à l'apprentissage ou à la manière donc l'élève construit son savoir.

### 1.2.4. Un objet fondé sur les méthodes d'apprentissage

La didactique s'intéresse aussi aux méthodes d'apprentissage. En effet, elle interroge les manières d'enseigner, la nature des savoirs à construire, le cadre et le moment d'apprentissage. Le terme méthode renvoie à l'ensemble des procédés utilisés pour faire quelque chose. Etymologiquement, le terme désigne le chemin qui conduit vers une destination, un but. Ainsi, les méthodes didactiques sont synonymes des méthodes utilisées pour enseigner en vue d'atteindre les objectifs fixés. Les méthodes liées à la didactique d'une discipline sont nombreuses. Parmi celles-ci nous avons la méthode psychologique ou fonctionnelle dans laquelle l'enseignant exerce sa tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants ; la méthode des enseignements magistraux dans laquelle l'enseignant lit les connaissances, les explique, et qui a pour inconvénient de rendre l'apprenant passif.

Pour mettre en pratique l'une des méthodes suscitées, le processus didactique doit être préparé et bien planifié par l'enseignant. Dans la phase de préparation l'enseignant mobilise les

ressources nécessaires à l'enseignement- apprentissage alors que dans la phase d'E/A, son exposé didactique obéit successivement aux étapes suivantes : la motivation des élèves, la communication claire de l'enseignant, la participation des élèves, la synthèse des acquis, et la consolidation à travers l'utilisation des exemples et des exercices d'application. Si la phase d'évaluation permet en général de mesurer le degré d'acquisition des savoirs, la phase de compte-rendu permet aux élèves de découvrir leurs erreurs et de pouvoir les corriger.

Comme nous pouvons le constater, la didactique des disciplines est évolutive et se fonde sur des principes variés. Science interdisciplinaire, elle obéit au traitement des savoirs, à la relation ternaire enseignant-élève-savoir et aux méthodes d'apprentissage. La didactique s'étant vue divisée en plusieurs disciplines, la didactique de la composition française prend en compte les spécificités des différents textes.

## **CHAPITRE 2 :**

### **LA COMPOSITION FRANÇAISE EN 3<sup>ÈME</sup> : SPECIFICITE DES TEXTES**

Ce chapitre tente d'expliquer la composition française qui est l'objet de notre étude. Nous essayerons de montrer les particularités des textes narratif et argumentatif partant de l'importance de l'écrit et son évolution. Ces textes sont généralement les plus enseignés dans les classes de 3<sup>ème</sup>.

#### **2.1. La nécessité de l'écrit**

L'expression écrite consiste dans le cadre de la didactique d'amener les apprenants à produire différents types de textes dans diverses situations de communication écrite (textes narratifs, argumentatifs etc.). Dans la vie courante, elle peut permettre non seulement de raconter, de décrire, de convaincre mais aussi de communiquer une information ;de demander un renseignement ou encore pour le simple plaisir d'écrire et de jouer avec les mots. Si la rédaction désigne l'action de rédiger un texte ou un ouvrage, elle représente autant le résultat de cette action que la façon de rédiger. En autres termes, l'écrit est une technique qui a besoin des méthodes pour être réalisé.

#### **2.2. L'expression écrite : une donnée historique**

L'expression écrite est aussi vieille que le monde et ne disparaît pas par enchantement. Il remonte depuis l'Antiquité gréco-latine avec la rhétorique que les romains et les grecs ont développée pour rendre un discours efficace ou agir sur autrui. Cette influence de l'expression sur autrui, Jean Glorieux la met en exergue en ces termes : *Les linguistes estiment que la parole, orale ou écrite, n'est pas seulement un mode particulier de communication, mais un outil voire une arme, au service d'une intention déterminante : assurer son emprise sur autrui*<sup>20</sup>.

Selon lui, la parole privilégie la fonction impressive du langage. La rhétorique s'affirme ainsi comme étant l'art de bien s'exprimer. Dans la même lancée, Aristote est le premier à fixer la classification de l'art d'écrire ou de parler en quatre moments successifs :

- l'invention : elle concerne les idées, les arguments ;

---

<sup>20</sup> . J. Glorieux, *Le Commentaire littéraire*, Paris, Ellipses, 2007, p.67

- la disposition : elle porte sur la chaîne des idées en un ordre cohérent,
- l'élocution : il s'agit du choix des mots et de la construction des phrases. Elle a partie liée avec la manière de s'exprimer ou le style ;
- l'action : il s'agit de la présentation orale ou écrite du discours (mise en pages).

Ces quatre moments sont contenus dans son célèbre livre intitulé *La Rhétorique*. Notre attention est plus centrée sur la disposition qui semble aujourd'hui reléguée au second rang par plusieurs élèves pourtant cette dernière mettrait de l'ordre dans la réflexion comme l'atteste si bien L. Timbal Duclaux : *lorsque le savoir n'est pas ordonné, plus il augmente, plus grande est la confusion de la pensée*<sup>21</sup>.

### 2.3. La narratologie : le texte narratif

La narration désigne l'exposé d'une suite de faits. Elle consiste à raconter une histoire ou une série d'évènements et sa réalisation nécessite la combinaison de plusieurs éléments fondamentaux dont les plus significatifs sont le narrateur, les évènements, les actions, les personnages, le lieu et le temps.

Quant à la narratologie, elle étudie les composantes structurelles du récit. Très systématique et objective, la narratologie se fonde sur le postulat que tous les récits présentent des formes de base et de principes de composition communs au-delà de leur diversité. Elle voit le jour dans les années soixante et soixante dix à la suite du structuralisme, et fait véritablement fortune à partir des travaux de plusieurs théoriciens à l'instar de Vladimir Propp, A. Greimas, R. Barthes, Eco et Reuter dont le mérite a été de reconstruire une science générale du récit. Dans cette perspective, comment prouver la spécificité d'un texte narratif par rapport aux autres types de textes ?

Francis Vanoye définit la narration comme étant *une mise en forme du récit. C'est une manifestation du narrateur qui organise et présente les éléments du récit dans un certain ordre*<sup>22</sup>. Il s'agit dans ce sens d'une organisation du texte, un agencement particulier donné aux évènements que présente le narrateur. La narration peut-elle alors être considérée comme un récit ?

<sup>21</sup> L.T. Duclaux, *Op.cit.*, p.13

<sup>22</sup> F. Vanoye, *Expression et Communication*, Paris, A. Colin, 1973, p41.

Suivant la définition de F. Vanoye, il apparaît clairement que la narration n'est que l'un des deux versants qui constituent le récit, l'autre versant étant l'histoire. Nous ne devons pas confondre la narration au récit dans lequel celle-ci est incluse. Car, en réalité comme l'affirme G. Genette, le récit est *l'énoncé narratif, le discours oral ou écrit qui assure la relation d'un événement ou d'une série d'événements*<sup>23</sup>. Il existe un facteur d'inséparabilité entre l'énoncé et l'acte de narration. Le terme récit est donc englobant car il désigne l'histoire et en même temps les moyens discursifs de mise en forme de cette histoire. On enregistre en effet six types de narrations selon Sylvie Plane<sup>24</sup> : les amas, les séquences, les scripts, les chaînes non focalisées, les chaînes focalisées et les narrations proprement dites.

Les amas sont constitués de propositions disjointes au contraire des séquences qui sont faites des propositions ayant le plus souvent le même agent. Les scripts encore appelés narrations primaires sont constitués de séquences événementielles rapportant des scènes courantes. Les chaînes non focalisées quant-à-eux, sont faites de propositions successives concaténées l'une à l'autre par un élément commun et ne comportant pas de clôture alors que les chaînes focalisées présentent une succession d'événements effectués ou subis par un personnage, pouvant se résumer par « les aventures de x ».

S'agissant des narrations proprement dites, elles comportent une progression finale en réponse à la situation initiale. C'est une progression qui tient compte de tous les aspects du récit. Eu égard à cette progression, quelle succession prennent les événements dans le texte narratif ?

### **2.3.1. Une succession des événements**

Le récit n'est pas statique mais évolutif. Les actions se suivent et convergent vers un point où aboutit et se résout l'action appelée dénouement ou situation finale. De ce point de vue, Jean Glorieux explique l'enchaînement chronologique d'unités discontinues qu'est le texte narratif en mettant en relief la situation finale qui selon lui peut être bonne, mauvaise ou stable. Il affirme à ce sujet :

*Certes, l'analyse narrative rend compte de la transformation initiale par des actions enchaînées de perturbation (ou élément déclencheur), de modification (ou péripéties), de résolution (ou élément rééquilibrant). Mais il est encore plus utile de préciser*

---

<sup>23</sup> G. Genette, *Figure III*, Paris, Seuil, 1972, p71.

<sup>24</sup> S. Plane, *Ecrire au collège – Didactique et pratique d'écriture*, Paris, Nathan, 1994. P 124.

*grâce à la situation finale, si la transformation réalisée est plutôt positive, plutôt négative ou nulle*<sup>25</sup>.

Nous pouvons retenir de cette position que l'évolution narrative obéit à un schéma précis appelé schéma narratif. Dans un article intitulé « Didactique du français », Richard Laurent Omgba nous montre les étapes d'un schéma narratif<sup>26</sup>.

(SI) → complication dynamique      résolution du problème      (SF)      →

Un récit complet se déroule selon cette représentation car l'auteur, pour construire un récit, met à son gré des événements, des forces, des sentiments qui viennent perturber et modifier la situation initiale. Ainsi, des situations nouvelles, intermédiaires se créent de façon prévisible ou imprévisible et déterminent la situation finale.

### **2.3. 2. Le temps dans la narration**

Outre la succession des événements, le récit obéit à un ordre temporel. Cet ordre temporel dans lequel se suivent les événements rapportés est déterminé par le narrateur. Ce temps est verbal et chronologique. Il peut permettre d'entrevoir le récit et le discours dans un même énoncé écrit. Dans cette perspective, Glorieux fait observer que

*Tout énoncé, oral ou écrit, appartient au système énonciatif du récit quand un narrateur relate les faits le plus souvent à la troisième personne et aux temps du passé ; au système énonciatif du discours quand un locuteur s'exprime au présent et aux première et deuxième personnes en s'adressant sans intermédiaires à un allocutaire*<sup>27</sup>.

Dans le même ordre d'idée, Richard Laurent Omgba montre une différence entre le temps de l'aventure et celui de l'écriture. En effet, il expose que

*La narratologie distingue le temps de l'aventure du temps de l'écriture. Le temps de l'aventure désigne la période historique pendant laquelle se déroulent les événements rapportés, tandis que le temps de l'écriture désigne le moment de la rédaction du récit*<sup>28</sup>.

Nous pouvons à partir de toutes ces considérations temporelles dire qu'un récit est nécessairement situé à une certaine époque présente, passé ou future. L'espace est aussi une donnée importante du texte narratif.

<sup>25</sup> J. Glorieux, *Op.cit.*, P.73

<sup>26</sup> R.L. Omgba « didactique du français », in *Ecole francophone d'été*, dossier I, Yaoundé, 1993, p61-63

<sup>27</sup> J. Glorieux, *Op.cit.*, P.67.

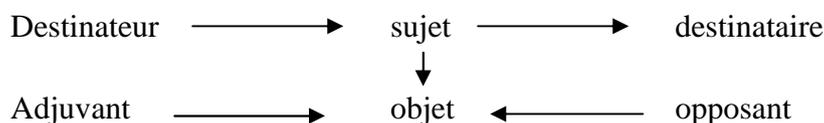
<sup>28</sup> R.L. Omgba, *Op.cit.*, P61

### 2.3.3. L'espace narratif

Tout récit se déroule dans un espace qui peut être ouvert ou clos. Dans un texte narratif la gestion de l'espace se fait toujours par rapport à un point central et non de manière anarchique. Cette maîtrise de l'espace devient par conséquent plus évidente lorsque nous maîtrisons aussi les trois types de focalisations. La focalisation zéro montre que le narrateur est omniscient ; la focalisation interne est celle dans laquelle le narrateur est égal au personnage alors que la focalisation externe montre un narrateur inférieur au personnage. Après avoir expliqué cette gestion de l'espace, nous nous intéressons à la notion de personnage qui selon R. Laurent Omgba est un *être fictif doté d'une âme et d'une conscience et dont les actes conditionnent la logique du récit*<sup>29</sup>

### 2.3.4. Le personnage

Un texte narratif ne peut pas se passer du personnage. L'auteur construit son personnage non seulement en dressant son portrait mais aussi en l'attribuant une identité et une fonction. A.J. Greimas<sup>30</sup> a mis sur pied un schéma dénommé schéma actantiel dont la configuration montre les types de relation entre personnages :



Ce schéma présente les forces agissantes autour du héros principal qui vise un objet ou un but. Les relations existant entre ces forces sont celles d'opposition ou d'attraction. De façon ramassée, nous observons que le sujet motivé par un destinataire, va à la quête d'un objet pour un destinataire ; il est aidé par un adjuvant et gêné par un opposant. Nous avons tenté de relever les aspects fondamentaux qui font la particularité d'un texte narratif. Le texte argumentatif dispose également de ses spécificités.

## 2.4. Le texte argumentatif : l'argumentation

Le texte argumentatif par rapport aux autres textes a ses particularités. C'est un texte qui défend une thèse en s'opposant explicitement ou implicitement à ceux qui pensent le contraire. Il repose généralement sur les principes fondateurs dont les plus significatifs sont :

<sup>29</sup> Ibid.

<sup>30</sup> A.J. Greimas, *Sémantique structurale*, Paris, Seuil, 1986. P. 180

la thèse ou le point de vue à défendre, la thèse adverse ou réfutée ; les arguments c'est-à-dire des preuves servant à expliquer les différentes thèses ; des exemples appelés encore des cas concrets servant à illustrer le point de vue.

On voit, dans ce type de texte, le locuteur cherche à réduire au silence son destinataire c'est-à-dire à le convaincre ou à le persuader. Ces deux derniers termes sont d'une importance capitale dans l'argumentation en sorte que Jean Glorieux en expose la valeur. Il dit à ce sujet que

*Convaincre, c'est obtenir l'assentiment d'autrui en utilisant des arguments rationnels organisés dans une démarche dialogique(...) Persuader, c'est obtenir l'assentiment d'autrui en utilisant des arguments qui sollicitent la raison, mais aussi l'émotion, l'intérêt, l'image (...) <sup>31</sup>.*

A bien comprendre les termes convaincre et persuader, nous pouvons sans risque de nous tromper retenir que la définition du premier implique l'exploration de la compétence ou de l'expérience d'un locuteur qui s'adresse à un auditoire (à un lectorat universel) alors que celle du deuxième terme exige l'exploitation du charisme et de l'habileté d'un locuteur qui s'adresse à un public particulier, voir ciblé ; notamment dans un discours politique.

#### **2.4.1. L'argumentation**

Le micro Robert 2000 définit l'argumentation comme étant la manière de présenter et de disposer les arguments. Les arguments apportent généralement des preuves à l'appui ou à l'encontre d'une idée. Dès lors, l'argumentation est un exercice fondé sur la démonstration ou le raisonnement. Elle nécessite bien une méthode, les manières de convaincre ou de persuader. Dans tous les cas, bâtir un texte argumentatif en classe de 3<sup>ème</sup> n'est pas toujours chose aisée à cause de son organisation qui se trouve parfois ignorée par les apprenants de ce niveau.

L'argumentation consiste donc à soutenir, à étayer une thèse par des arguments pour en montrer la validité. Il s'agit d'adopter une position, de défendre une conviction bref de se situer dans un débat d'idées. Aucune vérité a priori n'étant utilisable, l'apprenant doit justifier ses choix, énoncer ses jugements de valeur afin de gagner l'adhésion de son interlocuteur.

---

<sup>31</sup> J. Glorieux, *Op.cit.*, P187

### **2.4.2. Argumenter :un fait marquant**

L'art d'argumenter, originellement issu du domaine juridique, est utilisé aussi bien dans les conversations courantes entre amis, en famille que dans les salles de classes, les lieux de débats, la télévision, les salles de rencontres politiques, le tribunal etc. Ainsi, l'éloquence juridique naît au Ve siècle avant J.C avec toutes ses règles de codifications.

Dans cette perspective, les premiers à enseigner l'argumentation sont les sophistes, qui définissent notamment quelques principes : l'antiphonie et le stéréotype. Le principe d'antiphonie est la certitude que toute argumentation peut être contrée par un discours opposé et établi selon un point de vue différent. Mais la notion de stéréotype désigne la mise au point de modèles qualitativement efficaces qui permettent de répondre à un adversaire et d'invalider sa thèse.

La maïeutique de Socrate a également servi de méthode argumentative même si Aristote classe et établit des distinctions entre les termes logique, dialectique et rhétorique :

- la logique : nous retrouvons dans ce cadre les méthodes utilisées pour démontrer,
- la dialectique : on retrouve les démarches à adopter pour convaincre l'adversaire en employant la raison et en cherchant à établir des vérités acceptables,
- la rhétorique : elle se présente comme étant un art permettant d'adapter le discours à la psychologie des destinataires, aux circonstances ; un art de l'éloquence, un art des avocats ou tout simplement l'art de bien s'exprimer.

### **2.4.3 Les principaux constituants de l'argumentation**

Plusieurs constituants interviennent de façon logique dans l'argumentation. D'abord nous avons le thème. En effet, l'argumentation doit porter sur un sujet général appelé encore objet du débat. Par exemple, dans la littérature, le rôle de l'écrivain est un thème très préoccupant pour les penseurs. Nous avons ensuite la thèse c'est-à-dire l'opinion que chacun définit par rapport au thème. Les thèses figurent explicitement ou implicitement dans le discours argumentatif.

Explicite, la thèse est exprimée clairement dans le texte en toutes lettres. Implicite, celle-ci est à deviner car elle n'est pas présentée de façon précise. Face à cette panoplie de thèses existantes, Gérard Vigner recommande fortement que le locuteur doit faire montre d'objection dans sa démonstration. Son conseil se lit clairement en ces termes : *Il ne s'agit donc pas simplement d'affirmer son opposition ou de vouloir imposer son point de vue. Il faut mettre en forme ses arguments et (...) les articuler à partir des arguments de l'adversaire*<sup>32</sup>. L'implicite est souvent identifiée grâce aux modalisateurs qui marquent le degré d'adhésion du locuteur dans le texte, grâce au présupposé et au sous-entendu, ce dernier élément étant une idée sous-jacente que le destinataire peu facilement déduire du discours.

A côté des thèses, nous avons l'argument. L'argument est une idée, une analyse qui sert à justifier la thèse, à prouver qu'elle est valable de façon à convaincre ou à persuader un destinataire. Dès lors, l'importance de l'argument se matérialise dans cette position de G. Vigner pour qui, *Pour pouvoir convaincre, il faut d'abord être clair, savoir disposer ses arguments et organiser son discours de manière à être compris sans difficultés*<sup>33</sup>. Cette affirmation est d'autant plus substantielle qu'elle montre comment l'argument contribue à expliquer toute thèse.

A côté de l'argument, nous avons l'exemple qui peut être une anecdote, un événement, un fait illustrant l'argument de manière plus concrète. En d'autres termes, il peut aussi avoir valeur de preuve à la seule différence que l'argument est abstrait et celui-ci, concret. Cette importance de l'exemple est clarifiée par G. Vigner dans les propos suivants : *Donner un exemple, c'est à partir d'une proposition à valeur générale passer à l'étude d'un cas particulier destiné à illustrer. Un exposé qui risque ainsi de rester trop abstrait, grâce aux exemples prend un tour plus vivant*<sup>34</sup>. Énoncé en ces termes, l'exemple éloigne l'apprenant de l'abstrait et rend l'argumentation plus vivante. Ces constituants principaux de l'argumentation étant élucidés, notons que l'énonciateur peut utiliser dans son raisonnement plusieurs stratégies ou types d'argumentation.

#### **2.4.4. Les types d'argumentation**

En réalité, il existe plusieurs types d'argumentation. Les locuteurs s'offrent le plaisir de choisir le type qui leur paraît le plus efficace pour convaincre. Ainsi, la mise en œuvre du

---

<sup>32</sup> G. Vigner, *Parler et convaincre*, Paris, Hachette, 1979, P92

<sup>33</sup> G. Vigner, *op.cit.*, P.5

<sup>34</sup> Ibid.

raisonnement déductif repose sur un itinéraire qui mène vers une conclusion. On commence ainsi par des considérations générales pour aboutir à des considérations particulières.

Par le raisonnement inductif, le locuteur argumente en allant du particulier au général. Autrement dit, ce dernier s'appuie sur une série d'exemples, de faits concrets, d'expériences afin d'en déduire une loi générale. Il peut faire appel au syllogisme qui appartient au mode de raisonnement par déduction. Le syllogisme expose deux prémisses dont la conclusion semble découler logiquement de certaines propositions. On a souvent utilisé cet exemple portant sur Socrate pour mieux expliquer ce type de raisonnement : *les hommes sont mortels* [prémisse majeure] ; *or Socrate est un homme* [prémisse mineure] ; *donc Socrate est mortel* [conclusion].

Par opposition au syllogisme, l'analogie s'appuie sur le rapprochement de l'argumentation à mener avec une autre qui est déjà connue et admise. Cette ressemblance entre les deux situations permet d'aboutir à une conclusion.

Si le raisonnement par l'absurde ridiculise la thèse adverse en montrant qu'elle aboutit à des conséquences absurdes, le raisonnement par concession conteste la thèse adverse en montrant que l'adversaire peut avoir exprimé un argument acceptable mais en partie seulement.

Les types d'argumentation portent comme nous pouvons le constater, sur les raisonnements déductif, syllogistique, analogique, par l'absurde, par l'opposition et par concession. Ces types de raisonnement obéissent à une progression logique dans le but d'amener le destinataire à adhérer à la thèse du locuteur. Ainsi, J. Glorieux affirme que *Toute argumentation est constituée par un enchaînement organisé de faits et d'idées produisant un raisonnement rationnel selon une progression logique*<sup>35</sup>.

En soulignant aussi le rôle du raisonnement, Djeuga Pierre met en exergue les outils grammaticaux qui sont bénéfiques au mouvement de la pensée. Il expose à juste titre que

*Le texte argumentatif s'appuie sur des outils grammaticaux qui mettent en évidence le cheminement de la pensée et soulignent les relations logiques : Conjonctions de coordination, adverbes, conjonctions de subordination, locutions adverbiales ou conjonctives*<sup>36</sup>.

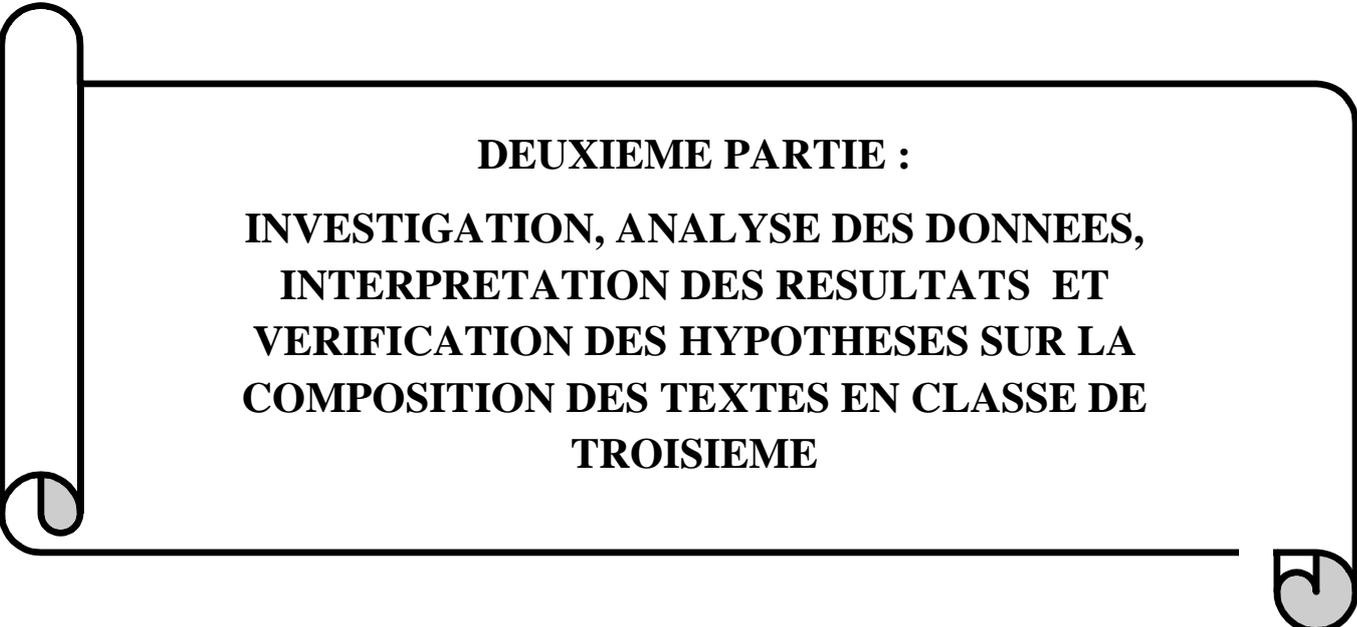
Ces relations logiques sur lesquelles l'auteur insiste peuvent exprimer l'addition, l'opposition, l'affirmation et la concession.

---

<sup>35</sup> J. Glorieux, *Op.cit.*, P.187.

<sup>36</sup> P. Djeuga, *Pratique de l'écrit 3<sup>e</sup>*, Paris, Hatier, 1990.76.

En somme, cette partie essaie à la fois de cerner les contours de la didactique des disciplines, son évolution et ses principes surtout en ce qui concerne l'écrit, en mettant aussi en exergue les principes des exercices d'argumentation et de narration. Ainsi le chapitre premier nous a permis de savoir que la didactique des disciplines n'est pas née avec le statut de science car son origine remonte depuis l'Égypte. Si par coïncidence beaucoup de chercheurs se sont intéressés à la science qu'est la didactique, Luis Vives reste le père fondateur de la didactique des disciplines. Partant de ce constat, la didactique de l'écrit faisant partie de la didactique des disciplines se fonde sur plusieurs principes fondamentaux dont les plus prisées sont l'épistémologie de la discipline, la transposition didactique, le triangle didactique, les processus et méthodes d'apprentissage. Dans le deuxième chapitre, l'occasion nous a été donnée d'expliquer la notion de rédaction qui est l'objet de notre étude en insistant sur les pistes narratologiques et argumentatives. Nous avons de prime abord montré la nécessité de la rédaction, ses paramètres historiques au travers de la rhétorique. Ensuite, nous avons levé le voile sur la narratologie à travers l'étude des principes fondamentaux du récit à savoir la succession des événements, les actions, les lieux, le temps et les personnages ; en faisant un point sur les types de narration, les schémas actantiel et narratif perçus par certains chercheurs. Enfin, nous avons analysé l'argumentation en mettant au point aussi bien ses principes fondateurs que sont les thèses, l'argument, l'exemple, le thème et son rapport historique avec les sophistes et les philosophes tels que Socrate, Platon et Aristote. Aussi, l'exploration des notions d'éloquence, de maïeutique, de dialectique, de rhétorique et des stratégies argumentatives a été évidente dans ce deuxième chapitre.

A decorative border resembling a scroll, with a vertical strip on the left side that is rolled up at the top and bottom, and a horizontal strip at the bottom that is also rolled up at the right end.

**DEUXIEME PARTIE :**  
**INVESTIGATION, ANALYSE DES DONNEES,**  
**INTERPRETATION DES RESULTATS ET**  
**VERIFICATION DES HYPOTHESES SUR LA**  
**COMPOSITION DES TEXTES EN CLASSE DE**  
**TROISIEME**

Cette deuxième partie de notre recherche tente de montrer le déroulement de notre investigation à travers les entrevues, les questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants, les tests, sans oublier la recherche documentaire sur les problèmes d'expression écrite en 3<sup>ème</sup>.

## **CHAPITRE 3 : L'INVESTIGATION**

Notre investigation s'apparente à une enquête sur les problèmes de composition des textes narratif et argumentatif en 3<sup>ème</sup>. Pour cela, il va falloir commencer par une première étude exploratoire qui nous permet d'avoir le plus grand nombre d'informations possibles afin de cerner ces problèmes. Cette exploration est fondée sur le caractère descriptif et l'approche qualitative de notre étude. Par conséquent, nous partons de cette description pour passer à une grande enquête afin de comprendre les motifs de la composition des textes incohérents en classe de 3<sup>ème</sup>, par l'intermédiaire des questionnaires adressés à une population cible. Gautier Benoît insiste souvent sur cette population en montrant qu'elle est une condition à la recherche dans les propos suivants:

*Si le programme étudié ne rejoint pas la population cible pour laquelle il est conçu ou si les opérations prévues ne sont pas appliquées de façon conséquente avec les objectifs de l'intervention, on ne peut s'attendre à ce que ses résultats mesurés par une évaluation préliminaire soient pertinents ou même sensés<sup>37</sup>*

### **3.1. Présentation de la population**

Notre recherche porte sur les établissements publics d'enseignement secondaire. De ce fait, nous avons mené cette étude au lycée de Fongo-Tongo, situé dans l'Arrondissement de Fongo-Tongo, département de la Menoua et dans la région de l'Ouest. En conséquence, notre population cible est formée des enseignants de français et des élèves de 3<sup>ème</sup> de cet établissement.

Dès lors, nous avons choisi un échantillonnage stratifié. En effet, la population est divisée en groupes d'éléments appelés strates. A partir de cette méthode d'échantillonnage

---

<sup>37</sup> G. Benoît, Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données, P.U.Q, 1987, P.314.

stratifié, notre échantillon sera sans doute constitué des élèves de 3<sup>ème</sup> et des enseignants de français tirés de l'établissement (strates). Ces classes de 3<sup>ème</sup> sont celles dans lesquelles les exercices de narration et d'argumentation sont plus pratiqués.

### **3.2. Les instruments de collecte de données**

Point n'est besoin de préciser que notre intention est de chercher à comprendre les raisons profondes de la production des textes incohérents par les élèves de 3<sup>ème</sup>. Pour cela, la collecte des données prend plusieurs formes : les documents, les entretiens, les questionnaires et les tests.

#### **3.2.1. Les documents**

Notre recherche documentaire porte sur la lecture et l'analyse que nous avons faites de certains documents allant des ouvrages aux textes ministériels en passant par les mémoires de recherche. Ces derniers nous fournissent au préalable un portail d'informations sur les problèmes d'expression écrite. En d'autres termes, ces documents sont une base de données permettant de découvrir les connaissances des autres avant l'investigation sur le terrain.

#### **3.2.2. Les entretiens**

En date du 12 Janvier 2015, nous avons interrogé deux élèves et deux enseignants pour avoir des informations relatives aux problèmes d'expression écrite en classe de 3<sup>ème</sup>. Ces individus, compte tenu de leur représentativité c'est-à-dire leur petit nombre ont été choisis en fonction de leur âge, leur sexe et leur statut. Ce statut porte sur la qualité d'être redoublant ou d'élève régulier (pour les deux élèves) et la qualité d'être vacataire ou titulaire (pour les deux enseignants). Ainsi, le caractère restreint de ces quatre individus s'explique par le fait que nous cherchons d'abord à questionner, à décrire les problèmes de composition de textes afin de lancer une grande investigation. Sans perdre de vue que plusieurs méthodes d'analyse peuvent partager l'univers de la recherche, nous trouvons l'impérieuse nécessité de choisir pour les entretiens la méthode d'analyse de contenu qualitatif. A travers cette méthode, nous recherchons les informations qui se trouvent dans le contenu des données recueillies des interviewés. Autrement dit, il s'agit de dégager le ou les sens de ce qui est présenté, de formuler et de classer le contenu de notre document. Ce document représenté dans le cadre des entretiens le corpus des données recueillies, retranscrites (en texte) et analysées.

Dès lors, il est important de préciser que l'analyse de contenu qualitatif s'explique par le fait que nous avons accordé un grand intérêt au poids sémantique des données c'est-à-dire aux unités de sens et à l'interprétation. Ainsi, le logiciel qui nous a servi à retranscrire ces données est SONAL.

A cette méthode de contenu qualitatif s'ajoutent les instruments méthodologiques dont les plus significatifs dans notre étude sont successivement le guide d'entretien, la grille d'entretien et la grille d'analyse.

Concernant, le guide d'entretien, nous choisissons d'élaborer le guide d'entretien semi-structuré qui contient des thèmes principaux et des thèmes de relance. Ces différents thèmes découlent de l'insuffisance que nous avons relevée dans la littérature à savoir le problème du plan et des comptes rendus d'évaluation dans l'enseignement- apprentissage de la composition française en 3<sup>ème</sup>. Nous nous sommes également basé sur les hypothèses formulées.

**Tableau 1 : Elaboration d'un guide d'entretiens semi-structuré.**

<b>Thème liés au plan</b>	
<b>Thèmes principaux</b>	<b>Thèmes de relance</b>
- Construction du plan de devoir avant la rédaction	- Argumentation (structure thèse +antithèse +synthèse) - Récit (situation initiale + transformations + situation finale)
Bonne organisation des idées	- structure des introductions narrative et argumentative - structure des conclusions - structure : idée + arguments + exemples - structure de transitions mineures et transition majeures.
Bonne insertion socioprofessionnelle	- expression en famille - expression à l'école - expression dans le milieu professionnel

<b>Thèmes liés au compte rendu</b>	
<b>Thèmes principaux</b>	<b>Thèmes de relance</b>
Régularité des corrections	- Régularité hebdomadaire et séquentielle des corrections
Suivi des corrections	- Respect des heures des corrections (ponctualité) - Respect de la démarche du compte rendu - Prise en compte des besoins des élèves - Co-construction des savoirs
Maîtrise de la rédaction chez l'apprenant	- écriture sans faute, expressions claires et lisibles - organisation de l'expression
Rémédiation par l'enseignant	- renforcement des acquis - Révision (pré-requis et pré-acquis) - Fixation des acquis - Intégration de l'apprenant

Concernant la grille d'entretien(en annexe), nous l'avons construite à partir de notre guide d'entretien semi-structuré. Dans le cadre de notre recherche, cette grille comporte : une présentation introductive qui laisse entrevoir l'identification du chercheur, son institution et sa motivation de recherche sur les difficultés de composition de textes par les élèves. Une partie de cette grille porte sur des questions relatives à la biographie du répondant et l'autre, sur les questions touchant au problème de recherche.

Aussi, après avoir recueilli les réponses des interviewés nous les avons conservées dans le verbatim afin de les retranscrire comme le montre le tableau ci-dessous.

**Tableau 2 : Retranscription des données à travers SONAL**

N°	Interviewés	Verbatim (réponses)		Heure
1	DONFACK Jean Pierre, élève de 3 <sup>ème</sup> esp, Redoublant, 17ans	4	Les plans et les corrections sont importants mais les enseignants ne corrigent pas souvent les devoirs. En plus je ne sais pas comment construire le plan.	14h- 14h45 min
		5	Non, il n'est pas important de construire le plan avant de rédiger. Je commence directement ma rédaction quand j'ai compris le sujet.	
		-	Pour ne pas perdre trop de temps au brouillon	
		7	Pour moi utiliser le plan c'est être ordonné.	
		6	Je me dis que le plan permet à l'individu d'organiser son travail.	
		8	Si les enseignants font des corrections à temps, ça nous permet de corriger nos erreurs et de bien écrire.	
		9	Pendant les corrections, on comprend mieux.	
2	NGUIMGO Bertin, 3 <sup>ème</sup> All, 16ans	4	Les plans et les corrections sont importants. Ils me guident bien dans ma rédaction.	15h- 15h45 min
		5	Oui, c'est important de construire le plan avant de rédiger. J'ai l'habitude de faire un plan avant de rédiger pour être ordonné et cohérent.	
		-	J'aime le plan argumentatif (thèse + antithèse + synthèse).	
		6	Le plan est important pour les idées parce qu'il permet d'organiser les parties et les paragraphes du devoir.	
		7	Le plan permet de s'exprimer clairement devant ses	

			camarades, ses parents et au travail.	
		8	Si les enseignants font vite les corrections cela peut nous aider. Nous lisons le cahier nous ne comprenons pas.	
		9	Les corrections des devoirs nous permettent de bien rédiger et de bien comprendre nos leçons.	
3	NGUINTEDEM Christian Enseignant de français 35ans  PLEG	4	Le plan et les comptes rendus sont très importants dans l'écrit. A travers les corrections on revoit les incohérences des élèves.	16h- 16h45 min
		5	Oui, construire le plan avant toute rédaction est important	
		-	Que ce soit argumentatif ou narratif tout cela est important	
		6	Le plan permet d'organiser les idées pour rendre pertinent et cohérent l'expression écrite.	
		7	Le plan rend l'homme capable d'organiser ses activités sociales, d'organiser le type d'expression à l'école comme au service.	
		8	Les corrections améliorent l'écrit des élèves lors de ces corrections on amène ces derniers eux-mêmes à travailler les fautes d'expression écrite observées sur les copies.	
		9	Je pense que la régularité et le suivi des corrections permet de renforcer les acquis des élèves. Donc les enseignants qui ne font pas leur correction ont tort.	

4	TCHOUBIA Josiane Jeanne Enseignante de français 36ans PCEG	4	Le plan et les comptes rendus sont d'un intérêt capital dans l'écrit.	13h- 13h45 min
		5	Oui, construire le plan avant toute rédaction est important pour les raisons de cohérence.	
		-	Tous les plans argumentatif et narratif sont importants dans la mesure où on doit montrer à l'élève comment partir d'une thèse à la réfutation et du début d'une histoire à sa fin.	
		6	Le plan permet d'organiser les idées c'est -à-dire à les rendre cohérentes au niveau des parties, des introductions et des conclusions.	
		7	Le plan sert à organiser nos activités sociales, à organiser l'expression à l'école, en famille comme au travail.	
		8	Les corrections améliorent l'écrit des élèves car pendant les corrections les élèves profitent des exemples bien rédigés par leurs camarades.	
		9	La régularité et le suivi des corrections permettent de renforcer les acquis des élèves (réviser les acquis).	

Par ailleurs, les données recueillies nous ont permis d'élaborer une grille d'analyse après une lecture ramassée du corpus. Cette grille d'analyse sera présentée au niveau de l'analyse des données.

### 3.2.3. Les questionnaires

Après les entretiens, nous avons entamé la grande investigation à travers deux questionnaires qui ont été remis l'un(QA) à 08 enseignants et l'autre(QB) à 88 élèves des classes de 3<sup>ème</sup>. Ainsi, l'intérêt que nous tirons du questionnaire relève de sa valeur scientifique. L'exploitation des données recueillies ici permet en effet de présenter une solution fiable à partir de la méthode d'analyse quantitative. Cette méthode fait appel aux données chiffrées et à des tableaux de fréquences.

**Tableau 3 : Répartition de la population enseignante en fonction de l'échantillon**

Population et Echantillon	Effectif	Pourcentage
Population	10	100%
Echantillon	08	80%

Cette répartition nous donne une population de 10 enseignants soit 100% et un échantillon de 08 enseignants soit 80% de cette population.

**Tableau 4 : Répartition des enseignants en fonction de leur diplôme académique ou professionnel**

Diplômes	Effectif	Pourcentage
DIPES1	01	12,5
DIPES2	01	12,5
CAPIEMP	01	12,5
Licence	02	25
Master	03	37,5
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>100</b>

Cette répartition nous montre 03 enseignants détenant chacun un diplôme professionnel et 05 enseignants possédant chacun un diplôme académique. Ainsi, nous avons un échantillon de 08 enseignants. Les 03 enseignants formés possèdent successivement le DIPES1, le DIPES2 et le

CAPIEMP soit 12,5% pour chacun. Par ailleurs, nous constatons dans le cadre des détenteurs du diplôme académique que 02 enseignants de français possèdent la Licence soit 25% de l'échantillon alors que les 03 autres enseignants possèdent chacun un Master en L.M.F représentant 37,5% de l'échantillon.

**Tableau 5: Répartition des enseignants selon leur ancienneté**

Ancienneté	Effectif	pourcentage
[0-1 an]	2	25
[1-2 ans]	1	12,5
[2-5ans]	2	25
[5-7 ans]	1	12,5
[7-8 ans]	1	12,5
[8-12 ans]	1	12,5
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>100</b>

Cette répartition nous montre que 02 enseignants sur les 08 que nous avons au total ont mis un an sur le terrain (25%) ; 02 autres y ont mis deux ans soit 25% ; 01 enseignant a une expérience de sept ans (12,5%) ; 01 enseignant a une expérience de huit ans (12,5%) et un autre est doué d'une expérience de 12ans soit 12,5% de l'échantillon.

**Tableau 6: Répartition de la population des élèves en fonction de leur série**

Etablissement	Séries	Effectif	Pourcentage
Lycée de Fongo-Tongo	3 <sup>ème</sup> All.	74	49,33
	3 <sup>ème</sup> ESP.	76	50,66
Total		150	100

Cette population d'étude compte 150 élèves au total dont 76 en 3<sup>ème</sup> ESP. et 74 en 3<sup>ème</sup> All. Ces deux effectifs correspondent respectivement à 49,33% et 50,66% de la population totale des élèves.

**Tableau 7 : Répartition de la population et de l'échantillon des élèves**

POP. et Echantillon	Effectif	Pourcentage
POP.	150	100%
Ech.	88	58,66%

Notre échantillon d'élèves représente 58,66% de la population totale soit 88 élèves interrogés.

**Tableau 8 : Répartition de l'échantillon selon les séries en 3<sup>ème</sup>**

Séries	Effectif	Pourcentage
3 <sup>ème</sup> All	44	50%
3 <sup>ème</sup> ESP	44	50%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Notre échantillon compte 44 sujets soit 50% en 3<sup>e</sup> All et 44 sujets soit 50% en 3<sup>e</sup> ESP.

**Tableau 9 : Répartition de l'échantillon d'élèves en fonction du sexe**

sexe	Effectif	Pourcentage
Filles	42	47,72%
Garçons	46	52,27%
Total	88	100%

L'échantillon total des élèves nous présente 46 garçons soit 52,27% et 42 filles soit 47,72% de cet échantillon. Ainsi, nous constatons que les garçons sont plus nombreux que les filles dans l'établissement.

### 3.2.4. Le test

En date du 09 janvier 2015, nous avons proposé aux élèves de 3<sup>ème</sup> un sujet de réflexion portant sur le téléphone portable qui est un outil de communication fortement utilisé dans la société(annexe). A cet effet, le travail que nous leur avons demandé réside dans leur capacité de donner leur position en montrant les avantages et les effets négatifs de cet outil de communication. Nous avons utilisée la méthode d'observation et de correction des copies ; et les critères de correction ont porté sur plusieurs rubriques : langue et style (L.S), organisation des idées (OI), compréhension du sujet (C.S) et présentation (P).

**Tableau 10: Répartition des élèves évalués selon leurs lacunes à l'écrit lors du test**

Lacunes	Effectif	Pourcentage
Organisation des idées	50	56,81
Langue et style	28	31,81
Compréhension du sujet	06	06,81
Présentation	04	04,54
<b>Total</b>	88	100

A l'issu de la correction des copies et au regard des résultats que nous présente ce tableau, nous constatons que 50 sur 88 élèves n'organisent pas leurs idées, 28 élèves ont des difficultés en langue et en style, 06 élèves ont des lacunes de compréhension du sujet et 04 élèves ont des problèmes de présentation. Ces différents chiffres correspondent successivement à 56,81%, 31,81%, 06,81% et 04,54%. Ainsi l'organisation des idées se présente comme étant la lacune principale de ces élèves. Il se pose surtout un problème majeur, celui du plan.

En conclusion, notre investigation présente une population à l'étude constituée des élèves de 3<sup>ème</sup> et des enseignants de français du lycée de Fongo-Tongo à partir d'un échantillonnage stratifié. A travers les méthodes qualitative et quantitative, nous avons porté un grand intérêt aux entrevues et aux questionnaires sans oublier la recherche documentaire et le test aux élèves. L'entrevue sert ici à orienter le questionnaire, ce qui nécessite

l'établissement préliminaire d'un guide d'entretien et d'une grille d'entretien. Ainsi, nous constatons que l'utilisation du logiciel SONAL a été favorable à la retranscription des données recueillies des répondants.

## CHAPITRE 4 :

### ANALYSE DES DONNEES ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Les données ont été recueillies auprès des enseignants de français et des élèves de la classe de 3<sup>ème</sup>. Celles-ci seront analysées en vue de tirer des inférences. Afin donc de trouver une bonne interprétation et de voir si nous pouvons confirmer nos hypothèses, notre tâche préliminaire consiste dans ce chapitre à fournir une analyse des données des entrevues, des questionnaires adressés aux enseignants et aux élèves, sans oublier le test.

#### 4.1. Analyse des données

Notre analyse nous permet de présenter les données qualitative et quantitative, notre but étant de pouvoir détecter les motifs les plus profonds qui empêchent les élèves de produire des textes cohérents.

##### 4.1.1. Grille d'analyse des données des entrevues

On ne le dira jamais assez, cette grille tente de rendre clair le ou les sens du contenu de notre document c'est-à-dire le sens que nous donne les réponses des interviewés. Elle comporte des thèmes que nous retrouvons dans la grille d'entretien, les catégories de sens, les unités de sens, les sous-unités de sens et l'interprétation. Autrement dit, cette grille porte donc sur la méthode qualitative.

**Tableau11 : Grille d'analyse des résultats des entrevues**

Thèmes	Catégories	Unités de sens	Sous-unités desens	Interprétation
construction du plan	récit	-Situation initiale -Péripéties -Situation finale	-Fonction réaliste ou fictive -récit linéaire	Recherche de la cohérence de l'écrit
	Argumentation	-thèse +antithèse synthèse	Fonction polémique	
Organisation des idées	Enchaînement des parties du devoir	-Introductions et conclusions -parties du développement -transitions	-Contexte -Synthèse -cohésion	Recherche de la pertinence de l'écrit

	Structure des paragraphes	-Idées +arguments + exemples	-Fonction explicative persuasive ou commentative.	
Insertion socio professionnelle	société	-Cadre scolaire -Cadre familiale	-satisfaction langagière en famille et à l'école	-partager avec autrui -avoir une image positive face à autrui
	Travail	-Lieu de travail -Travail personnel -Recherche du travail	-satisfaction personnelle sur l'écrit -sur les demandes d'emploi.	
Régularité des corrections	-Hebdomadaire -séquentielle	-Régularité négative	-Absences de l'enseignant	Recherche d'une -Auto-évaluation - d'une conscience professionnelle
		-Régularité positive	Présence de l'enseignant	
Suivi des corrections	Ponctualité	Respect des heures	Renforcement des acquis	-Auto évaluation -Découverte des besoins des apprenants
	Démarche des corrections	-Correction négative (lacunes)		
		-Correction positive (réponses)		
Maîtrise de l'écrit	-syntaxe -lisibilité -compréhension	-Phrase simple ou phrase complexe	Sujet+verbe+complément	Recherche d'une Expression saine
		-sens des phrases	-phrase grammaticale	
rémédiation	Révision des acquis	Rappel des notions	-Pré - requis	Fixation des acquis
			-Pré-acquis	

A la lecture de cette grille d'analyse, nous constatons à partir de notre problème de recherche que la construction du plan peut favoriser l'organisation des idées et l'insertion socioprofessionnelle chez l'apprenant. Ce plan est important dans la mesure où nous recherchons finalement grâce à sa construction une cohérence et une pertinence dans les exercices de narration et d'argumentation. Cette construction favorise de ce fait la satisfaction langagière à l'école, en famille ou dans le monde du travail. Aussi, la régularité et le suivi des comptes-rendus, s'ils favorisent une bonne maîtrise de l'écrit et une bonne médiation, c'est parce que l'enseignant recherche une autoévaluation, une conscience professionnelle ; une découverte des besoins des apprenants et une expression saine de ces derniers dans le but de fixer les acquis. La cohérence et la pertinence de l'écrit semblent figurer au premier chef de

l'enseignement-apprentissage du plan alors que le suivi des comptes rendus prend le pas sur la fixation des acquis et la rémédiation.

#### 4.1.2. Résultats du questionnaire adressé aux élèves(QA)

Ce questionnaire était constitué de dix questions nécessitant des réponses des élèves de 3<sup>ème</sup> selon l'ordre des avis suivant : d'accord (A), pas d'accord (PA) ; moyennement d'accord (MA) et des informations complémentaires(IC).

##### QA .1. Avis des élèves sur la construction d'un plan préliminaire de rédaction

**Tableau 12** : Répartition des élèves selon leur avis sur la construction d'un plan préliminaire de rédaction

Avis	Effectif	Pourcentage
A	40	45,45
PA	47	53,40
MA	01	01,13
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>88</b>	<b>100</b>

47 élèves de 3<sup>ème</sup> sur 88 venant des deux séries ESP. et All. refusent de construire un plan soit 53,40% ; 40 élèves sont d'accord (45,45%) ; 01 élève est moyennement d'accord (1,13%) alors qu'aucun élève n'ajoute une information (IC=0%). Le pourcentage le plus élevé est donc 53,40%.Ainsi nombreux sont les élèves qui ne construisent pas le plan.

##### QA.2. Avis des élèves sur le trop de temps mis par les enseignants avant les comptes rendus

**Tableau 13 :** Répartition des élèves selon leur avis sur le trop de temps mis par les enseignants avant les comptes rendus

Avis	Effectif	Pourcentage
A	51	57,95
PA	23	26,13
MA	14	15,90
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>88</b>	<b>100</b>

Plus de la moitié des 88 élèves sont d'accord sur le fait que les enseignants mettent trop de temps avant de passer aux comptes rendus, soit 51 élèves représentant 57,95% de l'effectif total (A) ; PA est égal à 23 élèves donc 26,13% ; MA est égal à 14 élèves donc 15,90%. et IC est égal à 0 élève donc 00%. Ainsi, beaucoup d'élèves affirment que leurs enseignants de français mettent trop de temps avant les comptes rendus.

**QA.3:** Avis des élèves sur la prise en compte de l'écriture, du style et de la compréhension du sujet dans les difficultés de l'écrit.

**Tableau 14:** Répartition des élèves selon leur avis sur la prise en compte de l'écriture, du style et de la compréhension du sujet dans les difficultés de l'écrit.

Avis	Effectif	Pourcentage
A	63	71,59
PA	08	09,90
MA	17	19,31
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>88</b>	<b>100</b>

S'agissant de l'avis des élèves sur le fait que la compréhension du sujet, la langue et le style, l'écriture figurent parmi les difficultés qu'ils rencontrent en rédaction, nous constatons que A = 63 élèves (71,59%) ; PA = 08 élèves (09,90%) ; MA = 17 élèves (19,31%) ; IC=0 élève soit 0%. Les 63 élèves soit 71,59% montrent que ces éléments font partie des lacunes des élèves en composition française car ce pourcentage est plus élevé.

QA.4 : Avis des élèves sur la construction d'un plan comme difficulté principale de l'écrit.

**Tableau 15** : Répartition des élèves selon leur avis sur la construction d'un plan comme difficulté principale de l'écrit.

Avis	Effectif	Pourcentage
A	59	67,04
PA	17	19,31
MA	12	13,63
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>88</b>	<b>100</b>

Concernant l'avis des élèves sur le fait que leur difficulté principale est la construction du plan, nous avons A = 59 élèves (67,04%) ; PA = 17 élèves (19,31%) MA = 12 élèves (13,63% et IC =0 élève (0%). Nous constatons que plus de la moitié des élèves acceptent que bâtir un plan est leur lacune principale (67,04%).

QA.5 : Avis des élèves sur leur préférence d'un plan narratif ou argumentatif.

**Tableau 16** : Répartition des élèves selon leur avis sur la préférence d'un plan.

Avis	Effectif	Pourcentage
A	65	73,86
PA	13	14,77
MA	10	11,36
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>88</b>	<b>100</b>

Concernant l'avis des élèves sur le fait qu'ils préfèrent soit le plan de narration soit le plan d'argumentation et vice versa, MA = 10 élèves (11,36%), PA = 13 élèves (14,77%) A = 65 élèves soit 73,86%. Ce dernier pourcentage qui est d'ailleurs le plus élevé montre que la majorité des élèves choisissent un type de texte ou de plan à construire au détriment de l'autre.

**QA.6 :** Avis des élèves sur l'enseignement de tous les deux plans narratif ou argumentatif en classe.

**Tableau 17:** Répartition des élèves selon leur avis sur l'enseignement des deux plans narratif ou argumentatif.

<b>Avis</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
A	83	94,31
PA	05	19,31
MA	00	00
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>88</b>	<b>100</b>

En ce qui concerne l'avis des élèves sur le fait qu'en classe de 3<sup>ème</sup>, on les enseigne tous les deux plans narratif et argumentatif, nous avons MA = 00élève (0%), PA = 05 élèves (19,31%) ; A = 83 élèves soit 94,31%. Ce nombre élevé d'acceptations montre bien que les deux plans sont enseignés en classe de 3<sup>ème</sup>.

**QA.7:** Avis des élèves sur leur primauté aux notes par rapport aux comptes rendus de rédaction.

**Tableau 18:** Répartition des élèves selon leur avis sur la primauté aux notes par rapport aux comptes rendus de rédaction.

<b>Avis</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
A	51	57,95
PA	25	28,40
MA	12	13,63
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>88</b>	<b>100</b>

S'agissant de l'avis des élèves sur le fait que les notes intéressent plus ces élèves que le compte rendu de rédaction, nous avons MA = 12 élèves (13,63%), PA = 25 élèves (28,40%) ; A = 51 élèves soit 57,95% et IC=0 élève (0%). Eu égard à 57,95 pourcentage plus élevé, nous pouvons dire que les notes intéressent plus ces élèves que la correction du devoir en classe.

**QA.8:** Avis des élèves sur la reconstruction du plan détaillé lors des comptes rendus

**Tableau 19:** Répartition des élèves selon leur avis sur la reconstruction du plan détaillé lors des comptes rendus.

<b>Avis</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
A	74	84,09
PA	05	19,31
MA	09	10,22
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>88</b>	<b>100</b>

Concernant l'avis des élèves sur le fait que pour bien rédiger, chaque élève devra refaire le plan détaillé de son devoir lors des corrections des devoirs, nous enregistrons MA = 09 élèves (10,22%); PA = 05 élèves (19,31%); A = 74 élèves (84,09%). Ce dernier pourcentage qui est d'ailleurs le plus élevé montre l'acceptation de la majorité des élèves à refaire leur plan détaillé pendant les comptes rendus de rédaction.

**QA.9:** Avis des élèves sur l'importance de la maîtrise du plan dans la communication, l'écrit et le travail quotidien.

**Tableau 20:** Répartition des élèves selon leur avis sur le fait que la maîtrise du plan favorise la bonne communication avec autrui, l'organisation de la rédaction et l'organisation du travail quotidien.

<b>Avis</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
A	76	86,36
PA	08	09,09
MA	04	04,54
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>88</b>	<b>100</b>

Concernant l'avis des élèves sur le fait que la maîtrise du plan peut permettre à l'élève de bien s'exprimer avec autrui, d'organiser les parties de sa rédaction, de s'organiser dans un travail quotidien, nous constatons que MA = 04 élèves (04,54%); PA = 08 élèves (09,09%); A = 76 élèves soit 86,36% et IC=0 soit 0%. Par conséquent, la majorité des élèves ont donné un avis positif sur cette importance du plan.

**QA.10:** Avis des élèves sur le fait que le suivi des comptes rendu favorise une bonne composition de textes.

**Tableau 21:** Répartition des élèves selon leur avis sur l'importance du suivi des comptes rendu dans la bonne composition de textes.

<b>Avis</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
A	72	81,81
PA	09	10,22
MA	07	07,95
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>88</b>	<b>100</b>

S'agissant du point de vue des élèves sur le fait que la régularité des comptes rendus favorise une bonne composition de textes par l'élève, nous constatons que MA = 07 élèves (07,95%) ; PA = 09 élèves (10,22%) ; A = 72 élèves de 3<sup>ème</sup> soit 81,81% et IC=0élève soit 0%. Par conséquent nous pouvons dire que la majorité des élèves en sont d'accord.

#### **4.1.3. Résultats du questionnaire remis aux enseignants(QB)**

Ce questionnaire(QB) comportait dix questions qui nécessitaient des réponses d'accord (PA), moyennement d'accord (MA) et des informations complémentaires des répondants(IC).

**QB.11:** Avis des enseignants sur le nombre réduit d'élèves à suivre l'enseignement des plans et le suivi des comptes rendus de rédaction.

**Tableau 22:** Répartition des enseignants selon leur appréciation du nombre réduit d'élèves à suivre l'enseignement des plans et le suivi des comptes rendus de rédaction.

<b>Appréciation</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
A	05	62 ,50
PA	01	12,50
MA	02	25
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>100</b>

Nous enregistrons A=05 élèves soit 62,50% ; PA=01 élève soit 12,50% ; MA = 02 élèves soit 25% et IC=0 élève soit 0%. Par conséquent, nous constatons que plus de la moitié des 08 enseignants sont d'accord à 62,50% que très peu d'élèves sont entraînés à suivre les plans et les comptes rendus de rédaction.

**QB.12:** Avis des enseignants sur l'idée de construction du plan avant le devoir pour le souci de pertinence et de cohérence.

**Tableau 23:** Répartition des enseignants selon leur appréciation sur l'idée de la construction du plan avant le devoir pour le souci de pertinence et de cohérence.

<b>Appréciation</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
A	08	100
PA	00	00
MA	00	00
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>100</b>

Nous avons enregistré MA = 0 enseignant (0%), PA = 0 enseignant (0%) ; A = 08 enseignants soit 100% et IC =0 soit 0%. Par conséquent, nous constatons que tous les 08 enseignants partagent l'idée que le plan doit être obligatoirement bâti avant la rédaction pour le souci de pertinence et de cohérence du devoir.

**QB.13:** Avis des enseignants sur la conception du plan comme difficulté principale des élèves.

**Tableau 24:** Répartition des enseignants selon leur appréciation sur la conception du plan comme difficulté principale des élèves.

<b>Appréciation</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
A	07	87,50
PA	00	00
MA	01	12,50
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>100</b>

Dans l'avis des enseignants sur le fait que leurs élèves sont confrontés aux difficultés d'inspiration, de lecture et surtout aux difficultés de conception du plan, nous avons enregistré MA = 01 enseignant (12,50%), PA = 0 enseignant (0%), A = 07 enseignants soit 87,50% et IC = 0 enseignant soit 0%. Ce pourcentage très élevé à 87,50 est la preuve que les difficultés de conception du plan selon les enseignants, priment sur les productions écrites de leurs élèves.

**QB.14:** Avis des enseignants sur l'évaluation de la maîtrise des plans argumentatif et narratif par les élèves à 30 ou 40%.

**Tableau 25:** Répartition des enseignants selon leur avis sur l'évaluation de la maîtrise des plans argumentatif et narratif par les élèves à 30 ou 40%.

<b>Appréciation</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
A	04	50
PA	00	00
MA	04	50
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>100</b>

Du point de vue de l'avis des enseignants sur le fait que la maîtrise des plans argumentatif et narratif par leurs élèves peut être évaluée à 30 ou à 40%, nous avons enregistré MA= 04 enseignants (50%), PA= 0 enseignant (0%), A= 04 enseignants (50%) et IC=0 enseignant soit 0%.

Par conséquent le partage de 50%entre MA et A montre effectivement que cette maîtrise du plan par les élèves peut être évaluée à 30 ou à40%. En d'autres termes, il serait anormal déjà d'avoir un pourcentage de maîtrise du plan par les apprenants, inférieur à 50. Ainsi, l'enseignement-apprentissage du plan dans la composition française est mal mené.

**QB.15:** Avis des enseignants sur les motifs du bâclage des comptes rendus.

**Tableau 26:** Répartition des enseignants selon leur appréciation sur les journées internationales, les jours fériés, les quotas horaires élevés et les occupations parallèles comme motifs du bâclage des comptes-rendus.

<b>Appréciation</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
A	03	37,50
PA	02	25
MA	03	37,50
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>100</b>

S'agissant de l'avis des enseignants sur les raisons qui expliquent le bâclage des comptes-rendus d'évaluations à savoir, Au regard des résultats de ce tableau, nous constatons que MA= 03 enseignants (37,50%), PA= 02 enseignants (25%), A=03 enseignants soit 37,50% et IC=0 enseignant soit 0%. Nous constatons dans ce contexte que les 03 enseignants qui sont moyennement d'accord pour ces raisons, les acceptent d'une manière ou d'une autre. En conséquence, en ajoutant ce nombre aux 03 autres enseignants qui acceptent totalement ces raisons, nous aurons 75%. De ce fait, nous pouvons dire que les journées internationales, les jours fériés, les quotas horaires élevés et les occupations parallèles des enseignants sont des motifs fondés.

**QB.16:** Avis des enseignants sur l'importance du plan dans l'organisation des tâches sociales.

**Tableau 27:** Répartition des enseignants selon leur appréciation de l'importance du plan sur l'organisation des tâches sociales.

<b>Appréciation</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
A	06	75
PA	00	00
MA	02	25
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>100</b>

Nous remarquons que MA= 02 enseignants (25%), PA= 0 enseignant (0%), A= 06 enseignants soit 75%. Par conséquent le pourcentage est plus élevé est de ceux des enseignants qui acceptent quela maîtrise du plan permet à l'enseignant et à l'élève d'organiser leurs tâches sociales.

**QB.17:**Avis des enseignants sur l'importance du plan dans l'organisation d'un travail personnel.

**Tableau 28:** Répartition des enseignants selon leur appréciation sur l'importance du plan dans l'organisation d'un travail personnel.

<b>Appréciation</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
A	07	87,50
PA	02	25
MA	01	12,50
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>100</b>

Nous constatons que MA=01 enseignant (12.50%), PA= 02 enseignants (25%), A=07 enseignants soit 85,50%. La grande majorité des enseignants(85,50) acceptentque la maîtrise du plan favorisel'organisation de notre propre emploi dans la société.

**QB.18:** Avis des enseignants sur l'importance du plan pour le rédacteur.

**Tableau 29:** Répartition des enseignants selon leur appréciation sur l'importance du plan pour le rédacteur de bien s'exprimer, bien diriger sa pensée, d'éviter les répétitions et le déséquilibre de ses idées.

<b>Appréciation</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
A	07	87,50
PA	00	00
MA	01	12,50
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>100</b>

Nous observons MA= 01 enseignant (12,50%), PA= 0 soit 0% ; A= 07 enseignants soit 87,50 % et IC=0enseignant soit 0%. Autrement dit, la majorité des enseignants acceptent l'idée que la maîtrise du plan permet au rédacteur de bien s'exprimer, bien diriger sa pensée, d'éviter les répétitions et le déséquilibre de ses idées.

**QB.19:** Avis des enseignants sur l'importance du plan pour le lecteur.

**Tableau 30:** Répartition des enseignants selon leur appréciation sur l'importance du plan pour le lecteur de circonscrire une idée sans lire tout le texte.

<b>Appréciation</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
A	06	75
PA	00	00
MA	02	25
IC	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>100</b>

S'agissant de l'avis des enseignants sur l'opinion que la maîtrise du plan par le rédacteur permet au lecteur de circonscrire une idée sans avoir lu tout le texte, nous avons

MA=02 soit 25%, PA=0 soit 0%,A=06 soit 75% et IC = 0 enseignant soit 0% .Nous constatons que la majorité des enseignants soit 75% sont d'accord pour cette position.

**QB.20:** Avis des enseignants sur l'importance du suivi des comptes rendus dans le renforcement des acquis.

**Tableau 31:** Répartition des enseignants selon leur avis sur l'importance du suivi des comptes rendus de renforcer les acquis en plan.

Avis	Effectif	Pourcentage
A	08	100
PA	00	00
MA	00	00
IC	00	00
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>100</b>

Concernant l'avis des enseignants sur le fait que la ponctualité de l'enseignant et sa démarche de correction lors des comptes rendus de rédaction peut lui permettre de renforcer et de fixer les acquis des élèves en plan, de s'auto-évaluer, nous observons que 8 enseignants sur 8 soit 100% d'enseignants acceptent cette opinion.

#### 4.2. Interprétation des résultats et vérification des hypothèses.

Dans toute étude, des éclaircissements doivent être donnés après l'analyse des résultats. Cette analyse part de notre volonté de déceler les raisons profondes de la production des textes incohérents en classe de 3<sup>ème</sup>. Ainsi,dans la suite de notre démarche hypothético-déductive, il va falloir donner une explication de l'analyse de ces résultats afin de voir si les hypothèses préalablement formulées peuvent être validées.

De manière générale, notre analyse des résultats du QA et du QB nous a permis de constater que les avis des élèves de 3<sup>ème</sup> et ceux des enseignants pèsent plus sur «d'accord ». En d'autres termes ces derniers acceptent en majorité les opinions de recherches que nous

avons formulées. On a vu avec des résultats que le pourcentage de cet avis « d'accord » des répondants est compris entre 50% et 100%. Ainsi, les données les plus élevées en pourcentage sont les données 12 soit 100% d'accord, les données 20 soit 100% d'accord et 6 soit 94% d'accord. En effet, il y a une preuve que le plan et les comptes rendus occupent une place importante dans l'enseignement- apprentissage de la composition française en classe de 3<sup>ème</sup>. Les enseignants sont en majorité conscients que le plan doit être obligatoirement fait avant la rédaction pour le souci de cohérence et de pertinence.

En plus de ces observations, les données 1, 4, 5, 9, 13, 14, 16, 17, 18 et 19 sont assez significatives quant à la portée du plan. Grâce aux avis de nos sujets, nous nous rendons compte que construire un plan est la difficulté majeure des élèves. Le choix d'un plan pour le rejet total de l'autre par l'élève implique le désintérêt de celui-ci, sur tout lorsqu'on sait que les deux plans narratif et argumentatif sont enseignés en 3<sup>ème</sup>.

Par ailleurs, le plan devient une nécessité dans la communication, dans l'organisation des parties d'une rédaction et l'organisation d'un travail quotidien. Cette nécessité présage donc l'insertion socioprofessionnelle de l'élève à travers la construction du plan.

Nous remarquons que les difficultés de conception de plans priment sur les autres difficultés telles que la lecture, l'inspiration et le style. L'enseignement- apprentissage du plan dans la composition française semble bien être mal mené, si les enseignants pour la moitié estiment la maîtrise de ce plan par les élèves à 30 ou 40%.

Grâce aux données 16, 17, 18 et 19, nous nous rendons compte que la maîtrise du plan figure également au premier chef. En effet, elle peut être utile non seulement à l'élève, à l'enseignant dans l'organisation des tâches sociales et de certains travaux personnels, mais également au lecteur. La maîtrise du plan est donc au service de l'organisation de toute tâche familiale, scolaire, ou professionnelle. On le voit bien le rédacteur peut au travers de cette maîtrise bien exprimer sa pensée, éviter les répétitions et le déséquilibre de ses idées, et écrire sans heurt. De même, le lecteur, s'il circonscrit une idée sans avoir lu tout le texte c'est la preuve que le travail de base, celui de construire le plan est fait avant. Le travail du rédacteur de partir d'un plan facilite de ce fait celui du lecteur.

Des observations suscitées, l'importance de la construction du plan devient remarquable en rédaction quant à son impact sur l'organisation des idées d'un rédacteur, de son expression et de son insertion socioprofessionnelle. C'est dans cette optique que nous

trouvons notre hypothèse secondaire N°1 confirmable car elle stipule qu'une construction du plan du devoir avant la rédaction favorise chez l'apprenant une bonne organisation des idées, une expression saine et une insertion socioprofessionnelle adéquate.

Dans les données 3, les élèves acceptent que parmi les difficultés qu'ils rencontrent, ils existent celles de compréhension du sujet, de style, de l'écriture et d'éventuels accords grammaticaux. A l'observation, ces difficultés sont celles qui ont été citées dans la revue de la littérature. Cependant elles semblent en principe être occasionnées par la non maîtrise du plan.

Les données 2, 7, 8, 10, 15 et 20 sont assez évocatrices quant à la place importante à accorder aux comptes-rendus de devoirs de rédaction. Elles font entrevoir le désintérêt et le manque de conscience professionnelle des enseignants dans la composition française, d'autant plus que ces derniers mettent parfois trop de temps avant de corriger les devoirs de rédaction en classe. Aussi, nous ajoutons l'absentéisme des élèves et leur refus de prendre en considération les comptes-rendus pour ne s'intéresser fortement qu'aux notes obtenues. Dans cette façon de se conduire comment arriveraient-ils ces élèves, à fixer leurs acquis?

En outre, la plupart des élèves pensent que chacun d'eux doit refaire le plan détaillé du devoir lors des comptes-rendus pour bien composer un texte. Cet avis montre bien que les élèves malgré leur naïveté n'ignorent pas parfois le prestige des comptes-rendus ; ils savent qu'ils doivent y participer et interagir. Cependant pour que ces derniers le fassent, il faut la présence et l'orientation de l'enseignant. Car l'enseignant est devenu aujourd'hui un facilitateur dans un monde d'apprentissage tourné de plus en plus vers les techniques socioconstructivistes. On s'aperçoit alors, que les élèves peuvent apprendre à composer des textes pendant les comptes-rendus de devoirs comme leur acceptation le confirme d'ailleurs aux données 10.

Les données 15 nous ont permis d'avoir 37,50% des enseignants pour qui les journées internationales, les jours fériés, les quotas horaires élevés et les occupations parallèles sont effectivement des raisons qui expliquent des comptes-rendus mal faits ou superficiels. Nous avons également enregistré 37,50% d'enseignants qui étaient moyennement d'accord (MA). Or, être moyennement d'accord pour une idée c'est l'être au moins à moitié. Cette observation présage que les enseignants qui acceptent cette position seront environ à 50%. Nous pouvons dire sans risque de nous tromper, que les motifs suscités expliquent bien le bâclage des comptes-rendus. En conséquence, nous pouvons nous offrir le plaisir d'affirmer que les enseignants n'effectuent pas les comptes-rendus normalement. Ils abandonnent leur

travail pour un autre et prennent parfois le prétexte de l'organisation des journées internationales et des quotas horaires élevés pour faire des comptes- rendus hâtifs. Dans ce cas, avons – nous besoin d'accuser l'apprenant qui se montre par son comportement passif, confronté au manque de suivi des comptes- rendus ?

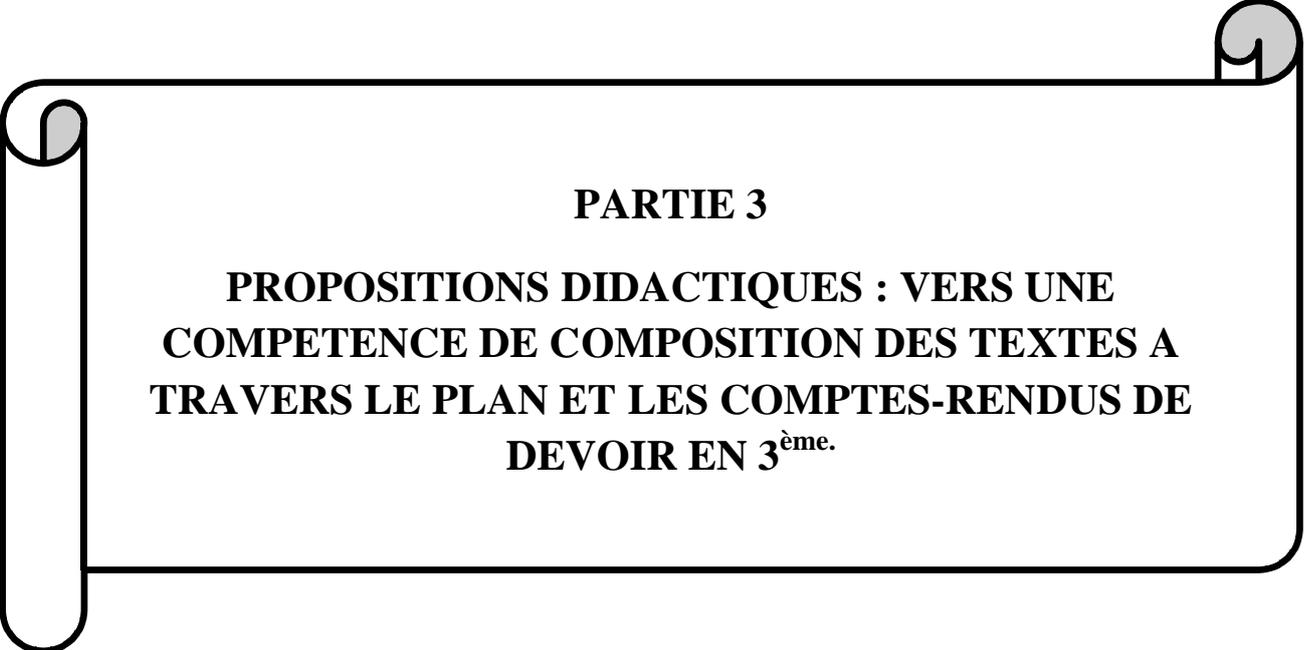
En tant que enseignant, ce dernier devrait accorder une importance aux comptes- rendus d'évaluation .Sa ponctualité, sa démarche lors des corrections de rédactions en classe lui permettent de renforcer les acquis et de s'auto- évaluer c'est –à-dire de mesurer son propre travail, de voir si son apprentissage est bon ou mauvais. Une telle importance des comptes- rendus ne peut que nous permettre de confirmer notre hypothèse secondaire N°2 en effet, elle suggère que la régularité des comptes rendus d'évaluation permet chez l'apprenant une bonne maîtrise de la rédaction et chez l'enseignant une meilleure rémédiation.

Les données 11 sont aussi symptomatiques au problème du plan et des comptes rendus. Nous avons ici l'idée d'un manque de motivation chez les élèves. Ces derniers ne sont pas motivés du fait qu'ils ne construisent pas le plan avant la rédaction et parce que les comptes rendus sont bâclés et tardifs. A partir de cette observation, nous reconnaissons toute la valeur de notre hypothèse générale selon laquelle l'incapacité des élèves de 3<sup>ème</sup> à produire des textes cohérents provient de ce que les élèves ne construisent pas le plan avant la rédaction et que les comptes-rendus sont bâclés et tardifs.

Finalement, les résultats des entrevues, des tests, et des questionnaires ont des similitudes. Car la portée du plan et du suivi des comptes-rendus s'en dégage. Dans les entrevues, les résultats obtenus par catégorisation des unités de sens nous ont permis de savoir que le problème d'expression écrite est un problème majeur. Un répondant, Donfack Jean Pierre, s'imaginait malheureusement que la construction du plan n'est pas importante du fait de la perte de temps qu'il occasionne au rédacteur. Néanmoins ne nous égarons pas, la perte de temps émergeant des propos de ce répondant n'est qu'un symptôme du manque d'organisation. En d'autres termes, cet élève exprime plus en plus un problème de plan.

Si le test de rédaction adressé aux élèves affiche donc plus d'insuffisances en organisation des idées qu'en style, compréhension du sujet et présentation du devoir, l'analyse et l'interprétation des résultats de nos deux questionnaires de recherche font observer à travers la découverte des problèmes du plan et des comptes-rendus, des obstacles considérables à l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Parmi ces embûches nous avons le manque de conscience professionnelle, le désintérêt, la chasse aux notes, l'absentéisme pour ne citer que

ceux-ci. En revanche notre étude peut être d'un apport favorable à l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Elle recherche profondément la cohérence, la pertinence dans l'acte de communication et nécessite la proposition de quelques suggestions pouvant servir d'améliorer la didactique de l'écrit.



**PARTIE 3**

**PROPOSITIONS DIDACTIQUES : VERS UNE  
COMPETENCE DE COMPOSITION DES TEXTES A  
TRAVERS LE PLAN ET LES COMPTES-RENDUS DE  
DEVOIR EN 3<sup>ème</sup>.**

De manière générale, la question de la production des textes en 3<sup>ème</sup> reste très préoccupante au niveau du plan et du suivi des comptes-rendus de devoirs de rédaction. Toutefois, les différents acteurs à travers leurs réponses reconnaissent qu'au-delà du plan et des comptes-rendus, il existe d'autres difficultés parmi lesquelles la lecture, le style, la présentation matérielle de la copie pour ne citer que celles-ci. Ces dernières ne sont pas à ignorer, même si les lacunes liées au plan et aux comptes-rendus sont primordiales. Ainsi notre préoccupation dans cette partie est de fournir quelques propositions didactiques pour favoriser une bonne acquisition des compétences textuelles dans laquelle le plan et le suivi des comptes-rendus occupent une place majeure. De ce fait, nous partons des propositions générales pratiques aux intérêts du plan et des comptes-rendus, en passant par les propositions spécifiques sur la composition française en 3<sup>ème</sup>.

## **CHAPITRE 5 :**

### **PROPOSITIONS GENERALES**

Le but de notre étude étant de connaître les motifs de production des textes incohérents chez les élèves de 3<sup>ème</sup> et de tenter de proposer quelques solutions pour redorer le blason de la didactique de l'écrit, nos propositions générales vont à l'endroit de plusieurs partenaires de l'éducation : la tutelle, les enseignants et les apprenants.

#### **5.1. La tutelle**

Les I.P.N et les chefs d'établissement secondaires de première et de seconde catégories ont la lourde charge de veiller au contrôle et au suivi pédagogiques. Par conséquent, ils devraient être plus regardants sur le respect de la durée d'une séquence didactique par les enseignants (3 à 4 semaines). Car l'extension de cette durée à six semaines provoque le bâclage des comptes-rendus. Or c'est lors de ces comptes-rendus de devoir que certains apprenants renforcent leurs acquis en composition de textes. A ce titre, les décideurs devraient bien s'opposer aux projets pédagogiques dans lesquels les enseignants ne consacrent pas les deux dernières semaines de la séquence administrative au suivi des évaluations et des

comptes rendus. Ce contrôle des décideurs à notre avis vaut mieux qu'un recrutement d'enseignants non formés qui parfois n'ont aucune idée de la planification pédagogique.

Ainsi, les chefs d'établissement, pour renforcer l'ardeur au travail et la vocation des enseignants devraient donner à ces derniers des charges horaires convenables, en tenant compte des préparations des cours, du nombre d'élèves en charge, des corrections des copies, du nombre de cours à dispenser, des moments de recherches et des activités post et périscolaires. Car l'enseignant surchargé risque de ne plus accorder du prix à l'accomplissement de sa tâche ; laquell tâche devient bâclée, négligée et moins appliquée. C'est en ce sens que Gilbert Tsafak tient les propos suivants : *Les charges horaires des enseignants fixées en consultation avec les organisations d'enseignants doivent tenir compte de la quantité réelle de travail quivarie* <sup>38</sup> Nous pouvons par voie de conséquence dire qu'un enseignant qui travaille dans les bonnes conditions prouve son professionnalisme et améliore les résultats de l'éducation.

C'est dans le même ordre d'idée que Tedesco Juan Carlos proclame : *La professionnalisation de l'activité enseignante est la meilleure stratégie à long terme pour améliorer les résultats de l'éducation et parallèlement, les conditions de travail des enseignants* <sup>39</sup>.

En outre, notre souhait est que le MINESEC introduise la composition des textes dans toutes matières en 3<sup>ème</sup> pour favoriser la large culture de l'apprenant.

## 5.2. Les enseignants

L'article 37 de la *Loi fondamentale de l'orientation de l'éducation au Cameroun* stipule que *L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'Education* <sup>40</sup>. L'idée semble parfois reléguée au second rang par les enseignants, surtout lorsqu'on sait que les conditions de vie et de travail de ces derniers ne sont pas toujours convenables.

Mais le professionnel de l'enseignement, puisqu'il est condamné le premier à apporter toujours des solutions à tout problème pédagogique ou d'éducation, celui-ci ne saurait avoir trop de temps libre. Ce temps libre favorise le désintéret et le manque de conscience

---

<sup>38</sup> G. TSAFAK, *Ethique et déontologie de l'éducation*, coll. Sciences de l'éducation, Yaoundé, P.U.A, 1998, P. 173.

<sup>39</sup> T. Juan Carlos, « rôle des enseignants » in *Information et innovation en éducation*, N°88, BIE, (Genève), Septembre 1996. P.1.

<sup>40</sup> Tiré de l'article 37 de *La Loi fondamentale de l'orientation de l'éducation au Cameroun*, 1998, P.7.

professionnelle. Beaucoup d'enseignants accusent parfois le retard de corriger les devoirs de rédaction justement à cause de ce temps libre qu'ils improvisent eux-mêmes. Par conséquent, l'influence négative de ce temps sur l'apprenant n'est plus à démontrer. Partant de cette attitude, l'enseignant détruit sa considération du métier pour prendre le pas sur les convenances personnelles c'est - à- dire sur l'intérêt particulier. C'est la raison pour laquelle nous pouvons affirmer avec Gilbert Tsafak que

*Aimer la fonction enseignante pour la longue durée des vacances, le grand nombre de jours de congé ne saurait passer pour l'indice d'une vocation d'éducateurs mûrement réfléchie ; ce serait plutôt une contre indication parce que l'enseignant n'a pas de temps libre<sup>41</sup>.*

On le voit bien, les enseignants ne devraient pas prendre pour prétexte l'organisation des journées internationales prévues dans le calendrier de l'année scolaire, les jours fériés, les quotas horaires élevés et les occupations parallèles pour bâcler les comptes rendus d'évaluation en composition française. Ils devraient en principe être ponctuels pour entraîner les apprenants à participer au compte-rendu de rédaction dont la prééminence des activités doit être accordée au plan. Car dans la composition des textes, figure au premier volet la question de l'ordre des idées. A travers la ponctualité de l'enseignant, la maîtrise du plan par les élèves peut être revue à la hausse à 90% du fait que l'enseignant pourra avoir tout le temps d'orienter les activités de l'apprenant. La ponctualité et l'assiduité de l'enseignant permet de barrer le chemin à l'absentéisme et de pousser les élèves à prendre plus goût aux corrections qu'aux notes obtenues à l'évaluation.

D'autre part, les enseignants devraient essayer de centrer l'essentiel de la didactique de la composition française sur le plan car, de l'existence des quatre éléments qui nous permettent de bien écrire à savoir le plan, le style, la présentation, les idées, le plus important est le plan. Nous savons qu'avoir beaucoup d'idées sur un sujet mais ne pas savoir par quel bout les prendre empêche d'écrire et de penser clairement. S'il faut des idées pour les disposer, le plan aide à les trier, à trouver celles qui manquent et à orienter l'ensemble. La difficulté principale à surmonter chez l'élève de nos jours en rédaction est celle de construire des plans de textes. Cette lacune témoigne bien que l'enseignement-apprentissage de la composition française est mal mené. A cet effet, la tâche de l'enseignant devrait être celle de rendre l'élève de 3<sup>ème</sup> capable de maîtriser les deux de plans argumentatif et narratif auxquels ce dernier est convié à l'examen du BEPC.

---

<sup>41</sup>G. Tsafak, Op Cit, P.30

Aussi, notre souhait est de voir les enseignants juguler la pénible impression qu'ils ont un corrigé-modèle de plan lors des comptes rendus de devoir. Car en classe de 3<sup>ème</sup>, les sujets de rédaction donnent la possibilité à l'élève de penser, de donner son point de vue, d'imaginer. Autrement dit, lors des comptes rendus de devoirs, le groupe classe peut en corrigeant un sujet de rédaction, bâtir au moins deux plans pour le même sujet. En guise d'exemple, nous pouvons nous référer au sujet suivant: Il vous est déjà arrivé d'être repoussé par les autres (vos camarades, vos voisins ou les membres de votre famille). Racontez-les circonstances et les raisons de cette mise à l'écart. Dites comment vous avez réagi et faites-nous part des sentiments que vous avez éprouvés.

### 5.3. Les apprenants

Certains apprenants de 3<sup>ème</sup> aiment affirmer que la construction d'un plan avant la rédaction du devoir est une perte énorme de temps. Or, les élèves qui se jettent souvent dans la rédaction d'un texte même court, sans savoir exactement où ils veulent en venir, risquent de se lancer dans un grand nombre de mésaventures. Ces derniers manquent parfois des étapes importantes de leur raisonnement, écrivent très lentement et avec peine. Ils sont en effet convaincus avant la remise de la copie finale qu'ils n'ont pratiquement rien fait dans leur rédaction. Leurs écrits font montre de développements trop inégaux, d'idées contradictoires, des répétitions inutiles, du manque de cohérence et de pertinence.

Dans cette optique, les apprenants devraient savoir que le prix d'une rédaction ne découle forcément ni de son contenu, ni du style, mais de ce que ces apprenants doivent situer leur rédaction dans un ensemble bien ordonné. De ce fait, la composition des textes aura plus un caractère communicatif qu'expressif parce que l'apprenant écrira pour le lecteur et non pour lui-même. C'est en ce sens que Louis Timbal Duclaux tient les propos suivants : *L'expérience montre que les écrits pèchent souvent moins par l'orthographe ou le style que par l'organisation même de la pensée c'est - à-dire du plan.*<sup>42</sup>

Le bon apprenant, ne doit pas trop vite aller en besogne en rédigeant directement l'introduction de son devoir. Au contraire, il peut la faire en dernier lieu en observant le plan détaillé du développement et les autres éléments souvent recommandés dans cette introduction. Les apprenants doivent, comme l'architecte trace sur le papier le plan d'un édifice avant de lancer la construction, bâtir les plans de leurs textes avant de les rédiger.

---

<sup>42</sup>L. Timbal Duclaux, OP.CIT, P.10.

Par ailleurs, connaissant que celui qui écrit ne se cultive qu'à travers les écrits des autres, il faudrait que les apprenants s'intéressent bien à la lecture. Cette activité est détruite aujourd'hui au profit de l'audiovisuel pourtant, elle permet à l'apprenant de se cultiver, d'être inspiré lors de sa rédaction. Les avantages de la lecture pour le rédacteur sont d'autant plus importants qu'Auguste Owono-Kouma en fait écho:

*En raison du niveau de langue qu'elle permet d'améliorer, de l'expérience de la vie qu'elle permet de cultiver et du raisonnement qu'elle permet d'affiner, la lecture se présente en dernière analyse comme l'activité intellectuelle à laquelle il conviendrait de s'adonner avec le zèle d'un catéchumène(...).*<sup>43</sup>

Eu égard à ces propos nous constatons que la lecture est au service de notre formation en langue, en jugement et aux faits de la vie. La lecture constitue un impératif à l'écriture dans la mesure où l'originalité du lecteur se forme à travers les connaissances des autres. Ainsi, Jean Thoraval déclare que *La véritable originalité s'acquiert lentement, laborieusement, à l'école de l'originalité d'autrui.*<sup>44</sup>

D'autre part, il faudrait que ceux des apprenants qui s'intéressent surtout aux notes au détriment de leur participation effective au compte rendu se montrent plus ponctuels et assidus car leur présence aux comptes rendus, leur permet d'être actifs en classe, de suivre les explications des enseignants, de refaire leur plan de devoir au cas où ce plan a été mal bâti et de partager les expériences avec leurs camarades. Aussi entend on souvent les élèves dire *je n'aime pas la narration, j'aime l'argumentation*. Ces préférences ne sont qu'un signe de désintérêt des apprenants face à la composition française. Elles témoignent le fait que ces apprenants n'accordent pas une importance à l'écrit. Au vrai, l'apprenant est appelé à s'entraîner à la composition de plusieurs types de textes tout au long de l'année scolaire pour éviter les embûches à l'examen B. E. P. C.

En raison des tâches et des activités à eux confiées, chaque partenaire de l'éducation devrait donc regarder de très près la didactique de la composition française en 3<sup>ème</sup>. Les apprenants devraient fournir des efforts pour être ponctuels et participatifs aux comptes-rendus de devoirs, de construire toujours le plan avant la rédaction et de s'adonner à la lecture. Nous allons montrer dans la suite de notre raisonnement comment bâtir un plan et suivre un compte-rendu aujourd'hui au cycle d'orientation et particulièrement en classe de 3<sup>ème</sup>.

---

<sup>43</sup> A. OWONO-KOUMA, « la lecture dans les études » in Sept invitations à philosopher, préface de Claude Pairault, Yaoundé, Presse de l'UCAC, 1999, P 13.

<sup>44</sup> J. Thoraval, La dissertation française, Paris, A. Colin, 1953, P.9.

## **CHAPITRE 6**

### **PROPOSITIONS SPECIFIQUES : CONSTRUIRE UN PLAN**

Dans la notion du plan, nous reconnaissons le principe de l'itinéraire, d'ordre, de disposition ou de classement. Construire un plan de rédaction, c'est mettre sur pied un projet, un itinéraire ou encore un ordre de rédaction. Il s'agit d'un travail préparatoire à la rédaction

#### **6.1. Adopter un plan de rédaction.**

Très souvent, les élèves se lancent dans la théorie générale que leur imposent souvent certains enseignants (vacataires recrutés pour combler le besoin en enseignants) en allant directement de l'introduction à la conclusion en passant par le développement. Cette attitude montre que les élèves brûlent l'étape du classement des idées qui est la plus importante dans la communication.

En raison de la variation des types de sujets proposés au B.E.P.C, surtout les sujets narratif et argumentatif, les élèves de 3<sup>ème</sup> devraient maîtriser plusieurs plans. Les plans relèvent généralement de plusieurs ordres : matériel, psychologique et philosophique. L'ordre matériel concerne par exemple l'ordre alphabétique retrouvé dans les dictionnaires alors que l'ordre chronologique sert à exposer les faits selon l'ordre exact dans lequel ils se sont déroulés. Nous pouvons intégrer dans ce type l'ordre spatial. Celui-ci a le mérite de décrire les objets du plus près au plus loin ou, à l'inverse du plus loin au plus près. Il prend aussi en compte l'itinéraire qui va de gauche à droite et de droite à gauche ; ou encore de haut en bas et de bas en haut. Ces itinéraires sont très nécessaires à la description et à la narration.

Les ordres psychologiques quant-à-eux peuvent se présenter en trois types: les ordres de familiarité décrivent les choses de la plus connue par le rédacteur à la moins connue ou l'inverse ; les ordres d'intérêt procèdent du plus intéressant pour le lecteur au moins intéressant ou l'inverse ; les ordres d'importance ou de valeur vont du plus important pour le lecteur au moins important ou l'inverse. L'ordre d'intérêt et l'ordre d'importance peuvent par moments se confondre mais ils sont souvent différents.

Au-delà des ordres psychologiques, nous avons des ordres philosophiques : dans ce cadre, l'ordre inductif consiste à partir des faits particuliers aux idées les plus générales, à aller des exemples aux principes communs qui les expliquent alors que l'ordre déductif consiste, en tant que ordre scientifique de la preuve, à partir des idées générales aux faits particuliers. Nous constatons par conséquent que l'ordre inductif est souvent pédagogique

alors que l'ordre déductif, généralement persuasif emporte plus facilement l'adhésion. A ces deux ordres psychologiques, nous pouvons ajouter l'ordre polémique : Il consiste pour un rédacteur à partir de plusieurs thèses déjà existantes sur un sujet et à critiquer de façon successive, de la moins intéressante à ses yeux à la meilleure, pour imposer en fin sa propre thèse. L'ordre polémique intègre ainsi la discussion critique et la discussion dialectique. La première tente d'exposer la thèse adverse B, qui est ensuite démolie pour permettre au rédacteur de poser la thèse A (la sienne). Dans la deuxième discussion, le rédacteur devrait d'abord poser la thèse A, la thèse B ensuite et introduire alors un nouvel élément que ces deux premières thèses avaient négligé. Ainsi, en écartant ces thèses, il formule sa propre thèse C à partir de ce nouvel élément. L'ordre polémique comme nous pouvons le constater fait prévaloir le combat d'opinions.

Grâce à tous les ordres suscités, on se rend compte que la liste des plans n'est pas limitative. Cependant l'élève doit-il les utiliser tous face à un sujet ? Remarquablement, certains plans se combinent parfois dans un devoir de composition française, surtout que l'ordre d'une partie de rédaction peut être différent de celui du texte entier. Les élèves pourraient par exemple, dans le but de faire la différence entre les sujets, utiliser l'ordre chronologique en narration, et l'ordre polémique en argumentation. Tout dépendra des conclusions auxquelles ils veulent aboutir dans le cheminement de leur pensée. Plus encore, nous voulons dans la même occasion attirer l'attention des apprenants sur l'importance et la nécessité de maîtriser la double structure du paragraphe. L'expérience montre que le problème des écrits laconiques pour la majorité, vient du fait que les élèves ne maîtrisent pas les plans syntaxique et sémantique d'un paragraphe. Au début d'un paragraphe, le premier mot s'écrit en retrait et la fin de ce paragraphe obligé d'aller à la ligne.

Cette présentation typographique permet déjà de représenter celui-ci comme étant une subdivision d'un texte. Autrement dit, la construction du plan commence par la maîtrise d'un paragraphe. C'est en précisant le rôle du paragraphe que Bernard Cocula et Claude Peyroutet tiennent les propos suivants : *La pensée d'autrui, soit directement scripturale, soit retranscrite d'un discours oral, s'exprime à l'écrit dans des textes dont l'unité de base la plus évidente est le paragraphe* <sup>45</sup>

Ainsi, la maîtrise d'un paragraphe par l'apprenant nécessite la conjugaison de plusieurs unités de sens logiques (cohérence sémantique), nées de la juxtaposition logique de

---

<sup>45</sup> B. Cocula, C. Peyroutet et, OPCIT, P.62

quatre à cinq phrases (cohérence syntaxique). Nous pouvons préciser à titre d'exemple ces unités de sens logiques : l'idée principale, l'argument, l'exemple et la transition. Elles devraient toujours être interdépendantes, et la transition comme unité joue le rôle d'intersection d'ensemble.

## 6.2 . Bâtir un plan narratif

L'enseignement-apprentissage de la planification dans la composition des textes narratifs exige de ses deux principaux acteurs (enseignant et apprenant) une participation effective pour sa réalisation. De fait, l'enseignant devra donner à l'apprenant des outils nécessaires pour lui permettre de bâtir des plans conformes et cohérents. Ainsi, il devra lui inculquer l'organisation harmonieuse du récit à travers la connaissance des trois parties d'un devoir de rédaction à savoir l'introduction, le corps du devoir et la conclusion.

En effet, lors de leurs productions écrites, certains élèves ne savent pas adapter le schéma narratif à ces trois parties de rédaction et le plan préalablement construit devient incohérent dès l'étape de classement des idées. A ce titre, les élèves pourront s'inspirer de la grille suivante :

Introduction (situation initiale)	- Définition du cadre spatio-temporel (circonstances) - Identification des personnages - Détermination de la force qui rompt l'équilibre.
Corps du devoir (péripéties)	- Distribution des rôles aux personnages (selon l'ordre du schéma actantiel). - Détermination des actions à poser par les personnages.
Conclusion (situation finale)	- Détermination de la fin de l'histoire (résolution) - Détermination de la moralité du texte.

Cette grille montre comment raconter un fait en intégrant l'ordre des événements dans les grandes parties de rédaction.

En guise de cas pratique, nous pouvons revenir sur ce sujet portant sur le programme de composition française en classe de 3<sup>ème</sup> : Il vous est déjà arrivé d'être repoussé par les autres (vos camarades, vos voisins, ou les membres de votre famille). Racontez les

circonstances et les raisons de cette mise à l'écart. Dites comment vous avez réagi et faites nous part des sentiments que vous avez éprouvés.

Avant de proposer un plan ou encore un schéma narratif que l'apprenant peut utiliser pour rédiger son devoir, nous insistons d'abord sur la maîtrise de certains indications préliminaires qui favorisent l'inspiration chez l'apprenant par rapport à ce sujet :

- le type de sujet : c'est une narration associée à l'expression des sentiments ;
- le narrateur : le rédacteur-narrateur en tant que personnage doit utiliser le pronom *je* ;
- le thème de la narration : Il s'agit du rejet, d'une exclusion. Par conséquent, nous proposons le plan suivant pour aider l'apprenant à bien rédiger son devoir.

**Tableau32** : Proposition de plan pour un sujet de narration.

Introduction ou circonstances de l'action (S.I)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'atmosphère qui prévalait avant (harmonie, convivialité etc.)</li> <li>- Le milieu choisi (école, famille ou quartier).</li> <li>- Le moment, la période (enfance, adolescence, période lointaine etc.).</li> <li>- Les personnages (camarades, membres de la famille ou voisins etc.)</li> <li>- Evènement perturbateur : une faute commise, l'échec à un examen ou un comportement déplaisant etc.</li> </ul>
Le corps du devoir : les péripéties ou situations nouvelles (SN)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les manifestations du rejet : mise en quarantaine, méfiance de l'entourage, refus de la parole, chahut à son passage ou agression verbale etc.</li> <li>- Les réactions du narrateur : surprise, recherche des raisons, renfermement sur soi, solitude, ennui, attitude de défi ou affrontement, etc.</li> <li>- Les sentiments éprouvés : colère, révolte, mépris ou fierté etc.</li> </ul>
Conclusion : le dénouement (S.F)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Révélation de la vérité et réhabilitation ou intervention d'un tiers pour résoudre le problème ou intransigeance des uns et des autres et rejet définitif.</li> <li>- Conseil ou moralité qu'on aimerait donner.</li> </ul>

On le voit, ce schéma est élaboré dans le strict respect de la consigne du sujet et du schéma narratif. Il part d'une situation initiale à une situation finale en passant par des situations nouvelles et des sentiments qui au gré du rédacteur peuvent apparaître au fur et à mesure dans la détermination des actions. Il est possible que l'élève sombre dans les digressions s'il ne construit pas un tel plan avant de rédiger son texte. Ainsi, Djeuga Pierre recommande : *Pour composer un récit, il faut : élaborer un plan d'ensemble rédiger l'introduction, et la conclusion, enchaîner logiquement les épisodes et les idées.*<sup>46</sup>

### 6.3. Bâtir un plan argumentatif

Il existe une différence entre les textes d'imagination et les textes d'idées. Il va de soi que cette différence ne soit pas perçue comme telle par des élèves parfois trop absents en classe. Car ces derniers n'ont pour seule pensée qu'un devoir de rédaction comporte une introduction, un développement et une conclusion.

Construire un plan argumentatif est le rêve que nous voulons voir réalisé par les élèves de 3<sup>ème</sup>, de faire sur une feuille de brouillon un plan détaillé de développement, et partant, ils construiront les plans de l'introduction et de la conclusion. Ce plan de développement, préparatoire à la rédaction permettra à l'apprenant de voir le cheminement de la thèse qu'il va finalement soutenir et qui ressortira clairement à la conclusion. Car nous devons en écrivant savoir à quoi notre cheminement mène.

Aussi, introduire, conclure, assurer la logique d'une argumentation, savoir présenter matériellement et respecter le code linguistique, toutes ses composantes visent à produire des textes pertinents, cohérents et lisibles. Néanmoins, notre souci est d'amener d'abord l'élève à maîtriser le plan d'un point de vue à soutenir ou à défendre. Car la connaissance de ce plan est le fait même d'argumenter. L'élève devra donc tenir compte de plusieurs éléments dans ce plan : l'idée, l'argument et les exemples. En d'autres termes, sans avoir maîtrisé ces éléments du paragraphe argumentatif, composer un texte argumentatif devient impossible. Juxtaposés ainsi, les arguments et les exemples permettent à l'apprenant de penser clairement. C'est sans doute ce qui explique ces propos de Gérard Vigner au sujet de l'argumentation : *Pour pouvoir convaincre, il faut d'abord être clair, savoir disposer ses arguments et organiser son discours*

---

<sup>46</sup>P.Djeuga, OPCIT, P.7.

*de manière à être compris sans difficulté.*<sup>47</sup> Pour compléter son point de vue, cet auteur ajoute : *Un exposé qui risque de rester trop abstrait, grâce aux exemples, prend un tour plus vivant*<sup>48</sup>.

Nous l'avons si bien dit, c'est la position à adopter à la conclusion qui intéresse plus le lecteur même si l'apprenant raisonne du moins important au plus important et vice versa. Dans ce contexte, nous recommandons aux apprenants de s'inspirer du plan dialectique que nous propose DJEUGA Pierre.<sup>49</sup> Ce dernier pense qu'une argumentation doit logiquement observer le plan suivant :

- à l'introduction : on expose le problème soit en annonçant quelle opinion va être défendue, soit en présentant les différents aspects du problème s'il y a controverse ;
- au développement : on démontre le bien fondé d'une thèse ou d'une opinion et éventuellement contester ou réfuter la thèse ;
- à la conclusion : on affirme la justesse de la thèse qui vient d'être démontrée et éventuellement on montre les perspectives pour le futur en soulevant un problème voisin.

Finalement, la valeur de ce plan qu'il faudrait recommander le plus aux élèves, est qu'il répond aux exigences de l'esprit critique ou du jugement, principes qu'on veut voir se former chez les élèves de 3<sup>ème</sup>. Faisant partie du plan polémique cité plus haut, ce plan dialectique est aussi fortement recommandé par Gilberte Niquet dans son ouvrage intitulé *Du paragraphe à l'essai*.<sup>50</sup>

Pour lui, l'introduction valorise le sujet le pose et annonce le plan. Le développement comporte trois parties : une thèse expliquant en quoi l'assertion est acceptable ou exacte, une antithèse montrant que l'assertion est discutable et une synthèse dressant le bilan de la discussion. Pour ce faire, la synthèse récapitule rapidement ce qui a été dit, prend position par rapport à l'assertion qui débouche sur des perspectives d'ouverture du débat. Il va de soi que cette troisième partie intitulée synthèse soit parfois négligée par les élèves. Ce rejet n'est pas forcément problématique en raison de la variation des sujets d'argumentation.

En d'autres termes, si l'apprenant construit un plan détaillé du développement argumentatif qui comporte seulement une thèse et une antithèse, ce que nous devons le plus

---

<sup>47</sup>G.Vigner, *Parler et convaincre*, Paris, Hachette, 1979, P5.

<sup>48</sup> Idem.

<sup>49</sup>P.Djeuga, *OPCIT*, P.69.

<sup>50</sup>G.Niquet, *Du paragraphe à l'essai*, Paris, Hatier, 1983, P.50

rechercher dans sa production, est sa capacité à pouvoir convaincre, à dégager le pour et le contre d'une opinion et à prendre position à la conclusion. Le sujet que nous allons utiliser pour cas pratique en argumentation est le suivant :

De plus en plus, les jeunes quittent massivement les villages pour les villes en espérant y trouver de meilleures conditions de vie. Que préférez-vous personnellement, la ville ou la campagne ? Vous répondrez à cette question dans un développement argumenté et illustré par des exemples empruntés à vos observations de la vie de tous les jours.

Le sujet est de type argumentatif et il est demandé à l'apprenant d'opérer un choix en faisant montre du pour et du contre. Dans ce sujet, l'apprenant peut donc organiser son argumentation de manière dialectique ou comparative. Pour cette raison, nous proposons le plan ci-dessous.

**Tableau 33 : Proposition de plan pour un sujet argumentatif.**

Introduction	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorisation du sujet (thèse) : exode rural</li> <li>- problème posé : le choix entre la vie en ville et la vie en campagne.</li> <li>- Problématique : Est-il plus agréable de vivre en campagne ou en ville ?</li> </ul>
Développement : démarche comparative (pour et contre)	<p><b><u>Thèse à soutenir</u> : la ville offre de meilleures conditions de vie</b></p> <p><b>I-</b>Ce qui rend la ville plus agréable que le village.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les facilités de déplacement : les taxis, les bus, le train etc.</li> <li>- La diversité des loisirs : les grands stades par exemple.</li> <li>- Les facilités d'accès aux soins médicaux : Hôpitaux de référence, des médecins etc.</li> </ul> <p><b>Transition</b> : Avantages à la ville mais inconvénients du village.</p> <p><b>II-</b> Ce qui rend le village moins agréable que la ville.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La rareté des centres de formation et des emplois.</li> <li>- Les sources de distractions limitées : manque de jeux, de centres de lecture.</li> <li>- La rareté des centres de santé et du personnel médical, les difficultés d'accès aux soins.</li> <li>- Les difficultés de développement : absence de bus, de car etc.</li> </ul>
Conclusion	<p><b>Bilan</b> : Vie néfaste en campagne et surtout vie agréable en ville.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Position</b> : La ville offre de meilleures conditions de vie par rapport au village.</li> <li>- <b>Ouverture</b> : Le village peut-il aussi avoir des avantages ?</li> </ul>

On le voit bien ce plan offre l'occasion à l'apprenant une vue générale de son devoir d'argumentation. Au niveau du développement, l'apprenant peut aussi choisir de commencer son plan par les avantages du village pour qu'à la conclusion, ce dernier affirme que le village offre les meilleures conditions de vie que la ville.

#### **6.4. Réussir la composition de texte à travers un bon compte-rendu.**

Habituellement, certains enseignants en herbes dans les lycées et collèges font des comptes- rendus sommaires en se limitant tout simplement à une petite explication des erreurs observées lors de la correction des copies et négligeant ainsi les activités qui devraient être menées par le groupe classe. Il ne servira à rien d'évaluer si l'objectif ne peut permettre à l'élève un retour éclairé sur son texte.

A l'heure où plusieurs pays privilégient la pédagogie dite par compétence, celle qui encourage véritablement l'interaction en mettant l'apprenant au centre de l'apprentissage, notre souhait est que le compte-rendu de rédaction en 3<sup>ème</sup> devienne une véritable interaction entre l'élève et l'enseignant. En effet, la pédagogie par compétence privilégie en pratique le traitement d'une situation problème par l'apprenant lui-même, l'enseignant n'étant qu'un facilitateur. Ainsi, allant du traitement de la situation –problème à la consolidation en passant par la confrontation des réponses, beaucoup d'élèves apprennent par leurs camarades lors des travaux en groupes. Le travail en groupe devrait être donc nécessaire pendant le compte-rendu d'expression écrite. Ainsi les apprenants peuvent apprendre à écrire, à réécrire et à reconstruire leur plan lors des travaux en groupes. C'est partant de ce constat que Simon Belinga Bessala tient les propos suivants : *La conception de l'apprentissage partagée dans la plupart de nos curricula scolaires s'inscrit dans une vision socioconstructiviste ou l'apprenant devient l'acteur principal de ses apprentissages.*<sup>51</sup>

En effet, dans une perspective socioconstructiviste, même les actions qui semblent les plus individuelles sont socialisées. Le socioconstructivisme insiste particulièrement sur les interactions sociales qui favorisent la construction des connaissances par la personne.

Dans ce cas, le compte-rendu devrait fonctionner comme un moment-miroir pendant lequel l'enseignant invite en premier les apprenants à réfléchir sur leurs erreurs et de les contraindre en second lieu à mettre en œuvre une stratégie pour gérer ces erreurs, afin de les

---

<sup>51</sup> S. BelingaBessala, OPCIT, P160.

corriger et de les dépasser. Avec l'aval de leurs élèves, les enseignants pourraient distribuer à ces derniers les copies qui comportent des erreurs d'expression et de cohérence textuelle les plus saillantes, demander à chaque groupe formé de recenser sur la copie à lui confiée les forces et les faiblesses, au niveau de l'expression et de la cohérence du texte.

Ensuite, les enseignants pourraient leur demander de reconstruire normalement le plan détaillé du texte, de rédiger en groupes en corrigeant les erreurs d'expression. A la fin de ce travail, les chefs de groupes pourraient lire le texte final pour qu'il soit apprécié par le groupe classe

On le voit bien, savoir construire les plans narratif et argumentatif avant de rédiger son devoir est très important dans l'enseignement-apprentissage de la composition française. Aussi, les comptes-rendus de rédaction entant que dernière étape d'un apprentissage inscrit dans le cadre d'une séquence pédagogique, permettent de faciliter l'apprentissage de l'apprenant. De ce fait, que pouvons-nous exactement gagner de la construction du plan et du suivi des comptes-rendus de rédaction ?

## **CHAPITRE 7 :**

### **AVANTAGES ET INTERETS DES PROPOSITIONS.**

Des avantages et des intérêts existent quant à la construction du plan et le suivi des comptes-rendus de rédaction. Les enjeux peuvent être envisagés au côté de l'apprenant-rédacteur, du lecteur et au plan socioprofessionnel.

#### **7.1. Avantages et intérêts du plan pour le rédacteur et le lecteur.**

Les rédacteurs ont coutume de montrer que le style est la base de l'écrit, et nous l'avons également relevé avec la revue de la littérature. Cependant beaucoup de rédacteurs ignorent qu'un bon plan favorise l'élocution. En effet, le plan en est la base : Il la dirige, règle son mouvement. Les apprenants ne pourraient construire une phrase simple sans avoir réfléchi au préalable sur le plan sujet, verbe et complément. Si le rédacteur commence son travail par fixer l'ordre général de ses idées, il aura l'esprit plus libre en rédigeant et il pourra alors consacrer toute son attention à l'expression c'est-à-dire au style.

En outre, la maîtrise du plan favorise la concision et la netteté. Car la superfluité du style provient souvent d'un mauvais plan. Dans ces conditions, le rédacteur se répète simplement mais ne progresse pas dans sa composition. En réglant le mouvement de la pensée, le plan évite d'aller très vite ou très lentement dans la rédaction. Au cas contraire le lecteur sera embarrassé et aura le sentiment de rester sur place dans sa lecture.

Par ailleurs, le bon plan favorise une bonne présentation ou une bonne mise en page : un plan clair se traduit sur le papier par un manuscrit clair. Lorsque le plan n'est pas net et ressort difficilement à la vue, la rédaction devient plus difficile et les risques d'erreurs se multiplient. Un plan clair permet en effet au rédacteur d'acquérir une compétence communicative puisque ce dernier réussit à travers le plan à rédiger sans difficulté et à transmettre un message au lecteur.

#### **7.2. L'enjeu socioprofessionnel du plan.**

Beaucoup d'écrits organisés ou bien planifiés contribuent à l'insertion socioprofessionnelle de l'apprenant : l'argumentation, les lettres administratives, les narrations etc. A travers, le plan, la langue française est mieux parlée par l'apprenant qui l'utilisera pour entrer en contact avec les services publics et sociaux afin d'intégrer la communauté nationale. Cette langue française, également utilisée dans l'enseignement,

permet l'accès aux apprentissages et garantit la réussite scolaire ainsi que le développement et la promotion sociale. L'argumentation, les lettres administratives et la narration sont ainsi des écrits à utilité sociale et professionnelle.

Le plan argumentatif fait ses prouesses dans les débats télévisés, en magistrature et dans les conférences. Remarquons qu'un policier ne saurait faire le récit ou le compte-rendu d'un fait survenu lors de la circulation routière s'il ne maîtrise pas le schéma narratif. De même, on peut recruter un chômeur dans une entreprise publique ou privée à partir de la manière de concevoir sa demande d'emploi.

Plus encore, à la maison un élève qui suit un bon plan d'étude réussit mieux à l'école qu'un élève indiscipliné qui apprend occasionnellement ; tout comme le bibliothécaire qui ne maîtrise pas le rangement de ses livres ne peut mener un bon environnement de lecture. Grâce à ces exemples, nous pouvons dire que l'enseignement-apprentissage du plan ne se limite pas seulement à l'école. Le plan s'apparente à une compétence effective car il se développe durant toute la vie de l'apprenant et devient favorable à son progrès. De ce qui précède, nous nous pouvons dire que le plan est nécessaire dans la vie socioprofessionnelle. Ainsi, Jean Thoraval renforce le rôle du plan en ces termes: *Apprendre à classer, c'est apprendre à penser*<sup>52</sup>. Pour lui, la maîtrise du plan guide tout projet sur lequel on veut réfléchir.

### **7.3.L'enjeu du compte-rendu de rédaction.**

Le compte-rendu de rédaction est la dernière étape d'un apprentissage inscrit dans le cadre d'une séquence pédagogique. Ainsi, c'est à travers la correction des copies des élèves que l'enseignant observe le degré de réinvestissement par les apprenants, du modèle d'expression et d'autres notions qu'il avait auparavant dispensés tout le long de la séquence. C'est pourquoi le compte-rendu est un moyen pour l'enseignant de réinvestir les acquis pour évoluer dans son action.

Ace titre les avantages du compte-rendu de rédaction sont nombreux. Le compte-rendu facilite l'apprentissage de l'apprenant et régule l'enseignement du professeur. En effet, il rend moins difficile l'acquisition des savoirs à travers une motivation plus poussée de l'enseignant et un retour sur les difficultés auxquelles l'apprenant est confronté. Il permet à l'enseignant de faire une remédiation si le niveau d'acquisition des connaissances est bas.

---

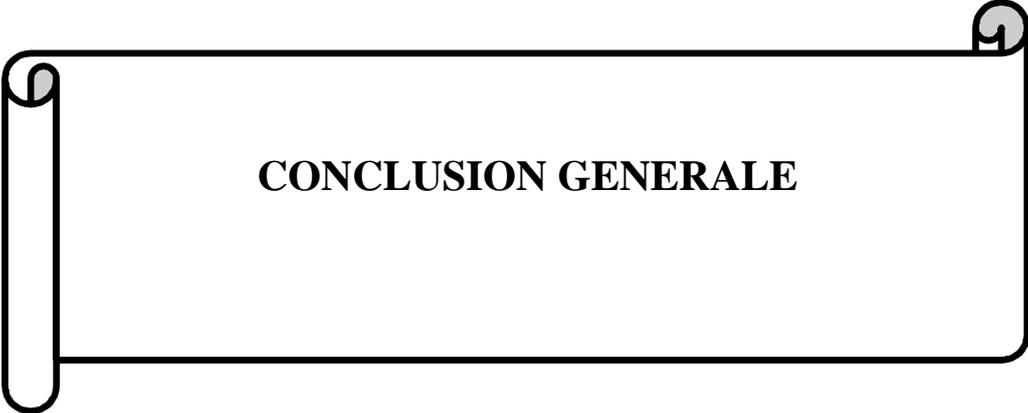
<sup>52</sup> J. Thoraval, OPCIT, P.16.

Le mot *remédiation* à la même racine que *remède* et dans les domaines des sciences de l'éducation, il est synonyme d'action corrective, ou mieux, de régulation. En pédagogie, la *remédiation* est l'action qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors de la correction des copies.

Ainsi, en situation de *remédiation*, le professeur utilise dans ce cas, les méthodes différentes de celles qu'il avait fournies lors de la phase d'enseignement : les aides audiovisuelles, les petits groupes de travail, les situations différenciées. Dans cette optique, les situations de *remédiation* sont des moments importants de la formation, car elles permettent de replacer tous les apprenants au même niveau avant de poursuivre de nouveaux apprentissages. C'est pour cela que la *remédiation*, en tant que troisième étape de la pédagogie de la maîtrise après l'enseignement et l'évaluation, devrait toujours être prévue dès la conception du projet pédagogique par le collège des enseignants de français.

Comme nous pouvons le constater, le compte-rendu n'est pas seulement une séance qui permet de guider, d'aider l'apprenant et de renforcer ses acquis, il est aussi un objet de mesure et d'appréciation de l'évaluation des compétences des élèves afin de permettre à l'enseignant de s'auto-évaluer.

Cette partie opératoire de notre étude comporte donc des suggestions allant des décideurs aux enseignants en passant par les apprenants. Dans les propositions spécifiques nous avons tenté de montrer comment adopter et bâtir un plan. Ensuite, nous avons montré les intérêts de nos propositions à l'endroit du lecteur et du rédacteur et au plan socioprofessionnel. La grande innovation de cette étude est de considérer la maîtrise du plan et le suivi des comptes-rendus comme les bases de la construction d'une rédaction cohérente et d'une bonne insertion socioprofessionnelle pour les apprenants. Cette nouveauté porte également sur l'approche socioconstructiviste à promouvoir lors des comptes-rendus. Toutes ces propositions permettent de sensibiliser les partenaires de l'éducation sur la formation du raisonnement cohérent et la composition des textes d'imagination ; afin que l'enseignement- apprentissage de la composition française soit bien mené.



**CONCLUSION GENERALE**

Notre étude portait sur **Les enjeux du plan et des comptes-rendus d'évaluation dans la composition française en classe de 3<sup>ème</sup>**. Elle visait à déceler les motifs profonds de la production des textes incohérents et décousus chez les élèves. Ainsi, face à la question de savoir si cette incapacité des apprenants à produire des textes cohérents ne relève pas du plan et des comptes rendus des devoirs, nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle les élèves éprouvent des difficultés de composition de textes à cause de leurs refus de bâtir un plan avant la rédaction et aussi parce que les comptes rendus de devoirs sont bâclés. Etant à la base de notre réflexion, cette hypothèse nous a permis de faire le point sur les aspects du processus d'enseignement-apprentissage qui faisaient obstacle à l'expression écrite. Par ailleurs, les résultats obtenus de notre investigation mixte nous ont amené à partager à la fois le tort et les responsabilités aux deux grands acteurs directs de la situation d'apprentissage à savoir : l'enseignement et l'élève.

Aussi, en raison de l'importance à accorder à ces responsabilités, nous avons fait quelques suggestions à l'endroit de la tutelle, des enseignants et des apprenants. Nous avons proposé à l'endroit de la tutelle le contrôle effectif de la durée de la séquence didactique et des deux dernières semaines consacrées aux évaluations et aux comptes-rendus. Les chefs d'établissement doivent renforcer l'ardeur au travail en donnant aux enseignants les charges horaires convenables et en tenant compte des autres activités éducatives que mènent ces derniers. S'agissant des enseignants, nous les avons proposé d'être ponctuels, d'éliminer trop de temps libre qui installe le manque de conscience professionnelle, d'éliminer les convenances personnelles dans l'activité enseignante et l'impression qu'ils ont parfois d'avoir un seul corrigé modèle de plan lors des comptes-rendus. Nous leur avons suggéré de centrer l'essentiel de la didactique de l'écrit sur le plan et d'orienter les élèves à bâtir aussi bien les plans du développement et de la conclusion que celui de l'introduction lors des comptes-rendus. Enfin, nous leur avons proposé d'instaurer une véritable interaction en classe, une approche socioconstructiviste à travers les travaux en groupes. Aux apprenants, nous leur avons fortement suggéré de construire toujours le plan avant de rédiger et de prendre le plan comme base du style et des idées ; d'éliminer les préférences faites face aux différents plans, d'être ponctuels, ne pas trop s'attacher aux notes obtenues et de s'intéresser à la lecture pour être bien cultivé. L'intérêt de ces propositions réside dans le fait que le plan apporte une compétence communicative mettant de côté la superfluité de l'écrit ainsi qu'une compétence effective grâce à l'utilité du plan dans la vie socioprofessionnelle de l'apprenant. Le compte-rendu facilite, régule l'enseignement -apprentissage, mesure et apprécie l'évolution des

compétences des élèves. Il va sans dire que nous n'avons pas la prétention d'avoir épuisé tous les contours relatifs aux problèmes des écrits laconiques chez les apprenants de 3ème même si notre étude est d'un apport favorable à l'E/A de l'écrit.

Nous ne prétendons pas non plus à la perfection dans le présent travail de recherche. Nous voulions simplement à travers cette étude ouvrir des pistes susceptibles de rendre l'A/E de la rédaction moins contraignante pour le professeur et surtout moins ambigu pour les apprenants à travers l'intérêt des plans et des comptes rendus.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### Ouvrages

- GASQUEZ, Antonia, *Bien rédiger au collège*, Paris, Nathan, 1990.
- COCOULA, Bernard et PEYROUTET, Claude, *Didactique de l'expression, de la théorie à la pratique*, Paris, Delagrave, 1978, 318 pages.
- COCOULA, Bernard et PEYROUTET, Claude, *Didactique de l'expression, de la théorie à la pratique*, Paris, Delagrave, 2ème édition, 1986
- GUIRAUD, Pierre, *La sémiologie*, Paris, PUF, 1971, 122p.
- TIMBAL DUCLAUX, Louis, *La méthode SPRI, organiser ses idées, bien rédiger*, Savoir communiquer, Paris, 1983, 191 pages.
- MBALA ZE, Barnabé, *La narratologie revisitée entre Antée et Protée*, Yaoundé, PUY, 2001
- Claire Boniface, *Les ateliers d'écriture*, Paris, Retz, 1992
- BELINGA BESSALA, Simon, *Didactique et professionnalisation des enseignants, édition revue et augmentée*, Yaoundé, Clé, 2013
- CHEVALLARD, Yves, *La transposition didactique- Du Savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985
- DESCOTES, Michel, *Le projet pédagogique en français*, Toulouse, Bertrand Lacoste, 1973.
- JORDY, Jean ;DESCOTES, Michel,LANGLADE, Gérard et ARMAND, Anne,*La Séquence didactique en français*,Midi-Pyrénées, Bertrand-Lacoste, 1992.
- GLORIEUX, Jean, *Le Commentaire littéraire*, Paris, Ellipses, 2007.
- VANOYE, Francis, *Expression et communication*, Paris, A. Colin, 1973.
- GENETTE, Gérard, *Figure III*, Paris, Seuil, 1972.
- PLANE, Sylvie, *Ecrire au collège. Didactique et pratique d'écriture*, Paris, Nathan, 1994
- GREIMAS, Algirdas Julien, *Sémantique structurale*, Paris, Seuil, 1986.
- VIGNER, Gérard, *Parler et convaincre*, Paris, Hachette, 1979

- DJEUGA, Pierre, *Pratique de l'écrit 3<sup>e</sup>*, Paris, Hatier, 1990
- GAUTIER, Benoît, *Recherche Sociale : De la problématique à la collecte des données*, PUQ, 1987
- TSAFAK, Gilbert, *Ethique et déontologie de l'éducation*, coll. Sciences de l'éducation, Yaoundé, PUA, 1998
- THORAVAL, Jean, *La dissertation française*, Paris A. Colin, 1953
- MEIRIEU, Philippe, *Outils pour apprendre en groupe*, Paris, Chronique sociale, 1993
- NIQUET, Gilberte, *Du paragraphe à l'essai*, Paris, Hatier, 1983
- DE SAUSSURE, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Paris, Minit, 1972, 331p.

## Mémoires

- MBIEPPIEP, Sillasse, *Didactique du texte narratif et Compétences scripturales au Cycle d'orientation*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2012, INEDIT
- NDONGMO, Marie Rachel, *Didactique de la créativité littéraire en classe de 4<sup>ème</sup> : le cas du texte narratif*, mémoire de DIPESII, ENS Yaoundé, 2009, INEDIT
- MINLA, Edwige Nathalie, *Incorrections grammaticales chez les apprenants de français en classe de 3<sup>ème</sup> : cause, conséquences et suggestions*, mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2010, INEDIT.

## Articles

- OMGBA, Richard Laurent, « didactique du français », *Ecole Francophonie d'été*, dossier I, Yaoundé, 1992, P.61-63
- TEDESCO, Jean Carlos, « rôle des enseignants », *Information et Innovation en éducation*, N°88, Genève septembre, 1996. P1
- OWONO-KOUMA, Auguste, « La lecture dans les études », *sept invitations à philosopher*, Yaoundé, presse de l'UCAC, 1999, P.13.

## **Textes**

-MINEDUC, *Instructions n°135/D/40/SG/GP fixant les objectifs, principes, méthodes et programmes dans l'enseignement du français au 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycle des lycées et collèges*, 1994.

- La Loi N°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, Titre VI : De la communauté éducative, Chapitre III : Des enseignants, Art.37

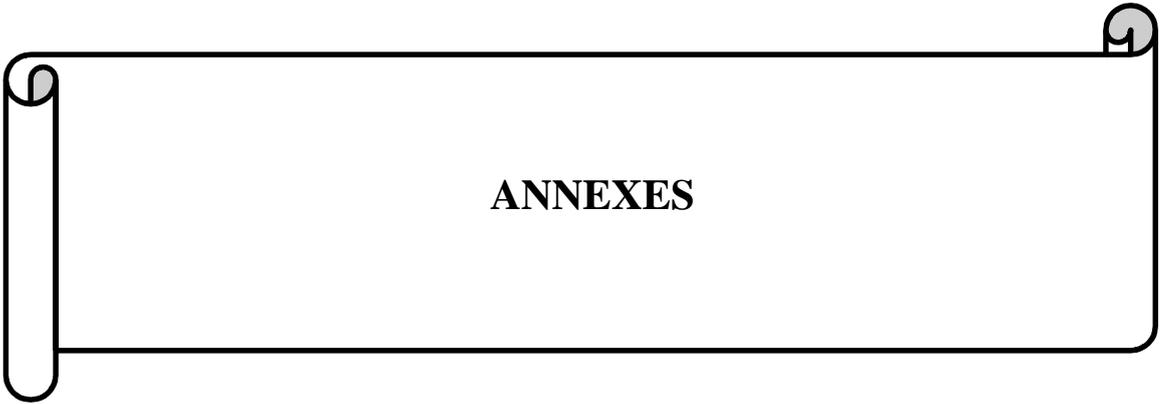
## **Sitographie**

-Cartier, S. Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux, correspondance, Vol.5, n°3, 2000, disponible sur le site <http://www.cdmd.qc.ca/correspo/corr5-3/cartier.htm/-28k>, 5 juin 2015

## TABLE DES MATIERES

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	ii
<b>LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS</b> .....	v
<b>RESUME</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	1
<b>PREMIERE PARTIE</b> .....	11
<b>CADRE THEORIQUE :</b> .....	11
<b>DIDACTIQUE ET COMPOSITION FRANÇAISE</b> .....	11
<b>CHAPITRE 1 :DIDACTIQUE DES DISCIPLINES : HISTOIRE ET PRINCIPES</b> .....	12
<b>1.1. Origine et évolution de la didactique</b> .....	12
<b>1.2. Les concepts fondamentaux ou principes de la didactique des disciplines</b> .....	13
<b>1.2.1. Une épistémologie de la science</b> .....	13
<b>1.2.2. La transposition didactique</b> .....	13
<b>1.2.3. Le triangle didactique</b> .....	14
<b>1.2.4. Un objet fondé sur les méthodes d'apprentissage</b> .....	15
<b>CHAPITRE 2 :LA COMPOSITION FRANÇAISE EN 3<sup>EME</sup> : SPECIFICITEDES TEXTES</b> ...	17
<b>2.2. L'expression écrite : une donnée historique</b> .....	17
<b>2.3. La narratologie : le texte narratif</b> .....	18
<b>2.3.1. Une succession des événements</b> .....	19
<b>2.3. 2. Le temps dans la narration</b> .....	20
<b>2.3. 3. L'espace narratif</b> .....	21
<b>2.3.4. Le personnage</b> .....	21
<b>2.4. Le texte argumentatif : l'argumentation</b> .....	21
<b>2.4.1. L'argumentation</b> .....	22
<b>2.4.2. Argumenter : un fait marquant</b> .....	23
<b>2.4.3 Les principaux constituants de l'argumentation</b> .....	23
<b>2.4.4. Les types d'argumentation</b> .....	24
<b>CHAPITRE 3 :L'INVESTIGATION</b> .....	28
<b>3.1. Présentation de la population</b> .....	28
<b>3.2. Les instruments de collecte de données</b> .....	29
<b>3.2.1. Les documents</b> .....	29
<b>3.2.2. Les entretiens</b> .....	29
<b>3.2.3. Les questionnaires</b> .....	35

3.2.4. Le test.....	38
<b>CHAPITRE 4 :ANALYSE DES DONNEES ET INTERPRETATION DES RESULTATS .....</b>	<b>40</b>
4.1. Analyse des données .....	40
4.1.1. Grille d'analyse des données des entrevues.....	40
4.1.2. Résultats du questionnaire adressé aux élèves(QA) .....	42
4.1.3. Résultats du questionnaire remis aux enseignants(QB).....	48
4.2. Interprétation des résultats et vérification des hypothèses.....	54
<b>CHAPITRE 5 :PROPOSITIONS GENERALES.....</b>	<b>60</b>
5.1. La tutelle.....	60
5.2. Les enseignants .....	61
5.3. Les apprenants.....	63
<b>CHAPITRE 6:PROPOSITIONS SPECIFIQUES : CONSTRUIRE UN PLAN.....</b>	<b>65</b>
6.1. Adopter un plan de rédaction.....	65
6.2. Bâtir un plan narratif.....	67
6.3. Bâtir un plan argumentatif.....	69
6.4. Réussir la composition de texte à travers un bon compte-rendu. ....	72
<b>CHAPITRE 7 :AVANTAGES ET INTERETS DES PROPOSITIONS.....</b>	<b>74</b>
7.1. Avantages et intérêts du plan pour le rédacteur et le lecteur.....	74
7.2. L'enjeu socioprofessionnel du plan.....	74
7.3. L'enjeu du compte-rendu de rédaction.....	75
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>80</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>81</b>



**ANNEXES**

## TEST

### Sujet

De nos jours, le téléphone portable est un outil de communication fort en société.

Quels peuvent être d'après vous les avantages et les effets négatifs de cet instrument moderne ?

### **Orientations sur le sujet**

Le sujet nous invite à prendre en considération les avantages et les inconvénients du téléphone portable et de pouvoir prendre position à la conclusion si l'on veut.

# **LA GRILLE D'ENTRETIEN**

## **Présentation introductive**

Bonjour, Mme/Mr

Nous venons de l'Ecole normale supérieure de Yaoundé et nous recherchons les informations relatives aux problèmes liés à l'expression écrite en classe de 3<sup>ème</sup>. De ce fait nous sollicitons vos réponses qui seront gardées en toute confidentialité.

## **Biographie du répondant**

- 1° Quel est votre âge et votre nom ?
- 2° Quelle est votre profession ?
- 3° Quel est votre stature (vacataire, titulaire, etc.)

## **Questions portant au problème de la recherche**

- 4° Que pensez-vous du plan et des comptes rendus dans l'écrit en classe de 3<sup>ème</sup> ?
- 5° Est-il important de construire un plan avant la rédaction ?
  - si oui, quel type de plan utilisez-vous ?
  - si non quelles sont les raisons de votre refus ?
- 6° En quoi le plan permet-il d'organiser les idées ?
- 7° En quoi le plan permet-il de s'organiser dans la société et dans le travail ?
- 8° La régularité et suivi des corrections peuvent-ils améliorer l'écrit en 3<sup>ème</sup> ?
- 9° Comment cette régularité et ce suivi des corrections contribuent à la révision des connaissances ?

AGOFACK PIERRE BERTRAND,  
 E.N.S DE YAOUNDE  
 LMF V  
 Année académique 2014-2015

Questionnaire administré aux enseignants

Mme, M. , en vue de l'obtention du DIPES II, nous venons avec déférence auprès de vous solliciter des informations relatives aux difficultés de composition de textes en classe de 3<sup>ème</sup> (rédaction) et vos éventuelles suggestions .Nous vous exprimons à l'avance, notre gratitude pour votre disponibilité à répondre à nos questions.

I- Identification du répondant

Profession .....

Grade.....

Ancienneté dans l'enseignement.....

II- Cochez la case correspondante du tableau et précisez d'autres informations à la dernière colonne s'il ya lieu.

Réponses Questions		D'acco rd	Pas d'accord	Moyenne ment d'accord	Vos informa- tions complémentaires
1	Le plan et le compte rendu de rédaction sont importants pour l'écrit en 3 <sup>ème</sup> mais très peu d'élèves sont entraînés à les suivre.				
2	Le plan doit être obligatoirement fait avant la rédaction pour le souci de pertinence et de cohérence du devoir.				
3	En rédaction, vos élèves sont confrontés aux difficultés d'inspiration, d'expression et de lecture et surtout aux difficultés de conception (cohérence narrative et argumentative)				

4	La maîtrise des plans argumentatif (idée + argument+exemples) et narratif (SI +Péripéties+SF) par vos élèves peut-être évaluée à 30 ou à 40%				
5	Parmi les raisons qui expliquent le bâclage des comptes rendus d'évaluation on peut avoir, les différentes journées internationales, les jours fériés, les quotas horaires élevés et les occupations parallèles des enseignants.				
6	la maîtrise du plan permet à l'élève et à l'enseignant d'organiser leurs taches sociales				
7	La maîtrise du plan favorise l'organisation de notre propre emploi				
8	La maîtrise du plan permet au rédacteur de bien s'exprimer, de bien diriger sa pensée, d'éviter les répétitions, le déséquilibre de ses idées et d'écrire vite sans heurt				
9	La maîtrise du plan par le rédacteur permet au lecteur de circonscrire une idée sans avoir lu tout le texte.				
10	La ponctualité de l'enseignant et sa démarche de correction lors des comptes rendus de rédaction lui permettent de renforcer et de fixer les acquis des élèves en plans puis de s'auto-évaluer.				

AGOFACK PIERRE BERTRAND,

E.N.S DE YAOUNDE

LMF V

Année académique 2014-2015

Questionnaire administré aux élèves

Chers élèves, en vue de trouver des solutions aux difficultés liées à la composition française en classe de 3ème, nous sollicitons vos réponses et suggestions à travers le questionnaire ci-dessous .Ainsi, en vous remerciant de votre bonne disponibilité nous vous prions de lire tout le questionnaire avant d'y fournir vos réponses.

I- Indiquez

- votre classe .....
- Votre âge.....
- votre sexe.....

III- Cochez la case correspondante du tableau et précisez d'autres informations à la dernière colonne s'il ya lieu.

Réponses		oui	non	Oui, un peu	Précisez d'autres informations s'il ya lieu
1	Vous construisez généralement un plan avant de rédiger votre devoir.				
2	Vos enseignants mettent parfois trop de temps avant de corriger les devoirs de rédaction et de remettre les copies.				
3	Parmi les difficultés que vous rencontrées en rédaction il y a la compréhension du sujet, l'expression, l'écriture et les accords.				
4	vous difficulté principale en rédaction est : ne pas savoir construire un plan				
5	Vous préférez souvent le plan de narration du plan de l'argumentation ou				

	vice versa.				
6	En 3 <sup>ème</sup> on vous enseigne tous les deux plans argumentatif et narratif.				
7	Dans votre classe, la moitié des élèves s'intéressent plus aux notes qu'à la correction de rédaction				
8	Selon vous, pour bien rédiger, chaque élève devra refaire le plan détaillé de son devoir lors de la correction de l'évaluation.				
9	La maîtrise du plan peut permettre de bien s'exprimer avec autrui, d'organiser les parties de sa rédaction, de s'organiser dans un travail quotidien.				
10	La régularité des comptes rendus favorise une bonne composition de texte par l'élève.				

# FICHE PEDAGOGIQUE

Pré-requis : **paragraphe argumentatif**

Date :

Nature de la leçon : **Rédaction**      Durée: **2 heures**

Titre de la leçon : **compte rendu de l'évaluation séquentielle N°**

Heure :

classe: **3ème**

Technique d'apprentissage : **travail individuel associé au travail en groupes(méthode socioconstructiviste)**

**OPO** : Au terme de cette leçon, l'élève sera capable de corriger ses lacunes.

ETAPES	OPI	DUREE	CONTENUS	SUPPORT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE
1	Expliquer les lacunes des apprenants	20 min	Lacunes relevées sur les copies : orthographe, syntaxe, organisation textuelle	Copies des élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise du sujet au tableau</li> <li>- Exercices oraux ou à trous permettant de parvenir aux formes justes</li> <li>- Formation des groupes de travail.</li> <li>- Prendre appui sur des passages bien rédigés sur les copies pour orienter les groupes.</li> </ul>

2	Aider les apprenants à corriger et combler les lacunes	1 heure	Elaboration collective du corrigé en classe : consigne du sujet, mots clés, nature de l'exercice, champ d'application et limites, élaboration des plans, rédaction	<p align="center"><u>Sujet :</u></p> <p align="center">Le téléphone portable est un outil de communication fortement utilisé dans la société. Quels peuvent être d'après vous les avantages et les effets négatifs de cet instrument moderne ?</p>	<p><b><u>Phase de compréhension du sujet</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- questionnement adéquat sur les consignes données.</li> <li>- repérage des mots clés : téléphone portable, effets négatifs, avantages, d'après-vous.</li> <li>- explication de la nature de l'exercice : l'argumentation.</li> <li>- problème soulevé dans le sujet</li> <li>- champ d'application et limites du sujet : communication et téléphone,</li> <li>- conditions de l'énonciation : pronom « nous », présent de l'indicatif.</li> </ul> <p><b><u>Phase de travail en groupes (technique socioconstructiviste)</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recherche des idées et élaboration d'un plan détaillé de développement par chaque groupe</li> <li>- Circulation et contrôle des travaux et orientation par l'enseignant.</li> <li>- Lecture expressive du travail collectif par chaque chef de groupe.</li> <li>- Questionnement du professeur sur les travaux pour amener les élèves à retenir les propositions justes.</li> <li>- Elaboration collective des différents plans à retenir.</li> <li>- Rédaction par chaque groupe d'une subdivision du devoir (paragraphe, partie, introduction, etc.)</li> <li>- Mise- au -point de la rédaction.</li> </ul>
3	Amener l'apprenant à s'auto-corriger	25 min		La copie individuelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- remise des copies des élèves.</li> <li>- observation et correction individuelles à partir des mentions portées sur la copie.</li> <li>- encouragements du professeur.</li> </ul>

