

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

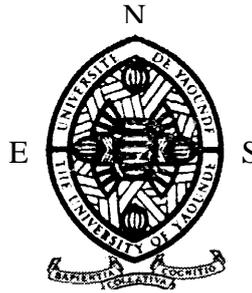
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH



**ATTITUDES ET REPRESENTATIONS DES
ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS
CAMEROUNAIS FACE AUX EXERCICES
LITTÉRAIRES:
I.E. CAS DU COMMENTAIRE COMPOSÉ.**

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement
Secondaire 2^{ème} Grade (Di.P.E.S. II)*

Par

MINKOULOU Jacqueline Marthe

*Licenciée ès Lettres
Titulaire du Di.P.E.S. I*

Sous la direction de

Alexis-Bienvenu BELIBI

Maitre de conférences

Année académique 2014-2015

DÉDICACE

A mes parents, monsieur et madame Elembe.

REMERCIEMENTS

Nos remerciements s'adressent à M. Alexis-Bienvenu Belibi qui a conduit cette étude tout au long de l'année qui s'achève.

Nous exprimons également notre gratitude à tous les enseignants du département de français pour leurs enseignements et leur expertise.

RESUME

Il est question dans ce mémoire des attitudes et des représentations des enseignants et des apprenants camerounais face aux exercices littéraires : le cas du commentaire composé. En réalité, il devient nécessaire de considérer l'enseignement/apprentissage de l'écrit du point de vue des représentations. Car, les représentations véhiculées aussi bien par l'enseignant que par l'élève génèrent des attitudes tant négatives que positives, qui agissent sur les résultats des apprenants. Notre but est de montrer comment l'enseignant peut intégrer ces éléments socio-cognitifs et affectifs dans les activités d'enseignement/apprentissage du commentaire composé plutôt que de les ignorer. A ce sujet, nous nous interrogerons sur les contenus notionnels des outils didactiques dudit exercice, puis nous identifierons et étudierons ces représentations dans le but de redécouvrir le bien fondé de cet exercice et remodeler son système d'évaluation.

Mots clés : attitudes, représentations ; stéréotypes, commentaire composé, discours épédidactique.

ABSTRACT

This work examines attitudes and representations of Cameroon teachers and learners towards literary exercises : the case of *commentaire composé*. In reality, it becomes necessary to consider the teaching / learning of the written from the perspective of representations. For representations conveyed by both the teacher and the student generate both negative and positive attitudes, which influence learners' outcomes. Our goal is to show how the teacher can integrate these socio-cognitive elements in the teaching / learning activities of the *commentaire composé* rather than ignore them. In this regard, we will examine the notional content of teaching tools of this exercise, and then we will identify and study these representations in order to rediscover the merits of this exercise and reshape its evaluation system.

(122 words)

Keywords: attitudes, representations ; stereotypes , *commentaire composé*, *discours épédidactique*

LISTE DES ABRÉVIATIONS

O.P.O : Objectif Pédagogique Opérationnel

OPI : Objectif Pédagogique Intermédiaire

OPS : Objectif Pédagogique Séquentiel

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Grille d'évaluation du manuel de langue	27
Tableau 2 : projet pédagogique de la première séquence au lycée d'Ekounou.....	28
Tableau 3 : projet pédagogique de la deuxième séquence au lycée d'Ekounou	29
Tableau 4 : projet pédagogique de la quatrième séquence au lycée d'Elat.....	30
Tableau 5 : projet pédagogique de la cinquième séquence au lycée d'Elat	31
Tableau 6 : Tableau croisé de la pratique du commentaire composé / type d'effort fournis pour la compréhension.....	43
Tableau 7 : incidence du commentaire composé au lycée d'Ekounou.....	44
Tableau 8 : Tableau croisé les difficultés du commentaire composé types d'efforts fournis pour la compréhension dudit exercice.....	45
Tableau 9 : incidence du commentaire composé à Elat	46
Tableau 10 : Type d'exercices pratiqués au lycée d'Ekounou	51
Tableau 11 : préférences littéraires des élèves du lycée d'Ekounou.....	52
Tableau 12 : les raisons des préférences littéraires des élèves du lycée d'Ekounou.....	52
Tableau 13 : types d'exercices littéraires pratiqués par les élèves du lycée d'Elat.....	53
Tableau 14 : les raisons des préférences littéraires des élèves du lycée d'Elat.....	54
Tableau 15 : Tableau croisé les difficultés du commentaire composé et les types d'efforts fournis pour sa compréhension	56
Tableau 16 : lecture méthodique	68
Tableau 17 : De la lecture méthodique au commentaire composé.....	71

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'observation de l'environnement sociodidactique au Cameroun permet de constater que l'enseignement / apprentissage des exercices littéraires présente de multiples problèmes. L'idée de ce mémoire nous est venue du constat que nous avons fait sur le fossé qui existe entre la théorie du commentaire composé et sa mise en pratique. L'expérience que nous avons faite en classe de première montre que la méthodologie de cet exercice est enseignée comme une recette à appliquer, une mécanique bien réglée sans se rendre compte qu'elle nécessite de nombreuses réflexions de la part de l'enseignant et de l'apprenant. Ces réflexions concernent par exemple les questions posées aux élèves pour susciter leur intérêt à la littérature, et les guider vers le signifiant et le signifié. En effet, même si l'enseignant sait expliquer un texte ou en produire un pour son propre compte, faire acquérir la compétence de lecture et celle d'écriture n'est pas systématique. Nous parlons des deux compétences ici, parce que le commentaire composé est un exercice de réception et de production de textes. Réception dans la mesure où l'élève procède d'abord par la lecture méthodique du texte avant de s'engager dans son commentaire.

En effet, si l'acte de lire suppose un lecteur, forcément le protocole est modifié par l'enseignant. Ce qui entraîne également une diversification des modes d'approche des textes pouvant permettre une meilleure acquisition de la compétence d'autonomie de lecture. C'est dans cette logique qu'on est passé de l'explication classique du texte à la lecture méthodique, qui ambitionne une étude plus large et qui présente des garanties scientifiques. Elle est en effet une lecture réfléchie qui permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecture. En un mot, elle met en œuvre un processus de construction d'un sens du texte. Pour ce faire, la lecture méthodique procède par des éléments nécessaires à l'analyse d'un texte, et qui facilitent sa transition vers le commentaire composé. Malheureusement, ce passage de la lecture méthodique au commentaire composé n'est pas toujours évident pour les apprenants : c'est ce qui justifie le choix de notre sujet intitulé attitudes et représentations des enseignants et des apprenants camerounais face aux exercices littéraires : le cas du commentaire composé.

I- LE PROBLÈME

Étant donné le contexte linguistique particulier du Cameroun marqué par le plurilinguisme national dans lequel les langues locales et le français se côtoient, l'un des objectifs généraux de l'enseignement du français est de *parfaire la maîtrise active et réfléchie de la langue contemporaine, de ses niveaux et registres divers, en vue d'une expression claire et aisée, orale et écrite* telle que le prévoit le commentaire de programmes de langue et de littérature (1995 : 3).

Il s'agit de développer les compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves en usant de méthodes efficaces permettant d'assurer des résultats durables de formation. Dans le cadre du commentaire composé par exemple, l'élève doit pouvoir lire un texte puis en produire un autre parallèlement au premier qui lui sert d'exemple dans un français correct. Ceci signifie en d'autres termes qu'il faut apprendre à l'élève à lire et à écrire un texte littéraire.

Mais ce travail ne dépend pas seulement de l'apprenant. Le professeur aide le sujet lecteur à construire un des sens du texte en partant du principe de la polysémie. Plusieurs documents montrent à cet effet quelles sont les démarches didactiques auxquelles l'enseignant doit être fidèle. Car, le commentaire composé envisage l'étude du texte sous tous ses aspects en procédant à son interprétation globale, cohérente et convaincante. Tous ces éléments mis ensemble s'avèrent ne pas être suffisants à la réalisation efficace du commentaire composé par les élèves, et les objectifs visés par les programmes ne semblent toujours pas atteints. Le problème que pose ainsi ce thème de recherche est celui de l'échec des élèves au commentaire composé.

II- PROBLÉMATIQUE

Nous partons du postulat selon lequel le commentaire composé n'est possible que si les mécanismes psychiques positifs favorables sont mobilisés par l'apprenant, dans le but de produire un commentaire composé pertinent.

De ce point de vue, quelles sont les méthodes d'enseignement/ apprentissage utilisées dans les établissements scolaires en ce qui concerne le commentaire composé ? Dans quelle mesure les contextes socioprofessionnels et didactiques peuvent avoir un impact négatif sur les résultats des apprenants pour ce qui est du commentaire composé ? Quels sont les mécanismes et les processus sociocognitifs qui justifient le choix des exercices littéraires des élèves ? Comment susciter l'intérêt véritable des apprenants au commentaire composé ?

III- HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Partant de ce contexte d'étude nous pouvons émettre quelques hypothèses de recherche :

- 1) L'échec des élèves au commentaire composé et leur désintérêt résulteraient des méthodes d'enseignement/ apprentissage de cet exercice, qui sont essentiellement prescriptives ;
- 2) Cet échec serait également consécutif aux représentations des apprenants ;

3) L'environnement sociodidactique et professionnel est un facteur important du désintérêt des apprenants en lien avec le commentaire composé.

Pour vérifier les hypothèses précédentes, nous présenterons les éléments théoriques qui nous ont permis mener notre étude, ensuite, il sera question de jeter un regard analytique sur les outils didactiques du commentaire composé. De plus, l'exploitation des paramètres autour de l'enseignement/apprentissage de cet exercice ainsi que l'interprétation des représentations et des attitudes des de ces deux pôles de l'action didactique nous guidera vers un renouvellement du processus didactique du commentaire composé.

CHAPITRE I :
CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE
L'ÉTUDE

INTRODUCTION

En tenant compte du fait que toute recherche est liée à un contexte, le travail suivant se fonde sur des idées scientifiques existantes sur le domaine dans lequel nous travaillons. L'intention est de mettre sur pied un modèle didactique qui puisse aider l'apprenant et l'enseignant à intégrer les savoirs, les savoir-faire et les représentations dans les exercices écrits de la classe de français. C'est dans cette optique que ce chapitre s'articule autour de trois éléments à savoir : un cadre théorique qui porte sur la sociodidactique et le cadre méthodologique, développant la triangulation.

1. CADRE THÉORIQUE

1.1 ÉTAT DE LA QUESTION

Les instructions officielles du ministère des enseignements secondaires (1995 :41) définissent le commentaire composé comme étant *un devoir écrit et intégralement rédigé qui présente de façon ordonnée et construite des remarques qui vont éclairer le(s) sens d'un texte et justifier l'emploi de ses procédés d'écriture*.

Ceci implique que le commentaire composé exige de l'apprenant des compétences sur le plan de la cohérence et de la cohésion en se servant d'indices linguistiques dans le but de construire un sens du texte.

Fourcaut (2007 :8), expose les règles auxquelles obéit le commentaire composé en illustrant :

Les techniques et les instruments indispensables à la bonne réalisation d'un exercice en vérité fondamentale puisqu'il implique la lecture approfondie et méthodique d'un texte littéraire, la maîtrise des concepts qu'elle requiert et la faculté d'organiser les résultats de cette investigation dans un exposé (...)

Il s'agit donc en fait d'un guide méthodologique ou d'un manuel d'initiation à l'approche méthodique des textes littéraires avec des exemples détaillés de commentaire composé, en passant par l'étude des caractéristiques des types de textes.

Dans son manuel, Fourcaut, en convoquant l'idéologie du texte dans ce qu'il appelle *La matière première de l'œuvre*, ignore totalement les représentations initiales des élèves sur le commentaire composé car il s'agit également, pour aider l'apprenant à se poser comme lecteur autonome de texte capable d'en produire un, de développer sa conscience métacognitive et ainsi, d'améliorer sa perception de lui-même comme sujet lecteur

De plus, la méthode prescriptive qu'il adopte en proposant des exemples de commentaires composés court le risque de se retrouver calquée dans les salles de classes. Notre travail,

sans prétendre corriger une quelconque démarche, vise à démontrer que les enseignants choisissent généralement des textes qu'ils ont lus ou étudiés à l'université et transposent ainsi des savoirs trop universitaires dans leurs salles de cours sans souci de transposition didactique.

Anglard, (2010 : 6) présente une méthode, une *démarche générale à adopter* pour le commentaire composé capable de s'adapter au type de texte, en passant par un type de lecture spécifique. Elle explique de ce fait que

Pour faire un bon commentaire composé, vous devez vous transformer en artisan du langage et de l'esthétique ; il convient d'expliquer comment l'auteur a élaboré, construit son texte et quels effets cette écriture et cette organisation produisent sur le lecteur.

Ceci signifie que sont requises ici les compétences linguistiques du sujet lecteur qui l'aideront à traiter les significations du texte. Mais que voir dans ce qu'Anglard appelle *la bonne manière de dégager l'idée générale du texte* ? Existe-t-il véritablement une idée générale dans une lecture qui se veut autonome ? L'on pourrait y voir une contradiction et même un paradoxe puisque dans cette notion d' « idée générale », subsiste une connotation d'emprisonnement du sens. De plus, la recette miracle dont l'auteur parle ne s'applique à tout apprenant au nom du principe de la différence sociocognitive des individus, la perception ne peut s'acquérir par une recette miracle.

Tang, (2011 :5), dans son texte-fascicule présente théoriquement le commentaire composé selon la définition des instructions officielles et s'intéresse en seconde partie à la correction des exercices de commentaire composé. *Elle propose une orientation d'étude de textes par l'exercice du commentaire composé, que les apprenants redoutent à tort lors des examens officiels.*

Il est vrai que le fascicule est un « raccourci » synthétique pour arriver au commentaire composé en passant par la lecture des différents types de textes littéraires, mais dans sa partie théorique sur ledit exercice, elle ne s'intéresse qu'à la lecture en tant que pratique lettrée. Il est important de se représenter un pôle de réception du texte littéraire, c'est-à-dire l'apprenant. En effet, ce dernier ne construit pas un sens du texte seulement à l'aide des connaissances théoriques acquises en classe, mais aussi grâce à ses propres perceptions et images liées soit à son inconscient et même à sa conscience, puisqu'il lui faut un esprit critique pour arriver à interpréter le texte.

Nous partons du postulat selon lequel le commentaire composé est indissociable de la pratique de la lecture méthodique. Dans le *Commentaire du programme de langue et de littérature* du ministère des enseignements secondaires (1995 :7), les instructions officielles définissent la lecture méthodique comme étant une lecture

Active, tout spécialement consciente des moyens qu'elle met en œuvre, de ses choix, de ses démarches. Elle est spécialement adaptée au texte considéré. Elle vise par l'utilisation d'outils d'analyse variés à une interprétation personnelle mais justifiée du texte.

De ce point de vue, la lecture méthodique repose sur le principe de la signifiante du texte et convoque les éléments de la langue qui portent sur la structure et les idées du texte. Elle réfère aussi à une interprétation personnelle dudit texte de façon rigoureuse.

La difficulté réside dans le fait que cette définition qui se veut complète ne présente que les éléments linguistiquement manipulables dont l'apprenant a besoin pour lire méthodiquement un texte, sans tenir compte du fait que la lecture qui porte sur un texte littéraire, ne peut être pertinente et efficace que si le lecteur est dans des dispositions mentales propices à la réception dudit texte. Il faut qu'il aime la lecture et qu'il ait envie de découvrir la littérature pour qu'il soit à même de convoquer les connaissances linguistiques, encyclopédiques, pragmatiques et logiques que requiert la lecture méthodique.

C'est sans doute dans cette optique que Descotes, (1999 :16) a axé ses travaux sur l'acquisition des compétences de lecteur autonome, une démarche qui doit amener les élèves à s'interroger sur le texte dans le but d'en construire un sens. Il part de ce que la lecture méthodique répond à une demande sociale, car il faut

Désormais mettre l'accent sur les aspects qui garantiront à l'individu une meilleure adaptation à la société telle qu'elle s'annonce pour demain : il devient urgent de faire acquérir à l'élève des méthodes de lectures applicables à des objets à lire de plus en plus nombreux, de plus en plus divers.

Ce didacticien explique en effet que les sociétés se complexifient et de nouveaux problèmes apparaissent, entre autre la caducité des connaissances, l'accroissement des nouvelles technologies, les formes esthétiques toujours nouvelles. Il propose une démarche qui se veut exhaustive de lecture méthodique, en revenant sur les savoirs et les matériaux nécessaires au professeur et à l'élève pour la bâtir. Il s'agit des savoirs linguistiques, littéraires et de ceux empruntés aux sciences humaines. Or, convoquer les savoirs encyclopédiques signifie l'ensemble des connaissances de l'élève sur le monde. Mais comment procéder lorsque l'apprenant sait fort peu de choses sur le domaine auquel réfère le texte ou lorsque l'élève n'aime pas la littérature ? C'est dans ce cadre que nous ambitionnons travailler, découvrir les éléments cognitifs qui empêchent l'élève de construire une bonne lecture méthodique dans le but de produire un commentaire composé pertinent.

Lesot, (1992 :2), page s'intéresse essentiellement à la question des outils d'analyse pour lire méthodiquement un texte. Elle présente à ce titre une *démarche de découverte des outils indispensables à l'analyse méthodique d'un texte et l'explication de leur utilité*.

De ce point de vue, l'auteur présente une grille de lecture méthodique qui s'appuie sur des éléments prioritairement linguistiques et grammaticaux. La difficulté qui réside dans cette analyse est que l'auteur donne l'impression que la lecture méthodique est immanentiste, elle ignore totalement les éléments liés au paratexte et aux contextes, ce qui serait une grave erreur. Nous remarquons que les élèves, quand bien même ils sont dotés de toutes ces connaissances, ne réussissent toujours pas à construire des lectures méthodiques riches. Nous pensons que cet état des choses est lié au fait que les apprenant ont des préjugés sur la littérature, et nourrissent des blocages psycho-cognitifs.

Nyobe présente les difficultés rencontrées par les lecteurs débutants la lecture méthodique comme liées à l'environnement familial de l'élève, au manque ou à l'inadéquation des stratégies d'apprentissage chez les apprenants, mais parfois aussi à un enseignement insuffisant des stratégies de lecture, à l'absence d'interaction entre diverses stratégies dans la pratique des enseignants ou à la sur utilisation d'une seule stratégie.

Nous nous rendons compte qu'à ce niveau, il est question des éléments liés à l'environnement, aux stratégies d'enseignement/apprentissage de la lecture et de la relation pédagogique. Ces notions sont certes pertinentes pour acquérir des compétences de lecture, mais il faut rappeler que pour qu'on puisse avoir une stratégie d'apprentissage efficace, l'apprenant devrait avoir un profil : il doit avoir un style personnel, être actif, intégrer ses apprentissages à sa vie quotidienne, abandonner des schèmes provenant des jugements *a priori* sur les exercices littéraires, enfin il lui faut de la motivation. L'enseignant, acteur de la relation pédagogique, doit être stratégique c'est-à-dire un motivateur qui maîtrise les contenus, utilise des stratégies métacognitives, cognitives et socio affectives dans un souci de médiation. Ce n'est qu'à ce prix que l'on avancerait un peu plus dans la résolution du problème.

Mbouombouo Mouben pose le problème des méthodes didactiques qui ne tiendraient pas compte de la réalité du milieu de vie des apprenants. Il pose comme hypothèses que le déphasage entre la méthode prescrite et la réalité de la zone rurale est cause du désintérêt des élèves à l'égard de cette discipline. Par ailleurs, il y a nécessité d'adapter une méthode en lecture méthodique selon le contexte social et économique de la zone rurale dans le but de garantir l'enseignement de cette discipline.

Il est vrai que le contexte social est primordial dans la relation didactique, mais nous pensons qu'on peut également tenir compte du contexte sociodidactique. Ainsi, l'élève a plus

de chance de se réaliser intellectuellement selon que le capital mis à sa disposition est élevé et selon qu'il est conscient des inégalités symboliques qui existent entre lui, l'enseignant, et le milieu dans lequel il est inséré.

Dignia Sictham, pose par exemple le problème de la lecture méthodique enseignée en classe de seconde qui ne permet toujours pas à l'élève d'améliorer ses performances écrites comme le préconisent les instructions officielles. Elle explique que cet état des choses est lié au fait que la lecture méthodique n'est pas suffisamment enseignée pour que les élèves s'approprient l'exercice. En plus, elle ne constitue pas en elle-même un exercice d'évaluation, mais une activité d'apprentissage pour laquelle la vérification des acquis des apprenants n'est point prise en compte.

La difficulté de son point de vue réside en ceci que la lecture méthodique n'est pas enseignée dans une perspective évaluative, elle n'est pas une fin en soi, ce n'est qu'une voie à suivre, une méthode de réception des textes littéraires en vue de la production des textes. De plus, la question des enjeux de la lecture méthodique ne se pose plus puisque l'autonomie de lecture libère le lecteur de toute contrainte et permet à l'apprenant d'avoir une vision personnelle et orientée du texte à analyser.

Perret (1999-2000 : 3-13), présente le passage de la théorie à la pratique de la lecture méthodique. Elle explique qu'il est important pour l'enseignant d'éviter de rédiger ses lectures méthodiques au préalable, car il ne s'agit pas de poser des questions aux élèves en vue de leur faire dire ce qu'on attend d'eux, encore moins de les amener à acquérir des notions qu'ils ont à acquérir. En un mot, ce n'est pas le lieu d'enseigner des savoirs, mais des savoir-faire.

Il est vrai qu'enseigner la lecture méthodique requiert la maîtrise des outils linguistiques, la prise en compte des différentes situations de lecture et des démarches variées entre autre tel qu'expliqué dans ce mémoire, mais nous pensons également qu'il est primordial pour l'enseignant de revenir sur les représentations de ses élèves en ce qui concerne la lecture du texte littéraire et bien entendu de centrer son enseignement non plus sur le texte, mais sur la relation texte-élève. Ceci dans le souci de ressortir les traces de la métacognition dans le processus de construction d'un des sens du texte.

Rappelons toutefois que notre travail repose sur le domaine de la didactique qui s'applique à toutes les disciplines scolaires, c'est la raison pour laquelle on parle de didactique des disciplines, car comme le dit Devellay, une didactique s'appuie toujours sur une discipline.

Johsua et Dupin (1993 : 2) considèrent que la didactique des disciplines

Est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution, et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant.

Cette définition présente trois composantes essentielles :

Les phénomènes d'enseignement traitent des méthodes, des styles propres à celui qui transmet les savoirs. Il s'agit également des éléments mis en œuvre pour optimiser la transmission descendante des savoirs, de l'enseignant vers l'enseigné. On peut aussi retrouver toutes les actions qui doivent être accomplies par l'enseignant en rapport avec la présentation des contenus en vue de faire réaliser par les élèves, des objectifs déterminés.

Les conditions de la transmission de la culture propre à une institution qui suppose que l'enseignement se fait dans un contexte et une sphère bien définis, selon des normes et des valeurs précises et qui, bien entendu, renvoient à l'institution scolaire. Le mot « culture » se réfère à un ensemble de valeurs et de normes permettant les rapports au sein de la société. Elle confère une identité et un statut à l'individu au sein de la société. En ce sens, elle détermine, à travers les institutions en charge de la transmettre, le type d'homme de ladite société. Ceci signifie sans doute que l'école est une institution qui véhicule un idéal, qu'il soit national ou international, puisque c'est elle qui détermine le type d'homme à former.

Les conditions d'acquisition des savoirs par l'apprenant procèdent par la manière et les procédés qu'utilise l'élève pour comprendre, assimiler et réutiliser les connaissances acquises à l'école dans une situation donnée. Cette acquisition dépend certes des deux premiers domaines suscités, mais aussi des capacités et des dispositions particulières de l'enseigné.

Pour Rosier (2006 :5), enseigner le français requiert la prise en compte des différents statuts de cette langue autant qu'il est important de s'intéresser à ceux qui reçoivent cet enseignement. Rosier postule par exemple que : *L'apprentissage langagier est déterminé par le rapport particulier des apprenants avec la langue, par les conditions d'appropriation et non par l'objet langue lui-même.*

En d'autres termes, pour apprendre une langue, il faut que l'apprenant la côtoie en identifiant ses spécificités en premier lieu. Il faut également la composante acquisition des connaissances. C'est une donnée abstraite qui dépend principalement des dispositions de l'apprenant puisque l'étude de la langue relève de la linguistique, qui s'intéresse aux savoirs disciplinaires. Il propose une délimitation de la didactique du français en ces termes : *la didactique du français couvre le champ des pratiques scolaires ayant trait à l'enseignement de la langue et de ses enjeux culturels qu'elle analyse et qu'elle veut orienter ou modifier.*

Ceci revient à dire que la didactique du français a une visée épistémologique et s'intéresse aux contenus d'enseignement dans leur processus de transformation en matière scolaire, ainsi que leur assimilation et leur appropriation par les élèves. En réalité, la didactique du français permet à l'élève de développer des compétences de réception et de production des textes écrits ou oraux. On peut comprendre que les contenus d'enseignement sont importants dans l'acquisition des compétences et savoir-faire, mais une donnée essentielle est à prendre en compte : les représentations.

Castellotti et Moore (2002 :8), expliquent clairement que pendant l'enseignement des langues, il faut tenir compte des représentations dans le souci de mieux gérer les stéréotypes, qu'ils définissent comme étant :

Des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune et auxquelles adhère le groupe. Le degré de validité que leur portent certains groupes peut être lié (...) à des comportements d'apprentissage.

On parlera ainsi de stéréotypes ou de clichés, ou encore d'images que l'on se fait positivement ou négativement d'une chose. Il convient de rappeler que les auteurs font une distinction nette entre les notions d'attitude et de représentation.

Ils définissent l'attitude comme un positionnement relativement stabilisé pour un locuteur, et la représentation, une approximation de la construction des connaissances et savoir-faire langagiers. En d'autres termes, l'attitude est stable alors que la représentation est dynamique, se modifie et peut contribuer à fortifier ou à ralentir le processus d'apprentissage.

En ce qui nous concerne, nous nous attarderons principalement à montrer l'impact des représentations des élèves sur leur résultat en commentaire composé.

Pour Cuq (2003 :214), les représentations font également intervenir la doxa qui est *une opinion et une conviction (dont le propre consiste en ce que l'individu les confond avec une connaissance)*.

Dans la doxa, on croit qu'on sait. Par contre, avec le stéréotype, on a une vue partielle et limitée d'une notion, une vision orientée, restrictive et figée.

Meunier (2011 ; 1) mène des travaux sur des étudiants dans un environnement linguistique de langue maternelle et de langue à acquérir absolument dynamique. Il se propose pour ce faire de *s'interroger ici sur les représentations métalinguistiques que les étudiants (...) se forgent dans ce contexte particulier.*

Il s'interroge ainsi sur les discours métalinguistiques des apprenants pour comprendre la mobilité catégorielle qui s'opère sur ses étudiants.

Il est vrai que notre contexte d'étude est tout aussi marqué par la pluralité linguistique, mais il s'agira de nous intéresser aux discours épédidactiques dans le but de montrer l'incidence des représentations des élèves sur leurs travaux de commentaire composé.

Cadet (2006 :38-42) montre comment faire émerger dans le but de les exploiter, les représentations que les étudiants se font dans leur processus de professionnalisation du métier d'enseignant. Elle s'intéresse également à la nature des représentations.

Notre étude, même si elle s'intéresse aux représentations des élèves, prend aussi en compte celles des enseignants et repose essentiellement sur les méthodes et les contenus d'enseignement.

Vibert (2011 :11) s'interroge sur la manière de susciter l'intérêt pour le texte littéraire. Elle propose pour ce faire de revisiter la question du sujet lecteur, son implication dans l'œuvre. Elle pose en effet que : *le lecteur, quel qu'il soit, réalise un investissement fictionnel dans l'œuvre tout en affirmant la cohérence « objective » de sa lecture.*

Ceci implique qu'il faut un investissement subjectif de l'élève pour susciter sa motivation pour qu'il devienne un lecteur expert.

1.2 UN CHOIX SOCIODIDACTIQUE

Compte tenu de la diversité des terrains et de l'ambiguïté de l'objet d'étude, nous avons jugé judicieux de faire le choix de l'étude sociodidactique car notre travail porte sur un aspect cognitif de l'activité d'enseignement et d'acquisition des connaissances, c'est-à-dire les représentations des enseignants et des élèves et leurs implications sociodidactiques. Et ces instances qui prennent naissance dans la société nécessitent une étude des contextes social et éducatif. Cortier, (2013) définit la socio didactique comme *une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels.*

La socio didactique s'intéresse à l'environnement national ou global et au domaine des interactions de l'enseignement-apprentissage. Elle prend en compte les données environnementales, anthropologiques, financières et même écologiques pour déterminer les besoins des élèves.

Les lignes qui suivent nous permettront de présenter brièvement la socio didactique. Dabène (1985 :43) part de la didactique pour montrer que c'est une discipline partielle si elle ignore certaines composantes de l'acte éducatif. Ainsi, il considère que :

La didactique [...] conçut comme l'analyse des démarches d'enseignement-apprentissage en fonction des finalités et des objectifs qui déterminent en grande partie les modes de transmission des savoirs, ne peut pas ne pas se préoccuper de

l'aval de l'école, c'est-à-dire des pratiques des langagières des acteurs sociaux que deviennent les élèves et, en particulier, leurs pratiques scripturales.

L'élément fondamental d'une recherche en didactique repose sur l'évaluation des rendements scolaires et l'explication des représentations dominantes qui portent sur l'écrit et plus particulièrement sur les écarts entre la norme et les pratiques réelles.

La sociodidactique a l'avantage d'éviter les décalages entre l'école et les usages sociaux, ainsi que les représentations dominantes liées aux pratiques de classe. Elle permet d'orienter les recherches vers les pratiques méthodologiques du tissu social dans lequel s'insère l'institution scolaire, en contournant la traditionnelle relation binaire enseignant-apprenant pour former ce que Belibi (1995 :20) appelle d'après Dabène la « constellation didactique », c'est-à-dire une relation didactique à deux pôles : le contexte social (représentations sociales et pratiques langagières) et le contexte éducatif (discipline de recherche en matière d'enseignement).

1.2.1 La recherche du point de vue sociodidactique

Selon Morf, Grize et Pauli (1969 :24-31), la didactique distingue trois axes de recherche inter reliés : l'axe psychologique qui renvoie au sujet ; l'axe épistémologique, relatif à l'objet de la connaissance ; c'est-à-dire les contenus d'enseignement. Ces recherches n'ont pas forcément pour finalité l'enseignement/apprentissage, mais celle des disciplines telles que la linguistique, la psycholinguistique, la sémiotique et la pragmatique textuelle entre autres. Sur l'axe logique, on conçoit plutôt l'analyse des rapports en jeu et la mise en œuvre des stratégies convenables. En réalité, il s'agit ici des recherches qui se réfèrent à l'enseignement/apprentissage.

Pour ce qui est du commentaire composé, il existe deux sous-ensembles qui sont de deux types à savoir les recherches à orientation didactique et les recherches proprement didactiques. Les premières ont pour objet l'ensemble des problèmes qui ont trait à certains éléments du champ concerné, et leurs résultats permettent de résoudre des problèmes liés aux nouvelles pratiques de classe. Mais les recherches à orientation didactique ne s'intéressent pas prioritairement aux modifications des pratiques de classe.

Par contre, les recherches proprement didactiques visent spécifiquement la mise place de modèles capables de résoudre les problèmes liés à l'enseignement/apprentissage. C'est la raison pour laquelle l'on situe ces recherches dans une perspective ascendante. D'après Belibi (1995 :22),

Elle est dite ascendante parce que centrée sur les besoins des élèves, la construction des savoirs qui soient des aides à l'apprentissage dans des situations didactiques déterminées [...] assure 'autonomie de la didactique, à savoir indépendance vis-à-vis des disciplines contributives d'une part et libre arbitre sur fond de savoir partagés d'autre part.

En fait, l'indépendance ici ne signifie pas autosuffisance ou autarcie, puisque la didactique ne peut ignorer les disciplines telles que la psychologie cognitive, la linguistique ou même la sociopragmatique.

1.2.2. La sociodidactique et la compétence scripturale

1.2.2.1. Définition de la compétence scripturale

Le commentaire composé étant un exercice de production écrite, il est important de définir le terme compétence scripturale que Michel Dabène (1985 :43) présente en deux composantes. Il explique que la compétence est *un ensemble de composantes dont la maîtrise permet l'exercice d'une activité, ici l'activité langagière de production et de réception d'écrit.*

Ces composantes sont constituées de savoirs, de savoir-faire et de représentations motivantes ou dissuasives qui ne sauraient être confondues avec les performances de l'apprenant, telles qu'elles peuvent être évaluées au moyen des exercices scolaires habituels (rédaction, correction orthographique, commentaire composé, etc.).

Le scriptural quant à lui est une réalisation langagière qui convoque les signes graphiques et se prêtant à la lecture, à une construction et à une reconstruction d'un sens du texte. Savoir écrire signifierait donc de se débarrasser des idées selon lesquelles l'écriture n'est qu'une représentation de la parole, et qu'il existe deux sortes d'écrits à savoir les écrits « ordinaires » et les écrits « littéraires ». Il est vrai que l'on conçoit théoriquement avant de mettre sa pensée sur écrit, mais la trace lisible sur un support est plus complexe et multiforme, et entretient des relations variables et peu distinctes avec les sons du langage. En plus, plutôt que de parler d'écrit « ordinaire » et d'écrit « littéraire », Dabène (1990 :13) propose la notion de « continuum scriptural », organisé autour de l'invariant de l'écriture. En bref, la compétence scripturale est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permet l'exercice d'une activité langagière.

1.2.2.2. La compétence scripturale : un objectif d'enseignement

Nous avons évoqué précédemment les composantes de l'ordre scriptural que nous reprendrons ici, car chacune d'elle constitue un objectif d'enseignement.

En premier lieu, les savoirs, qui sont d'ordre linguistique (l'enseignement porte sur le fonctionnement des textes, sur les aspects communicatifs et pragmatiques des différents types de texte), d'ordre sémiotique (signifiant graphique dans ses relations avec le signifiant phonique, étude du signe), et d'ordre sociopragmatique (fonction de l'écrit dans la société, diversité apparente des discours écrits, et relative uniformité des représentations qui leur sont attachées).

En second lieu, l'acquisition de savoir-faire vise à amener l'apprenant à traiter l'écrit dans une perspective éthique et esthétique dans le but de dépasser les oppositions entre le littéraire et le non littéraire.

Enfin, la maîtrise des représentations aide l'élève à gérer le sentiment d'insécurité scripturale ainsi que ses connaissances *a priori* sur l'écrit. Les exercices écrits permettent aussi la mise en place d'éléments moins anxio-gènes vers un guidage d'une construction des représentations positives

L'importance de l'acquisition de la compétence scripturale chez les apprenants, constitue donc un sous ensemble de la compétence langagière. En tant que telle, elle prend en compte les éléments linguistiques et sociaux. En d'autres termes, elle s'investit dans le champ des pratiques et des représentations. Dabène (1990 :13) montre à ce titre que l'activité scripturale n'intègre pas les variations. C'est sans doute cette discrimination qui est à l'origine de l'anxiété et installe le sentiment d'insécurité scripturale, et qui bien évidemment, corrompt les résultats du commentaire composé. Cette analyse devrait déboucher non pas sur la suppression des représentations mais, sur la mise en place des représentations moins anxio-gènes pour les élèves.

1.2.2.3. L'évaluation de l'écrit

L'évaluation des productions écrites, étudiée dans le cadre de cette recherche laisse transparaître des normes implicites et explicites de référence qui montrent la place des représentations de l'enseignant et de l'apprenant. Dans l'enquête que nous avons menée, il ressort que l'évaluation écrite s'organise autour de quatre critères : le critère référentiel (l'écrit est évalué en fonction de son adéquation à un domaine d'expérience partagé), le critère linguistique (qui permet d'évaluer la langue du point de vue de l'orthographe, de la syntaxe et du style), le critère pragmatique (où on évalue la ou les fonctions sociales de ces écrits et leur capacité à atteindre les objectifs communicatifs du scripteur, du point de vue des récits d'événement, de l'argumentation, de l'explication ou de l'analyse), et le critère esthétique (dans lequel on évalue la qualité matérielle du graphisme).

2. LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : LA TRIANGULATION

Nous ne nous sommes pas limitée à une étude purement socio didactique, nous nous sommes servie des résultats de nos enquêtes et nos observations pour mettre en place une stratégie de traitement de l'épreuve du commentaire composé par les apprenants et une bonne gestion des éléments représentationnels issus de la société à laquelle ce dernier appartient.

Les moyens mis en œuvre dans le cadre de notre recherche reposent sur la méthode dite de la triangulation. Notre niveau d'intervention est la classe de première de l'enseignement secondaire général du Cameroun, avec une structuration de données minimum. Ceci revient à dire que nos enquêtes se veulent très larges, avec une expression libre des répondants, (enseignants- enseignés) dans le cadre ou le contexte du lycée bilingue d'Ekounou et du lycée d'Elat.

Compte tenu de la complexité des phénomènes sociodidactiques et du caractère interdisciplinaire de la science, la recherche scientifique en perpétuelle évolution demande aujourd'hui des résultats pluriels portant sur plusieurs champs, ceci impliquant l'utilisation de plusieurs méthodes. D'ailleurs, une étude fructueuse sur les représentations ne saurait se satisfaire d'une seule méthode. Les discussions portant sur les méthodes plurielles ne datent pas d'aujourd'hui. En effet, Apostolidis (2006 :213-214) parlait déjà en 1961 de la « pluri-méthodologie », car il estimait que pour étudier de manière judicieuse les connaissances des individus sur des objets ainsi que leur organisation et leur utilisation par ces mêmes individus, il faut nécessairement faire usage de la pluri-méthodologie. Elle est indispensable vu la complexité des mécanismes et des contenus représentationnels des individus. Il selon lui, *le choix et l'articulation des méthodes et des techniques de recueil posent des questions redoutables et demandent à être explicités au regard des justifications d'ordre théorique et empirique.*

Ceci suppose que pour utiliser des éléments pluri-méthodologiques, on doit prendre appui sur l'objet d'étude et le cadre théorique, car la théorie est intimement liée à la méthodologie. La première renvoie au statut des contenus des représentations qui peuvent être variants ou statistiques, ainsi que les statuts des processus liés aux représentations, c'est-à-dire les invariants et les universaux. Pour ce qui est de la méthodologie, elle porte sur les procédures qui ne conviennent qu'à notre cas de figure sans pouvoir être généralisées, et l'accessibilité entre autre.

Or, pour procéder au repérage des contenus représentationnels et leur analyse pertinente, nous ne pouvons que nous plier aux exigences d'un emprunt à plusieurs théories et méthodologies quoique problématisées, et qui débouchent sur la méthode de la triangulation.

Le choix que nous faisons sur la triangulation est utile, car elle est une méthode transposable dans plusieurs champs de recherche et s'adapte à l'étude des représentations ainsi qu'à leur analyse suivant des stratégies variées. Etant donné que l'étude des représentations sociales est un cadre d'analyse de la pensée profane des élèves concernant le commentaire composé, la triangulation en tant que technique inductive parce qu'elle permet la définition d'une règle d'application générale à partir de notre expérience issue du terrain, semble appropriée puisqu'elle porte sur l'analyse de phénomènes complexes à portées psychologique, sociale, didactique et relationnelle.

Par ailleurs, Apostolidis (2006 :213-214) ajoute qu'*à travers les différentes formes qu'elle peut prendre, la triangulation constitue un espace de travail permettant de mettre en place des pratiques de recherche basées sur une posture compréhensive et d'ouverture.*

Ceci signifie qu'elle vise non seulement l'analyse de l'aspect subjectif et didactique des représentations, mais aussi leur contextualisation du point de vue sociocognitif. Ainsi, le principe de la triangulation procède par la validation des résultats d'une recherche en utilisant plusieurs méthodes visant à vérifier l'exactitude, la fiabilité et la validité des observations.

Nous avons opté pour la triangulation des données et plus particulièrement la triangulation des espaces, et la triangulation des méthodes étant donné que nous avons choisi trois méthodes associées à un seul sujet.

2.1 LES MÉTHODES DE LA TRIANGULATION ASSOCIÉES AU THÈME

Il s'agit dans cette partie de présenter les différentes méthodes dont nous nous sommes servis pour exploiter les données issues du terrain. Elle s'articule autour de cinq points essentiels : la présentation des milieux didactiques dans lesquels les recherches ont eu lieu, la présentation de la méthode d'enquête, de la méthode comparative ainsi que les outils de traitement des données.

2.1.1. La présentation des milieux didactiques

Notre niveau d'intervention concerne les élèves des classes de première scientifique et littéraire du lycée d'Ekounou et le lycée d'Elat. Le choix de ceux-ci est motivé par une volonté d'élaborer une étude différentielle de la question des perceptions dans le cadre de la pratique des exercices de français. Nous nous donnons pour objectif de faire une évaluation épédidactique différentielle entre un élève fréquentant une institution scolaire de milieu urbain et celui fréquentant une institution de milieu rural. En effet, les deux établissements scolaires présentent respectivement un profil urbain et un profil rural si l'on se base sur la situation géographique de chacun, sur les capacités et les services didactiques qu'offrent ces institu-

tions scolaires dans le cadre du commentaire composé. Notre champ d'enquête était constitué de quatre populations : les élèves de classe de première des deux lycées et les enseignants de français des deux lycées. Au lycée d'Ekounou, deux cent soixante-dix-huit élèves ont été questionnés ainsi que trois enseignants et au lycée d'Elat, soixante-neuf élèves enquêtés, ainsi que trois enseignants également.

2.1.2. La méthode d'enquête

La méthode d'enquête est une démarche scientifique permettant de collecter des informations au sein d'une population donnée dans le but d'analyser des phénomènes individuels ou sociaux. La méthode d'enquête propose un éventail de techniques qu'on peut encore appeler stratégies. De ce point de vue, notre recherche part d'une visée idiographique qui nous permettra de rendre compte des singularités de phénomènes particuliers qui affectent les élèves et enseignants, ceci dans le cadre qui leur est propre. Nous nous attarderons sur des cas spécifiques ou des microcosmes. L'observation et l'analyse de ces microcosmes relatifs à l'enseignant et à l'élève vise l'un des objectifs du savoir : comprendre, c'est-à-dire, saisir les phénomènes didactiques et pédagogique dans leurs relations à la totalité des expériences des apprenants et des enseignants en interprétant et en déchiffrant la structure des conduites des agents et de leurs significations.

L'enquête a été faite sous forme d'une interview indirecte par questionnaire interposé. Deux types de questionnaires ont été réalisés pour les enseignants de français et les élèves des classes de première. Il s'agissait de leur remettre le questionnaire afin qu'ils le remplissent. L'un et l'autre questionnaire sont de type semi-ouvert. Certaines questions étaient ouvertes et d'autres fermées. Lesdits questionnaires ont été testés au préalable dans le cadre d'une pré-enquête avec une structuration des données minima.

Notre questionnaire est constitué de questions ouvertes qui se veulent très larges, avec une expression libre des répondants dans le contexte des lycées d'Ekounou et d'Elat. Des questions semi-ouvertes et fermées. Nous avons procédé par observation directe c'est-à-dire que nous avons observé les cours de lecture méthodique et de méthodologie du commentaire composé dans le souci de vérifier que le passage de ladite lecture au commentaire composé est respecté.

2.1.3. La méthode comparative

Dans le souci de la prise en compte de la spécificité des savoirs d'enseignement et d'apprentissage en jeu, la méthode comparative nous a permis une compréhension différentielle entre la zone rurale (lycée d'Elat) et la zone urbaine (lycée d'Ekounou). Nous nous sommes servis des notions de paramètres pour analyser les possibilités de réussite dont bé-

néficie un élève fréquentant un lycée de zone rurale relativement à celles de l'élève fréquentant un lycée de zone urbaine. En d'autres termes, ces deux catégories d'élève peuvent-ils bénéficier des mêmes conditions de réussite malgré la dichotomie socioculturelle de leurs milieux de vie respectifs ? Nous avons étudié les paramètres liés à l'enseignant et ceux liés aux apprenants. Nous avons également étudié des dichotomies portant sur le sexe, et les séries (scientifiques/ littéraires) pour évaluer la compétence scripturale de chacun des élèves.

2.1.4. Observation participante

Il est utile de souligner que l'analyse des résultats des questionnaires conduit à des jugements de type subjectif. En effet, la subjectivité du chercheur se fera certainement ressentir dans la mesure où nous portons notre analyse sur des données anthropologiques du milieu de vie auquel nous ne sommes pas étrangers. En réalité, la présente enquête contient très certainement des analyses et commentaires tirés d'une expérience sur le terrain il y a quelques mois. Même s'il est établi que toute recherche scientifique doit être objective et impartiale, nous prenons tout de même le risque d'être juge et parti car, comme le dit Omgba Essomba (2014 :22), *certaines réalités, pour avoir été vécues, peuvent être mieux comprises sans préjugés ni a priori.*

Autrement dit, la maîtrise d'une réalité sociologique ne peut se faire que par immersion.

2.1.5. Les outils de traitement des données d'enquête

Les données d'enquête ont été introduites dans le programme d'analyse informatique *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (Stafford and Bodson 2011:35). Nous y avons élaboré une analyse de type descriptif et une régression logistique dont le but était d'établir un rapport logique c'est-à-dire un rapport cause à effet entre les variables prenant la variable amour pour le commentaire composé comme variable dépendante et toutes les autres variables comme variables factuelles. Ceci dans le but de voir ce qui peut stimuler ou non l'intérêt de l'élève au commentaire composé.

Conclusion

La partie qui s'achève nous a permis de présenter la théorie sociodidactique sur laquelle nous nous sommes appuyés pour élaborer nos analyses. Nous avons ensuite défini quelques concepts essentiels à notre cadre de travail et enfin, les méthodes ayant servi à l'exploitation des données recueillies dans les lycées.

CHAPITRE II :
REGARD ANALYTIQUE DES OUTILS DIDACTIQUES DU
COMMENTAIRE COMPOSÉ

Introduction

La pratique du commentaire composé qui est au cœur de notre étude nous amène à revenir sur une notion fondamentale, celle de commentaire. Commenter un texte c'est montrer comment l'auteur traite un thème dans son originalité, en éclairant la technique de l'écrivain du point de vue esthétique. Et pour ce faire, l'apprenant doit avoir la pleine maîtrise de la méthode du commentaire composé, en ayant recours aux différents outils. Dans notre travail, cette partie nous permet de revenir sur les outils didactiques qui permettent aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève de développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue du développement de la compétence scripturale du commentaire composé. C'est la raison pour laquelle nous reprenons une des questions de recherche ici : quelles sont les méthodes d'enseignement/ apprentissage utilisées dans les établissements scolaires en ce qui concerne le commentaire composé ? Il s'agit en d'autres termes d'une analyse ayant pour but de vérifier que les dites méthodes sont adéquates et favorisent ou non l'acquisition de mécanismes de maîtrise des indices textuels en vue de la production d'écrit.

Étant donné que notre travail porte sur un exercice écrit qui est inscrit dans les programmes de français au Cameroun, nous avons jugé judicieux de procéder par différenciation. En effet, les outils didactiques dans le cadre de notre travail concernent les sources dans lesquelles l'on peut clairement identifier les éléments définitionnels et explicatifs dudit exercice. Nous aurons à cet effet des sources primaires et des sources secondaires.

1. LES SOURCES PRIMAIRES DU COMMENTAIRE COMPOSÉ

Elles concernent principalement les programmes de langue française et littérature du second cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun. Ce texte présente le commentaire composé dans ces principes d'évaluation de l'épreuve de littérature d'une manière synthétique comme un exercice permettant

D'apprécier l'aptitude de l'élève à observer avec objectivité, précision et nuance un texte littéraire comportant entre 200 et 250 mots, à définir une attente de lecture, à partir d'indices prélevés, à vérifier pour les valider les hypothèses de lecture ainsi formulées, de manière à construire progressivement une signification du texte étudié.

En premier lieu, nous retenons ici que le commentaire composé fait appel de la part de l'élève à la maîtrise des outils linguistiques. Ceci permet d'éviter la paraphrase du texte, d'expliquer comment l'auteur a écrit son texte et quels effets cette écriture et cette organisa-

tion produisent sur le lecteur. Ce n'est pas le lieu de donner des impressions sur le contenu du passage.

En second lieu, revenons sur la notion de texte littéraire. Qu'est-ce à dire ? On peut penser que le texte est dit littéraire lorsqu'il rend compte des analyses, des réflexions et des propositions élaborées par de grands auteurs sur des questions essentielles de l'humanité désireuse de donner un sens à l'existence. Ce ne sont pas des productions isolées qui suivent une mode vaine, mais des textes à but éthique et esthétique.

Enfin, la compétence de lecture est spécifiquement convoquée dans cette présentation du programme de langue et de littérature. Savoir lire un texte littéraire revient à comprendre l'information contenue dans le texte en vue de produire un sens, de communiquer une idée. Pour comprendre un texte, Belibi (1995 :24) pense que *la compréhension résulterait d'opérations permettant aux informations transmises au cerveau par l'œil de se constituer en unités de signification cohérentes entre elles, dans une interaction complexe entre le sens déjà construit et les anticipations.*

Ainsi, pour que le texte soit actualisé, le scripteur et le lecteur se mettent en relation pour faire exister le texte dans une perspective pragmatique. La compétence du savoir lire telle que représentée par cet auteur compte trois composantes essentielles : les savoirs, sur lesquels nous ne reviendrons pas ici puisque déjà évoqués lors de l'explication des composantes de l'ordre scriptural, les savoir-faire grâce auquel le texte n'est plus une suite de mots ou de phrases. Et les représentations qui sont le sens que le lecteur attribue à l'écrit en général et l'image qu'il a de lui-même.

2. LES SOURCES SECONDAIRES DU COMMENTAIRE COMPOSÉ

Les sources secondaires sont fondées sur les sources primaires. Elles sont généralement le fruit d'un travail d'exégèse, d'analyse ou de commentaire d'un travail préalablement fait. Chacune des sources peut être écrite ou non. Dans ce cadre, nous aurons à analyser les commentaires du programme de langue et de littérature de l'enseignement secondaire générale et technique du second cycle, le manuel au programme de langue, les projets pédagogiques des lycées d'Ekounou et d'Elat, les cours et les copies des élèves de ces différentes institutions scolaires.

Le commentaire composé est défini par le ministère des enseignements secondaires (1995 :41) comme *un devoir écrit et intégralement rédigé qui présente de façon ordonnée et construite les remarques qui vont éclairer les(s) sens d'un texte et justifier l'emploi des procédés d'écriture.*

Cette définition présente trois composantes essentielles du commentaire composé à savoir la convocation de la compétence scripturale que nous avons déjà expliquée précédemment et sur laquelle nous ne reviendrons plus ici. Puis, nous avons les sens et les procédés d'écriture qui ne peuvent être pertinemment étudiés qu'en procédant pas la lecture méthodique puisque c'est elle qui fait intervenir les outils d'analyse et la construction d'un des sens du texte à étudier.

Le commentaire composé est donc un exercice qui convoque des compétences de lecture et celles d'écriture de l'élève. La lecture doit être raisonnée avec une maîtrise du vocabulaire ainsi que de la langue. Pour acquérir la compétence de lecture, il faut donc s'exercer en lecture méthodique qui prend en compte les axes paradigmatique et syntagmatique, et permet aussi à l'élève d'être autonome et de s'adapter à la grande diversité des textes à lire.

Revenons en quelques termes sur l'enseignement de la lecture méthodique. C'est

L'étude d'un texte selon une approche particulièrement attentive (...) tout spécialement consciente des moyens qu'elle met en œuvre, de ses choix, de ses démarches. Elle est spécifiquement adaptée au texte considéré. Elle vise par l'utilisation d'outils d'analyse variés à une interprétation personnelle mais justifiée du texte.

Il s'agit en fait d'une lecture qui met en évidence le caractère indissociable de la forme et du sens du texte. Ainsi, les outils d'analyse renvoient à ce que Descotes (1999 : 16-62) appelle les « savoirs linguistiques » qui renvoient aux notions susceptibles de devenir des outils méthodologiques pour la lecture des textes. Comme savoirs linguistiques, on peut prendre des éléments de l'énonciation qui portent sur le discours et donc, les éléments de la subjectivité langagière. On peut également se servir des rôles des interactions. La lecture méthodique permet à l'élève de produire un commentaire composé pertinent car elle convoque des éléments formels et ceux renvoyant au signifiant encore appelés les éléments du fond et de la forme.

1.1 LES COMMENTAIRES DES PROGRAMMES DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE AU SECOND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL

En se référant aux explications du commentaire des programmes (1995) qui pose que *la lecture méthodique ne fait pas appel, en général, aux données extérieures au texte : éléments d'histoire littéraire, de sociologie, indications bibliographiques. Elle prend en principe le texte dans sa « nudité »*

Autrement dit, la lecture méthodique permet à l'apprenant de dégager le sens du texte à partir des seuls outils de langue. En fait ; le sens se trouve dans le texte, il ne se découvre pas *a priori*.

1.2 LE MANUEL AU PROGRAMME DE LANGUE

Évaluer un manuel revient pour l'analyste à monter si oui ou non un manuel correspond ou répond ou aux attentes des apprenants qui s'en serviraient. Pour y arriver, nous nous servirons de la grille d'analyse mise sur pied par Belibi qui sert à vérifier l'adéquation entre les contenus et les propos du manuel. Nous aurons six éléments : les théories linguistiques et psychologiques, les principes, les buts recherchés, la progression utilisée dans le manuel, les types d'exercice et la compétence attendue. Nous présenterons chacun des éléments de la grille en montrant ce que les auteurs disent, et ce qu'ils ont fait, ainsi que nos observations. En ce qui concerne ce que les auteurs ont fait. Le manuel analysé ici est le livre langue française en classe de première.

Contenus	Théories linguistiques et théories psychologiques	Principes	Buts recherchés	Progression	Types d'exercices	Compétences attendues
Ce que les auteurs ont dit	Les théories sont inexistantes dans l'avant-propos	présence du principe de décloisonnement des apprentissages : les activités sont liées les unes aux autres. On a par exemple la maîtrise des modes de communication et d'expression à l'aide des outils linguistiques, amélioration de l'expression écrite et orale ainsi que l'étude des types et des genres de textes. C'est la raison pour laquelle les contenus sont présentés en séquences didactiques	Acquisition des savoir-faire et de la méthode du commentaire composé	Le cours est prévu en six étapes : -rappel de la méthode ou mise en train -manipulation du corpus -les questions ou activités d'enseignement / apprentissage -le point ou la règle -les exercices d'évaluation de l'O.P.I -le retenons -les exercices de contrôle qui permettent de d'évaluer l'objectif ter-	Les exercices sont de deux ordre : ceux qui vérifient l'atteinte de l'objectif pédagogique intermédiaire, ils suivent « le point », et ceux qui évaluent l'objectif terminal ou exercice de contrôle. Ces derniers sont placés à la fin de la séquence.	

				minal		
Ce que les auteurs ont fait	<p>Il ressort de notre lecture que les auteurs font usage de deux théories linguistiques majeures :</p> <p>-Le structuralisme linguistique à travers l'étude du code exploitée dans le schéma de la communication de Jakobson. Cette théorie repose sur les lois de l'organisation structurale de l'énoncé</p> <p>-La pragmatique linguistique, particulièrement la linguistique de l'énonciation qui leur a permis de mettre sur pieds les modalités d'émergence du sens telles que les connotations, l'extra linguistique. La pragmatique linguistique leur a également permis d'étudier la subjectivité langagière à travers les déictiques ou subjectivèmes.</p> <p>En ce qui concerne la théorie linguistique adoptée dans ce manuel, il s'agit du socio constructivisme car l'auteur utilise la pédagogie du projet</p>	Présentation du principe de décloisonnement des apprentissages et de l'interdisciplinarité par la présence d'autres arts tels que l'image étudiée comme texte, des références à l'histoire dans l'analyse du texte d'Engelbert Mveng, « Lettre collective à mes amis Kong-Fu-Tseu, Roland Roger, Moteczuma », (p.181)	Les auteurs ont présenté une grille de lecture méthodique et un plan de commentaire composé. Puis une présentation des étapes de réalisation d'une introduction et d'une conclusion de commentaire composé	On remarque une progression partielle marquée par l'absence de la partie « retons ». En plus, il n'y a pas d'exercices tels que annoncé à l'avant-propos	Il n'y a pas d'exercice dans cette séquence qui permette d'évaluer les objectifs	Il est attendu de l'élève qu'il rédige un commentaire composé pour rendre compte d'un texte littéraire
Observations	<p>Les auteurs n'ont pas présenté de théories mais en ont fait usage dans leur développement</p> <p>La notion d'idée</p>	On se rend compte que les méthodes d'enseignement/ apprentissage sont mises en œuvre de manière à ce que les contenus d'enseignement soient	On peut remarquer que les objectifs pédagogiques sont formulés de manière incomplète lorsqu'on	Au niveau du contenu, note un accent mis sur la lecture méthodique mais, il	L'idée des objectifs est brillante mais lorsqu'il y en a on devrait forcément avoir une évaluation	

	générale pose problème à partir du moment où la lecture méthodique prétend combler le vide de la clôture du signe. Or parler d'idée générale revient à dire que le texte n'a qu'une seule idée. En plus l'étude du code en fonctionnement est assez limitée car il est considéré comme monolithique or il doit être étudié dans le discours	liés entre eux. En plus, l'apprenant est placé au centre des apprentissages à travers la présence de l'objectif pédagogique opérationnel.	sait qu'il est constitué de cinq éléments : le verbe d'action, la performance, le critère de réussite de la performance, les conditions de réalisation de la performance et le seuil de réalisation de ladite performance. Par ailleurs, l'absence d'exercice nous amène à nous demander sur la manière de se rendre compte que l'objectif a été atteint	aurait fallu montrer comment construire un paragraphe de commentaire composé, en revenant sur les notions de fond et de forme, insister sur le passage de la lecture méthodique au commentaire composé. En plus il n'y a pas de méthode qui explique dans le manuel la manière de dégager les centres d'intérêt et donc le plan	puisque'il faut vérifier qu'il est atteint et que les élèves ont assimilé la leçon	
--	---	---	--	---	--	--

Tableau 1: Grille d'évaluation du manuel de langue

2.3 LES PROJETS PÉDAGOGIQUES

Nous reviendrons sur ce qu'est un projet pédagogique et sur les principes qui le régissent. On entend par projet pédagogique, une planification annuelle des activités de la classe comportant toutes les disciplines de la classe de français. Il décrit les conditions d'organisation et de fonctionnement de la dite classe Pour qu'un projet pédagogique soit efficace, il faut qu'il soit un investissement affectif, c'est-à-dire qu'il suscite une volonté personnelle de l'élève de s'investir dans le projet, la motivation. Ceci implique que l'enseignant doit communiquer son projet avant de dérouler les contenus d'enseignement pour obtenir l'adhésion des élèves et leur donner envie de s'engager. Dans cette première étape, l'enseignant procède par une évaluation diagnostique qui porte sur les pré-requis, car c'est elle qui lui permettra de modifier son projet soit en le surévaluant ou en le sous évaluant. On constate à ce niveau qu'il a un aspect souple puisque l'évaluation est une demande d'information en vue d'une prise de décision ou une remédiation. Il ne peut donc exister de projet pédagogique harmonisé dans tout un lycée. En plus de l'investissement affectif, il a un

aspect collectif parce que le projet pédagogique n'est pas la propriété de l'enseignant ou d'un groupe d'élèves « intelligents ». Il concerne toute la classe et doit être rendu public en respectant bien sur le niveau de la classe dans lequel il sera déroulé. Nous présentons dans cette partie respectivement les projets pédagogiques du lycée d'Ekounou et celui du lycée d'Elat.

2.3.1. Projet pédagogique du lycée d'Ekounou

Séquence I : volume hebdomadaire : 05 heures

Classe : P A4

O.P.S. à la fin de cette séquence, l'élève sera capable d'analyser un texte à commenter.

Semaines	O.P.I.	Lecture des textes : œuvre intégrale/ groupement de texte	Pratique de la langue française	Production des textes : expression écrite/ expression orale
Du 08/09 AU 12/09/2014	Restituer les prérequis 3 leçons	-Prise de contact -Présentation des œuvres -Distribution des textes 2H	Présentation et commentaire des rubriques de la langue française 1H	Commentaires des différents exercices 2H
Du 15/09 au 19/09/2014	Analyser un texte à commenter 3 leçons	<u>Œuvre intégrale : Balafon</u> Les activités augurales et étude du texte ouvrir 1H	<u>Communication</u> situation et Conditions 2H	<u>Commentaire composé</u> : étude de la consigne 2H
Du 22/09 au 26/09/2014	Analyser un texte à commenter 3 leçons	<u>Littérature</u> : la poésie : évolution et caractéristiques 2H	<u>Stylistique</u> : description du texte poétique (1) 2 H	<u>Commentaire composé</u> : analyse du texte 2 H
Du 29/09 au 03/10/2014	Elaborer le plan détaillé 4 leçons	<u>Œuvre intégrale : Balafon</u> : contrôle de lecture 1H <u>Groupement de texte</u> : présentation de l'exercice 1 H	<u>Stylistique</u> : description du texte poétique(2) 1H	<u>Commentaire composé</u> : élaboration du plan détaillé 2H
Du 06/10 au 10/10/2014	Rédiger une introduction 2 leçons	<u>Œuvre intégrale : Balafon</u> Compte rendu du contrôle négociation du projet de lecture 2H	<u>Evaluation personnalisée</u> 1H	<u>Commentaire composé</u> : rédaction de l'introduction 2H
Du 13/10 au 17/10/2014	Remédier aux erreurs et fixer la méthode 5 leçons	<u>Œuvre intégrale : Balafon</u> : lecture méthodique n° 2 1H <u>Groupement de textes</u> : étude du premier texte 1H	<u>Stylistique</u> : les figures d'analogie et de substitution 1H	<u>Commentaire composé</u> : rédaction de l'introduction 1H Compte rendu du devoir 1H

Tableau 2 : projet pédagogique de la première séquence au lycée d'Ekounou

Séquence 2 : volume horaire hebdomadaire : 5 heures

Classe : P A4

O.P.S. : à la fin de cette séquence, l'élève sera capable de rédiger les différentes parties du commentaire composé.

Semaines	O.P.I.	Lecture des textes	Pratique de la langue française	Production des textes
Du 20/10 au 27/10/2014	Produire une conclusion 4 leçons	<u>Œuvre intégrale</u> <i>Balafon</i> : lecture méthodique n°3 1H <u>Groupements de textes</u> : étude du second texte 1H	<u>Communication</u> : L'image 1H	<u>Commentaire composé</u> : rédaction de la conclusion 2H
Du 27/10 au 30/10/2014	Produire un paragraphe 4 leçons	<u>Œuvre intégrale</u> : <i>Balafon</i> : lecture méthodique n° 4 1H <u>Groupement de textes</u> : étude du troisième texte 1H	<u>Sémantique</u> : champ lexical/ champ sémantique 1H	<u>Commentaire composé</u> : rédaction d'un paragraphe 2H
Du 03/11 au 07/11/2014	Produire un paragraphe 3 leçons		<u>Stylistique</u> : tonalités épique, pathétique, tragique et lyrique 1H	<u>Commentaire composé</u> : rédaction du paragraphe 2 H <u>Expression orale</u> : exposés 2H
Du 10/11 au 14/11/2014	Restituer les connaissances 3 leçons	<u>Œuvre intégrale</u> : <i>Balafon</i> : lecture méthodique n° 5 1H <u>Groupement de textes</u> : étude du quatrième texte 1H	<u>Morphosyntaxe</u> : structure de la phrase : simple, composée et complexe 1 H	Evaluations 2 H
Du 17/11 au 21/11/2014	Remédier aux erreurs et fixer la méthode 1 H	<u>Œuvre intégrale</u> : <i>Balafon</i> : lecture méthodique n° 6 et inscription de l'œuvre dans son contexte 2 H	<u>Stylistique</u> : tonalités ironique, satirique et didactique 1 H	Compte-rendu du devoir 2 H
Du 24/11 au 28/11/2014	Restituer les connaissances	EXAMENS BLANCS		

Tableau 3 : projet pédagogique de la deuxième séquence au lycée d'Ekounou

Soulignons que nous avons pris un extrait du projet pédagogique dans lequel on se rend compte que l'enseignant n'a pas prévu d'évaluation diagnostique. Il ne peut donc pas déterminer les insuffisances des apprenants pour modifier son projet. En plus, adopter un projet statique et harmonisé à toutes les classes revient à ignorer le principe de la diversité des profils cognitifs des apprenants. Par contre, le programme de langue, de littérature et des exercices écrits a été exposé lors de la prise de contact. Le projet de lecture est prévu, mais les textes sont plus tard choisis par l'enseignant et communiqués séance tenante. Ce choix suit la dynamique d'un personnage, l'étude thématique ou l'évolution de l'intrigue. En plus, on peut

remarquer que la formulation de l'objectif pédagogique séquentiel n'est pas adéquate, il faudrait qu'il ait les cinq parties d'un objectif pour qu'ils soient opérationnel à savoir un verbe d'action, la performance, les critères de réussite de la performance, les conditions de réalisation de la performance, le seuil de réalisation de ladite performance.

2.3.2. Projet pédagogique du lycée d'Elat

Séquence n°4 :

Classe : P A4 Esp et All

O.P.S : à la fin de la séquence, l'élève sera capable de rédiger un paragraphe d'un commentaire composé à partir d'un texte donné.

Semaine	O.P.I.	ŒUVRE INTE-GRALE	LANGUE	EXERCICES ECRITS ET ORAUX
1	Lire et analyser un texte poétique	Lecture méthodique 5 et 6	Les figures de style	Le CC : définition des objectifs et méthode
2	Remédiation et consolidation des acquis	<i>Balafon</i> : étude d'ensemble	Les figures de style	Compte rendu
3	Lire et analyser un texte poétique	<i>Balafon</i> : inscription de l'œuvre dans son contexte	Le texte descriptif	Le C.C : analyse du texte
4	Elaborer un plan détaillé de commentaire composé	<i>Une saison blanche et sèche</i> : activités augurales	Le texte explicatif	Le C.C : élaboration du plan détaillé
5	Rédiger un paragraphe de commentaire composé		Monosémie/polysémie	Le C.C : rédaction du paragraphe
6	EVALUATION	EVALUATION	EVALUATION	EVALUATION

Tableau 4 : projet pédagogique de la quatrième séquence au lycée d'Elat

Séquence n°5 :

Classe : P A4 Esp et All

O.P.S : à la fin de la séquence, l'élève sera capable de rédiger un commentaire composé.

SEMAINE	O.P.I.	ŒUVRE INTE- GRALE	LANGUE	EXERCICES ECRITS ET ORAUX
1	Ménager les liaisons et les transitions dans un C.C.	<i>Une saison blanche et sèche</i> : contrôle de lecture et négociation du projet d'étude	Les tonalités	Le C.C : les liaisons et les transitions
2	Remédiation et consolidations des acquis	Lectures méthodiques 1 et 2	Les tonalités	Compte rendu
3	Rédiger l'introduction du C.C.	Lectures méthodiques 3 et 4	Juxtaposition, coordination, subordination	Le C.C : rédaction de l'introduction
4	Rédiger la conclusion du C.C.	Lectures méthodiques 5 et 6	Le texte injonctif	Le C.C : rédaction de la conclusion
5	Rédiger un devoir de C.C.	<i>Une saison blanche et sèche</i> : étude d'ensemble	Les registres de langue	Le C.C : rédaction d'un devoir complet
6	EVALUATION	EVALUATION	EVALUATION	EVALUATION

Tableau 5 : projet pédagogique de la cinquième séquence au lycée d'Elat

De l'analyse de ce projet pédagogique ; il ressort que le volume horaire hebdomadaire n'a pas été prévu ni les datent de leçons. Il est donc impossible de déterminer à première vue quel est le quota horaire assigné à chaque leçon par semaine. On remarque également que, tout comme au lycée d'Ekounou, l'objectif pédagogique séquentiel est partiellement rédigé. La séquence didactique s'étend sur six semaines sanctionnée par des évaluations. L'étude des œuvres intégrales procède par des lectures méthodiques. L'enseignant en a prévu une heure par lecture. Le problème qui se pose ici est celui de l'analyse du texte. En effet comment étudier deux textes en cinquante minutes lorsqu'on sait quelles en sont les différentes étapes ? On est tenté de conclure que soit c'est impossible, soit l'enseignement est « bâclé » et raté. Les apprenants ne peuvent pas acquérir les compétences requises pour devenir des lecteurs autonomes. Le nom de l'enseignant ne figure dans aucun projet pédagogique car ils sont harmonisés.

Par ailleurs, le cours de commentaire composé s'étend sur deux séquences, et organisé en théorie et pratique progressive. La progression du cours suit également celle des objectifs pédagogiques intermédiaires.

2.3.3 Les cours des élèves

Les contenus de cours que nous analysons ici porte sur la lecture méthodique et la méthodologie du commentaire composé. Ce choix se justifie par le fait que la production de cet exercice implique des compétences de lectures évoquées précédemment, principalement la lecture méthodique du texte littéraire. Nous utilisons le guide des critères d'appréciations du professeur qui permettent entre autre aux inspecteurs de juger l'ensemble des enseignants. Cette évaluation porte sur les critères suivants : la qualité personnelle de l'enseignant, la conduite de la leçon, l'évaluation de la leçon, la conscience professionnelle et les relations humaines. Vu que cette partie de l'exposé s'intéresse au contenu d'enseignement, nous nous limiterons à l'analyse de la conduite de la leçon et à son évaluation.

2.3.3.1 Les cours des élèves du lycée d'Ekounou

Nous soulignons que nous avons procédé par observation directe des leçons dispensées, ce qui nous permet de faire une description plus ou moins fidèle de ses étapes. Puisque nous avons vu précédemment que la rédaction d'un commentaire composé efficace passe par la maîtrise de la lecture méthodique, il convient ici de présenter en premier lieu un cours de lecture méthodique puis, celui de méthodologie du commentaire composé.

Nous sommes dans le cadre de l'étude de l'œuvre intégrale *Madame Bovary* de Gustave Flaubert. Le guide nous donne deux axes d'évaluation de la leçon. Nous commençons par la conduite proprement dite :

- La préparation de la leçon : en tenant compte de la présentation de la leçon au tableau, on se rend compte qu'il n'y a pas d'objectif pédagogique opérationnel clairement exprimé qui pourrait guider les élèves vers l'acquisition de la compétence de lecture ;
- La connaissance du sujet : la lecture du texte se présente en quatre étapes à savoir la lecture du texte, l'énonciation des hypothèses de sens, le choix et l'analyse des outils et la synthèse. En réalité les outils d'analyse sont choisis par l'enseignant, il y en a trois. Pourtant, l'enseignement de la lecture méthodique préconise d'analyser un seul outil linguistique par lecture méthodique. En plus, on peut remarquer qu'aucun lien n'est fait entre la manière d'identifier une entrée et comment l'interpréter. Bref il n'y a aucune allusion sur les éléments du fond et ceux de la forme qui renvoient au vocabulaire spécialisé du com-

mentaire composé. On a comme l'impression que le lien entre la lecture méthodique et le commentaire composé n'est pas présenté.

Ensuite, la partie réservée à l'évaluation est inexistante, certainement parce qu'il n'y avait aucun objectif d'apprentissage au départ. Du coup on peut se demander quel est le but de la leçon dispensée, et comment vérifier que les apprenants ont assimilé la notion enseignée. On se rend également compte que les hypothèses de lecture précédemment énoncées ne sont pas validées ou invalidées à la fin de la lecture.

Pour ce qui est du cours de méthodologie du commentaire composé, la méthode d'évaluation est la même que celle utilisée plus haut. La préparation montre que le cours n'a aucun objectif pédagogique opérationnel comme dans la leçon de lecture méthodique. La connaissance du sujet montre que le cours a été dispensé en étapes : une définition de l'exercice, sa présentation avec un exemple de sujet, une lecture méthodique intitulée analyse du texte, l'élaboration du plan du commentaire composé, de l'introduction, de la conclusion et du paragraphe. L'avantage que présente la démarche choisie par l'enseignant est celui de l'association de la théorie à la pratique. En effet, on se rend bien compte qu'après chaque élément théorique, suit une application à un exemple précis. En plus, la théorie explique à suffisance les éléments d'un commentaire composé et présente clairement comment partir d'une lecture méthodique pour dégager le plan du commentaire.

En ce qui concerne la progression vers l'objectif, étant donné qu'il n'a pas été formulé au départ, on peut penser que l'enseignant s'est servi de ceux indiqués dans son projet pédagogique à savoir *à la fin de cette séquence, l'élève sera capable d'analyser un texte à commenter...à la fin de cette séquence, l'élève sera capable de rédiger les différentes parties du commentaire composé.*

Pour ce qui est de l'évaluation, elle est inexistante, aucune leçon n'a été évaluée à la fin d'une heure, ce qui fait que l'on ne peut mesurer l'impact de la leçon pour savoir si l'objectif a été atteint.

2.3.3.2. Les cours des élèves du lycée d'Elat

La conduite de la leçon montre qu'au niveau de la préparation, il n'y a pas d'objectif pédagogique opérationnel comme au lycée d'Ekounou.

Dans la connaissance du sujet, on ne note pas d'erreurs théoriques dans la leçon. La lecture est d'abord magistrale et une deuxième est faite par un élève volontaire. Ensuite les hypothèses de lecture sont émises par les élèves et consignées au tableau. Elles seront validées plus tard une fois la grille de lecture terminée et la conclusion présentée. La première remarque

que nous faisons est que l'objectif pédagogique opérationnel est donné oralement ou mise au tableau. Or il devrait guider l'apprenant dans l'acquisition de sa compétence de lecture. Au niveau de l'analyse du poème, on se rend compte que l'exploitation des outils d'analyse est faite de manière abusive, car pour un seul cours, l'enseignant étudie trois entrées, ce qui est inapproprié du point de vue pédagogique. Le constat est le même au lycée d'Ekounou. Il est vrai que les élèves ont des connaissances antérieures mais parfois ils ne s'en souviennent pas ou parce qu'ils ne se sont pas encore appropriés le vocabulaire technique relatif au cours

En plus, il n'y a à aucun moment de la leçon, une allusion aux notions littéraires ni les pistes qui permettent de guider l'élève du signifié vers le signifiant, vers des pistes intéressantes, parce que c'est l'enseignant lui-même qui a choisi le texte à analyser, et les apprenants n'ont parfois pas de connivence avec ledit texte.

Les leçons de lecture méthodique sont présentées de deux manières dans les cahiers des apprenants. Nous avons une présentation tabulaire de la grille de lecture et la présentation linéaire. A la fin de la leçon, il n'y a pas d'évaluation, sans doute en raison de l'absence d'objectif pédagogique opérationnel.

La méthodologie du commentaire composé par ailleurs est présentée avec des éléments de différence au lycée d'Elat. Au niveau de la conduite de la leçon, la préparation révèle la présence d'un O.P.O. *A la fin de la leçon, l'élève sera capable de construire le sens du texte à l'aide des éléments linguistiques qui le constituent.*

On peut se rendre compte que la formulation de cet objectif est incomplète parce qu'elle a trois composantes au lieu de quatre. Le verbe d'action est réaliste et en rapport avec le niveau de la classe. En plus, la compétence de lecture convoquée ici sied aux objectifs spécifiques liés au commentaire composé. La mise en train a permis à l'enseignant de faire la liaison avec les autres activités de la classe de français.

Au niveau de la connaissance du sujet, nous n'avons pas décelé d'insuffisances théoriques. Le cours de méthodologie du commentaire composé s'étend sur neuf leçons théoriques et pratiques confondues. Les leçons pratiques concernent l'application de la lecture méthodique pour analyser les outils linguistiques et la manière de les utiliser dans la rédaction du commentaire composé. Les parties *application* sont élaborées par les élèves eux-mêmes puisqu'il s'agit de développer en eux la compétence scripturale. Aussi produisent-ils des exemples d'introduction, de conclusion et de paragraphes, qui leurs permettront d'avoir des repères dans la réalisation de leurs devoirs. La difficulté de cette méthode serait que les élèves se contentent lors de l'évaluation, de restituer les exemples rédigés pendant le cours, ils s'installent dans une sorte de « paresse ».

La progression vers l'O.P.O. suit une démarche régulée dans laquelle on retrouve le principe du décloisonnement des apprentissages (oral associé à l'écrit en passant par les faits de langue). Ici l'enseignant est l'expert qui guide l'élève dans la théorie, et commente ses productions en précisant ce qu'il doit améliorer à partir de ses erreurs. L'apprenant quant à lui, stimulé par les contenus théoriques reçus pendant la leçon et par l'enseignant, produit les éléments en utilisant ses représentations, c'est-à-dire ce qu'il sait du commentaire composé en général. Bref, les leçons sont interactives et se soldent par une évaluation formative.

2.3.4 Les copies des apprenants

2.3.4.1. Lycée d'Ekounou

Les copies présentent les évaluations de la quatrième séquence sur le commentaire composé. Le texte à commenter est tiré de l'œuvre *Madame Bovary* de Gustave Flaubert. Il est à rappeler qu'au moment de cette évaluation, le commentaire composé avait été enseigné pendant deux séquences. Dans le cadre de l'analyse de ces copies, nous nous intéresserons à la méthodologie, à la compréhension du texte et la maîtrise des outils d'analyse.

Sur le plan de la méthodologie, elle prévoit pour l'introduction, la situation du texte c'est-à-dire le titre de l'œuvre d'où est extrait le texte à commenter et le thème général de cette œuvre. Ensuite la situation de l'extrait, notamment le texte dans l'œuvre par le rappel bref des événements antérieurs ayant un rapport direct avec le texte à commenter. Il faut à la suite mentionner l'idée générale et annoncer le plan constitué de deux ou trois centres d'intérêt.

Le développement nécessite l'usage judicieux des outils d'analyse qui renvoient aux indices de la forme, et d'analyser la distribution thématique qui revient à la forme. Lier le fond à la forme revient donc à montrer comment chaque thème se manifeste sur le plan formel. Il faut donc que l'apprenant use d'un vocabulaire adéquat. Le commentaire composé se construit en paragraphes. Chacun d'eux contient l'idée générale, le centre d'intérêt, l'outil linguistique et l'interprétation de ce dernier.

La conclusion permet de dresser le bilan du développement dans un rappel de l'idée générale et des centres d'intérêt, puis de dégager les intérêts du passage en les expliquant et en les justifiant. On peut élargir le thème si c'est possible.

L'observation des copies révèle que les élèves n'arrivent pas à situer correctement le texte et l'extrait, car ils ne présentent pas le thème de l'œuvre et ne rappellent pas les événements qui précèdent le texte à commenter. On peut aussi relever une confusion méthodologique par la présence de la problématique à l'introduction et l'idée générale est le plus sou-

vent confondue aux centres d'intérêt. En plus le plan est mal présenté, car ils présentent les outils linguistiques au lieu des thèmes, suivent le plus souvent l'ordre d'apparition des idées du texte, et la structure du paragraphe est bafouée. Au niveau de la conclusion, le bilan est présenté de manière légère et les intérêts lorsqu'on les trouve dans certaines copies, n'ont aucune explication pertinente.

Sur le plan de la maîtrise des entrées linguistiques, on est parfois en présence d'un paragraphe sans élément de la forme. Lorsqu'il y en a, ils varient entre trois et quatre sans interprétation pour justifier leur présence. Ce qui fait que le commentaire composé soit réduit à un simple résumé du texte ou à une explication de quelques « belles phrases » du texte .

Du point de vue de la compréhension du texte, on peut se rendre compte que les élèves restituent le plus souvent des phrases intégrales de leurs cours sur l'œuvre, parfois ils se retrouvent dans un résumé de l'œuvre entière en donnant leurs impressions personnelles sur un personnage. On a parfois l'impression qu'ils n'ont pas maîtrisé l'œuvre puisqu'ils donnent de fausses informations sur la situation du texte ou même sur le contenu de l'œuvre. La langue et le vocabulaire restent un problème pour les élèves car on note des problèmes de style, quelques coquilles d'orthographe et de syntaxe. Du moins, on peut se rendre compte que le passage de la lecture méthodique au commentaire composé est à refaire.

2.3.4.2. Le lycée d'Elat

Soulignons QUE nous nous sommes intéressés aux copies des élèves ayant obtenus de mauvaises notes, car certains apprenants produisent de bons commentaires composés. L'évaluation de la quatrième séquence porte sur un texte tiré d'*Une saison blanche et sèche* d'André Brink. La méthodologie du commentaire composé avait été intégralement enseignée avant ladite évaluation. L'analyse de ces copies suivra le schéma précédent. Toutefois, nous ne reviendrons pas sur les principes de la méthodologie déjà évoqués, seuls les contenus des copies seront présentés.

Dès les premières lignes, on peut relever que la situation du texte est confondue avec celle de la dissertation littéraire, ainsi que la présence récurrente de la problématique à l'introduction, les intérêts du passage se retrouvent dans la partie introductive et les centres d'intérêt n'existent même pas. Ici, on se rend compte que les élèves du lycée d'Elat ne font pas usage des outils d'analyse, ils se contentent de redire le texte en leurs propres termes en copiant une ou deux phrases du texte. La présence saisonnière des intérêts du passage montrent la pauvreté de certaines conclusions qu'ils présentent parfois en une phrase. En clair on n'est pas en présence du commentaire composé. Le style littéraire des enseignés est assez

bas, les règles de la syntaxe négligés, de nombreuses erreurs d'orthographe à incidence sémantique « ne se décourageait as en vers » ou « en les mettant anui au saint de... » Et l'usage fréquent de néologismes. Nous avons également identifié des formules stéréotypées dans la plus part des copies : « le roman considéré comme l'ensemble des histoires écrites regorgeant le réalisme et l'imaginaire ». On se rend compte que même si certaines erreurs reviennent dans les copies des élèves des deux lycées, le commentaire composé pose plus de problème aux apprenants du lycée d'Elat, qu'à ceux du lycée d'Ekounou.

Conclusion

En bref, à la question de savoir quelles sont les méthodes d'enseignement/ apprentissage utilisées dans les établissements scolaires en ce qui concerne le commentaire composé, nous pouvons répondre que, tel que le prévoit le programme de langue et de littérature, la lecture méthodique est enseignée dans le but de former des lecteurs autonomes. Et le commentaire composé connaît des variations didactiques d'un lycée à un autre. On s'est rendu compte de la caducité des dispositions des instructions officielles quant à l'enseignement de la lecture méthodique. En plus, le matériel didactique utilisé par les enseignant est incomplet, les projets pédagogiques ne prennent pas en compte la différence cognitive des élèves. On s'est enfin rendu compte que les cours dispensés ne laissent pas une très grande possibilité de compréhension aux apprenants pour qu'ils saisissent effectivement le lien qui existe entre la lecture méthodique et le commentaire composé, difficulté tout aussi présente dans les manuels au programme.

CHAPITRE III :
**LES PARAMÈTRES AUTOUR DE L'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE DU COMMENTAIRE COMPOSÉ :**
ANALYSE DES DISCOURS ÉPIDIDACTIQUES

Introduction

Les travaux sur les pratiques de classe ont souvent été orientés vers les contenus d'enseignement et sur les méthodes d'enseignement/apprentissage, tous aussi pertinents les uns que les autres. Après l'analyse de ces méthodes utilisées dans les lycées d'Ekounou et d'Elat en ce qui concerne le commentaire composé, on peut se rendre compte que se limiter à cet aspect de la recherche serait effectué un travail partiel. En effet, l'acquisition de la compétence de lecture et celle scripturale passe par un processus cognitif complexe que ce soit chez l'enseignant que chez l'élève. Ces mécanismes psychiques positifs ou négatifs, sont influencés par l'environnement socioprofessionnel et didactique dans lesquels vivent les enseignants et les élèves. Nous appelons paramètres les données intégrant à la fois les habilités et les acquis de l'enquête.

Nous les présenterons de manière différenciée, c'est-à-dire les paramètres liés à l'enseignant et ceux liés à l'apprenant. Nous entendons par ailleurs par discours épédidactique un ensemble de discours hors-norme qui se démarque de l'entendu, du déjà dit ou du pensable dans le cadre de la lecture et de l'écriture. En effet, dans l'apprentissage du commentaire composé, le savoir spontané sur l'exercice repose sur des représentations idéalisées et des fonctions puristes. De ce point de vue, l'attitude de l'apprenant vis-à-vis de l'exercice peut être dictée par ses perceptions mais aussi par les images que les autres lui donnent sur le concept, surtout les enseignants. Quels sont donc les paramètres de l'action didactiques ?

1. LES PARAMÈTRES LIÉS A L'ENSEIGNANT

1.1. AU LYCÉE D'ÉKOUNOU

Notre échantillon de la population enseignante compte trois enseignants sur les six tenant les classes de premières au lycée d'Ékounou. Les données socioprofessionnelles montrent un échantillon constitué de professeurs de lycée d'enseignement général.

1.1.1 La formation de l'enseignant

Elle concerne les compétences que possède l'enseignant et suppose la connaissance, le savoir-faire et l'expérience acquise avec la pratique et le temps. La formation fait référence à la valeur intrinsèque de l'enseignant, ou sa compétence. Le lycée d'Ékounou a des professeurs de lycée d'enseignement général, ce qui suppose qu'ils ont la pleine maîtrise des techniques et méthodes d'enseignement/apprentissage visant la réussite optimale des apprenants, puisqu'ils ont été formés selon des principes socio professionnels adéquats. On considère donc qu'ils ont la pleine maîtrise des contenus d'enseignement et des éléments didactiques et pédagogiques.

De ce point de vue, nous pouvons considérer qu'ils ont tous les outils nécessaires à l'enseignement du commentaire composé.

1.1.2 Le style d'enseignant

Ce sont les signes distinctifs et de symboles du pouvoir, acquis ou hérités par un enseignant. Cet ensemble inclut l'honorabilité, la respectabilité et la réputation de compétence. Ici nous analysons le style d'enseignant et le degré de confiance que les élèves ont envers ce dernier. Cuq (2003 : 82) explique que l'enseignant est une personne spécifique dont le rôle est la gestion et le transfert des savoirs du groupe, et plus généralement d'inculquer ses valeurs et croyances identitaires aux enfants. Dans notre société, les représentations sociales du rôle de l'enseignant restent fortement marquées par la maïeutique socratique qui prévoit que l'enseignant, par interrogations successives, amène les élèves vers la lumière. On peut considérer que le style d'un enseignant renvoie à la manière personnelle d'établir la relation avec l'apprenant dans le contexte didactique, et dans le respect des méthodes et techniques d'enseignant/apprentissage.

A la question de savoir *quel style d'enseignement avez-vous choisi pour la conduite de vos leçons*, tous les trois enseignants affirment avoir choisi un style éclectique dans lequel on a les styles permissif, transmissif, incitatif et associatif. Ils le justifient justifie qu'il faut prendre certains éléments en compte, entre autre *la différence entre les élèves qui n'ont pas les mêmes capacités réflexives et pour éviter la monotonie*.

Par ailleurs, l'éclectisme est utile du fait de la nature des objectifs éducatifs à atteindre. En principe, tous les styles conviennent pour réaliser des objectifs cognitifs de restitution. Les objectifs socio-affectifs de haut niveau (esprit critique, capacité de travail en groupe,...) sont atteints plus aisément par les styles incitatifs et associatifs faisant appel à des stratégies telles que des discussions en groupe, méthode des cas entre autre. Quant aux objectifs psychomoteurs en sciences (par exemple le titrage, les manipulations...), ils requièrent nécessairement le recours à tous les styles et à de multiples stratégies comme la démonstration, les travaux pratiques.

Une stratégie d'enseignement est opportune si elle induit chez l'étudiant un sentiment de réussite, de progrès personnel, de responsabilité. Les stratégies centrées sur l'élève favorisent ces attitudes et induisent ainsi un apprentissage intrinsèquement motivant. Il convient pourtant de préparer progressivement l'apprenant à ces stratégies moins directives. Le professeur donnera d'abord un « cadre général » et des informations fondamentales puis il s'orientera vers un style de plus en plus associatif. Les étudiants moins « performants » s'en sortent au

départ avec un enseignement plus directif et plus formalisé. Les étudiants « plus performants » ou « très performants » préféreraient des stratégies plus associatives. C'est dans ce sens qu'on a pu dire et écrire que la pédagogie non-directive «renforce parfois les handicaps cognitifs ». Ainsi, les enseignants adoptent ces divers styles en raison de la diversité sociocognitive des apprenants dont ils ont la charge

1.2 AU LYCÉE D'ÉLAT

Nous avons soumis notre questionnaire à tous les enseignants de français des classes de première, toute série confondue soit trois enseignants du département au lycée d'Élat. La particularité de ce lycée réside en ceci qu'une seule classe de première a deux enseignants de français, un qui s'occupe de la littérature et des exercices littéraires, et un autre qui enseigne la langue française. Cette pratique peut avoir pour conséquence le fait que le principe de décloisonnement des apprentissages risque être mis en retrait, car même avec un projet pédagogique, les deux enseignants ne peuvent pas efficacement évaluer les apprenants sur le commentaire composé quand l'un enseigne la langue et l'autre la littérature.

1.2.1 La formation de l'enseignant

Nous avons dit précédemment qu'il concerne la compétence des enseignants. Le lycée d'Élat compte deux professeurs certifiés et deux vacataires au département de français. Ces derniers qui sensiblement ne maîtrisent pas les techniques et les méthodes d'enseignement, tiennent les classes intermédiaires. Seulement, la méthodologie du commentaire composé s'enseigne dès la classe de seconde, si elle n'est pas transmise efficacement, l'élève évolue avec des lacunes qu'il risque ne pas combler en classe de première, surtout qu'ils ne passent pas d'évaluation diagnostique en début d'année. C'est donc un désavantage pour les élèves des zones rurales que de n'avoir pas assez d'enseignants certifiés.

1.2.2 Le type d'enseignant

Contrairement aux enseignants du lycée d'Ékounou, ceux du lycée d'Élat n'ont pas répondu aisément à la question concernant leur style d'enseignement. Les réponses varient en fonction du statut. Les enseignants certifiés ont convoqué l'éclectisme des styles, tandis que deux vacataires ont parlé de style démocratique et style dictatorial, Le dernier vacataire n'a donné aucune réponse à cette question, on pourrait penser qu'en réalité ils ne savent pas à quoi renvoie la notion de style d'enseignement. Ce qui est un véritable problème, car ils n'ont

pas de pédagogie et ne savent pas quelles attitudes adopter pour transmettre efficacement les contenus d'enseignement aux apprenants.

2. LES PARAMÈTRES LIÉS AUX APPRENANTS

2.1 LES PARAMÈTRES DES ÉLÈVES DU LYCÉE D'ÉKOUNOU

Le lycée d'Ekounou, compte 8 classes de première, séries littéraires et scientifiques confondues pour une population estimée à 1080 élèves. Compte tenu de la précarité des moyens disponibles pour la recherche et du caractère laconique du temps, nous avons opté pour la constitution d'un échantillon qui devrait représenter la population enquêtée. Nous avons choisi par tirage au sort 46 élève en moyenne et par classe. Ainsi notre échantillon est dit probabiliste. Les disparités des effectifs par classe ont une incidence sur le nombre d'élèves à choisir par classe. Notre échantillon compte ainsi 278 enquêtés.

Les données sociodémographiques indiquent un échantillon dont la classe d'âge varie entre 16 ans et 20 ans. Les élèves filles dont le pourcentage est de 56,8% sont majoritaires, contrairement aux garçons qui occupent une proportion de 43,2%. Les élèves des séries littéraires représentent une proportion de 68% et ceux des séries scientifiques sont évalués à 32%.

2.1.1 Le parcours scolaire des apprenants

Il s'exprime en termes de référence académique, il s'agit de l'ensemble des connaissances acquises et la reconnaissance institutionnelle qui s'en suivent c'est-à-dire les diplômes scolaires. Dans notre interview, nous avons recensé trente-trois cas d'élèves sans B.E.P.C dans les classes de première littéraires et scientifiques. On peut penser que le niveau n'est pas le même car, ceux-ci sont également des redoublants de la classe de première. On peut également se demander s'ils ont les potentialités nécessaires pour comprendre et maîtriser la lecture méthodique et le commentaire composé. Le parcours scolaire de certains élèves est donc un facteur négatif à la pratique du commentaire composé.

2.1.2 Les modèles d'apprentissage du commentaire composé

Nous considérons les modèles d'apprentissage comme les supports sur lesquels les élèves s'appuient pour une meilleure maîtrise du commentaire composé. Les questionnaires nous ont permis d'en identifier cinq. En effet, pour comprendre l'exercice, les élèves pratiquent la lecture méthodique, la lecture des œuvres littéraires et la lecture des cours de langue. On considèrera que ce sont là des modèles positifs. Mais certains choisissent plutôt de copier

des exercices de commentaire composé sur le internet. Il y en a même qui avouent ne fournir aucun effort : ce sont des modèles négatifs.

		types d'efforts fournis pour la compréhension du C.C					Total
		Lecture méthodique	oeuvres littéraires	exercice de commentaire composé copié sur internet	aucun effort	cours de langue et de lecture méthodique	
pratique du commentaire composé	oui	107	64	9	0	0	180
	non	0	0	61	24	13	98
Total		107	64	70	24	13	278

Tableau 6 : Tableau croisé de la pratique du commentaire composé / type d'effort fourni pour la compréhension

La table ci-dessus est un tableau croisé des variables représentant la pratique de l'exercice du commentaire composé et celle représentant les efforts fournis pour la compréhension de l'exercice. Du groupe des répondants qui pratiquent le commentaire composé, soit 180, il en ressort que 107 pratiquent la lecture méthodique, 64 lisent les œuvres littéraires et 9 pratiquent régulièrement le commentaire composé. Tandis que du groupe de ceux qui évitent le cc, aucun ne pratique la lecture méthodique, aucun ne lit les œuvres littéraires tandis que la grande majorité copient l'exercice du commentaire composé, soit 64/98 et 24/98 ne fournit aucun effort, quand 13 d'entre eux s'efforcent par la pratique des cours de langue et de la lecture méthodique.

2.1.3 L'incidence de l'exercice sur la vie quotidienne des élèves

Nous voulons montrer ici que le fait pour l'apprenant de connaître l'utilité du commentaire composé dans sa vie future peut constituer un stimulant pour sa réussite. En effet, si l'élève considère que l'exercice ne lui sert à rien, il peut choisir de ne pas le pratiquer ou de le

traiter juste par contrainte, ce qui amoindrit ses chances de produire de bons devoirs. Or, lorsque ce dernier perçoit l'utilité du commentaire composé dans la vie quotidienne, il est stimulé au perfectionnement dudit exercice. Notre enquête présente les résultats suivants : *Le commentaire composé vous aide-t-il dans la vie quotidienne ?*

Réponses	Oui	Non
Nombre	143	135
Pourcentage	51,43%	48,56%

Tableau 7 : incidence du commentaire composé au lycée d'Ekounou

Le tableau ci-dessus montre que la différence entre les élèves qui perçoivent l'utilité du commentaire composé et ceux n'en aperçoivent pas est mince. On comprend que le stimulateur est inexistant, l'apprenant peut ne pas voir de raison nécessaire à la pratique du commentaire composé.

2.2 LES PARAMÈTRES DES ÉLÈVES DU LYCÉE D'ÉLAT

Dans le cadre de notre seconde enquête au lycée d'Elat, nous avons considéré la population entière des élèves de première, c'est-à-dire que notre échantillon est dit exhaustif. Notre option est motivée par le petit effectif que compte l'établissement. En effet, 61 élèves, toutes séries confondues, sont inscrits en classe de première. Une population dont la classe d'âge est comprise entre 16 ans et 24 ans. Les élèves garçons représentent un effectif de 32 soit 52,5%. Et les élèves filles constituent le reste de la population, soit un effectif de 29. La grande majorité fréquente la première littéraire, soit un effectif de 47 dont le pourcentage est de 77%. La classe de première scientifique compte 14 élèves pour un pourcentage de 23%.

2.2.1 Le parcours scolaire

Notre enquête nous a permis d'identifier 23 apprenants non titulaires du B.E.P.C. en classe de première, toutes séries confondues. Ceci suppose que ; tout comme au lycée d'Ekounou, on peut se rendre compte que certains élèves n'ont pas forcément le niveau requis pour la classe de première, car chaque niveau académique vise des objectifs spécifiques que l'institution évalue sous forme d'examen certificatif. Le fait pour l'élève de se retrouver en classe supérieure sans avoir été admis à l'examen prouve qu'il n'a pas le niveau pour recevoir les enseignements dispensés dans la classe d'accueil.

2.2.2 Les modèles d'apprentissage du commentaire composé

Nous procédons également par différenciation entre les modèles positifs et ceux négatifs que les apprenants utilisent pour comprendre le commentaire composé. Le tableau ci-après résume les modèles.

		types d'efforts fournis pour le compréhension du cc						Total
		Lecture méthodique	œuvres littéraires	exercices de commentaire composé copiés sur internet	aucun effort	cours de langue et lecture méthodique	999	
les difficultés du commentaire composé	outils d'analyse insuffisants	0	1	3	3	0	0	7
	défaut de connaissances littéraires	1	0	0	0	1	0	2
	centre d'intérêt difficile	2	2	5	3	1	0	13
	lié au fond et la forme	1	4	5	9	1	1	21
	passage lm-cc	1	4	2	0	0	0	7
	lié au texte littéraire	1	2	3	4	0	0	10
	aucun problème	0	0	0	0	1	0	1
	Total	6	13	18	19	4	1	61

Tableau 8 : Tableau croisé les difficultés du commentaire composé types d'efforts fournis pour la compréhension dudit exercice

Le tableau ci-après laisse percevoir que les élèves qui pratiquent la lecture méthodique sont suffisamment outillés pour de bonnes analyses pour le commentaire composé. Ceux qui ont le plus de difficultés sont ceux qui n'accompagnent leurs pratiques du commentaire composé par aucun autre exercice littéraire. Ceux qui s'exercent uniquement par la pratique du cc sont également nombreux soit un effectif de 18. La grande difficulté qu'éprouvent ceux-ci est liés à la reconnaissance du centre d'intérêt et la possibilité de déterminer le fond (la substance) du texte à commenter.

2.2.3 L'incidence de l'exercice sur la vie quotidienne des élèves

La table suivante constitue l'ensemble des réponses à la question sur l'importance ou l'utilité du commentaire composé. Nous avons des réponses affirmatives et négatives.

Réponses	Oui	Non
Nombre	67	02
Pourcentage	97,10%	02,98%

Tableau 9 : incidence du commentaire composé à Elat

De ce tableau, il découle que 67 élèves sur 69 jugent le commentaire composé utile, soit 97,10% de la population enquêtée. Contre deux sur soixante-neuf, soit un pourcentage de 02,98%. On constate que le pourcentage des élèves qui juge le commentaire composé est presque nul.

Conclusion

Tout compte fait, nous avons étudié dans ce chapitre les paramètres autour de l'enseignement/apprentissage du commentaire composé. Nous nous sommes rendu compte que les enseignants peuvent aider les apprenants dans l'acquisition de la compétence scripturale de cet exercice. Ceci en s'intéressant à leur formation et au style d'enseignement qu'ils pratiquent. Si l'enseignant est peu ou mal formé, il ne peut efficacement transmettre des savoirs. L'étude a démontré que les enseignants du lycée d'Elat qui est en zone rural sont des enseignants vacataires, justifié par le manque d'enseignants. Les paramètres liés aux élèves montrent que l'exercice ne rencontre pas une grande audience au lycée d'Ekounou parce que les élèves le jugent inutile, contrairement au lycée d'Elat où les apprenants perçoivent aisément l'intérêt de sa pratique.

CHAPITRE IV :
REPRÉSENTATIONS ET ATTITUDES DES ENSEIGNANTS
ET DES APPRENANTS SUR LE COMMENTAIRE COMPOSÉ

Introduction

La présentation des données recueillies sur le terrain et exploitées dans cette partie nécessite la définition de quelques concepts opératoires que nous jugeons important dans notre analyse. Entre autres, les notions de représentation, de stéréotype et d'habitus.

Du point de vue pédagogique, les représentations selon Groult (2002 : 76) sont des

Modèles implicites ou explicites utilisés pour décrire, comprendre et expliquer un événement perceptif ou une situation. Elles peuvent servir également de support pour entamer des connaissances nouvelles et la construction du savoir, comme elles peuvent jouer un rôle dans les modes d'approches ou les règles d'actions spontanées ou apprises. Plus que cela, elles forment «un savoir préalable que l'enseignant doit estimer s'il veut parvenir à modifier la structure cognitive des élèves.

Ceci suppose qu'elles portent sur les connaissances et les savoirs, les éléments informatifs, cognitifs, idéologiques et normatifs. Elles sont d'ordre affectif, contextualisées et hétérogènes. Parce qu'elles sont un ensemble d'expériences, elles permettent l'intercompréhension dans le contexte didactique et guide les comportements des élèves. Il est important pour l'enseignant de prendre en compte les représentations dans le processus d'enseignement/apprentissage car l'image qu'un apprenant s'est forgée sur un exercice littéraire et les représentations de son propre apprentissage agissent positivement ou négativement sur ses rendements scolaires. Il faut noter que le comportement de certains enseignants tend à renforcer leurs images le plus souvent stéréotypées.

On peut définir le stéréotype comme un jugement qualitatif sur une personne ou un objet sans expérience personnelle ni connaissance quelconque. Les stéréotypes identifient des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains élèves. Le degré d'adhésion et de validité que leur portent certains apprenants peuvent être liés à des conduites, à des comportements linguistiques et à des comportements d'apprentissage. Ils sont des croyances exagérées d'une catégorie d'élèves et ne coïncident pas avec les faits qu'ils décrivent, mais à la différence des représentations, ils sont rigides.

Le concept d'habitus a été développé par Bourdieu qui le considère comme des dispositions structurées qui sont finalement intériorisées et incorporées par des agents au cours du processus de socialisation. Ives Alpe (2010 :154) définit l'habitus comme *ce que l'on a acquis, mais qui s'est incarné de façon durable dans le corps sous forme de disposition permanente.*

En d'autres termes, il s'agit de l'intériorisation du monde extérieur à partir de la perception et qui trahit les conditions d'existence de l'individu. Il faut souligner qu'il est incons-

cient, involontaire, mais homogène selon Bourdieu. L'habitus produit et organise des représentations qui peuvent être positives ou négative.

Étant donné que nous souhaitons étudier des discours spontanés et ordinaires des élèves, caractérisés par les stéréotypes et les habitus, nous ferons une analyse discursive. Pour apprécier les représentations des uns et des autres.

1. LES REPRÉSENTATIONS SUR LE COMMENTAIRE COMPOSÉ

1.1 Les représentations au lycée d'Ekounou et Élat

1.1.1 Les représentations des enseignants des lycées d'Ekounou et d'Élat

Nous souhaitons étudier les discours spontanés, empiriques ainsi que les croyances ordinaires des enseignants sur le commentaire composé, caractérisé par la présence de « pré discours » tels que les stéréotypes ou la doxa.

Nous avons ainsi demandé aux enseignants de dire parmi les trois exercices littéraires enseignés au second cycle, celui qu'ils aiment le plus enseigner. On trouve deux représentations axiologiques que nous déclinons en trois axes d'évaluation.

La préférence :

(a) E : *La dissertation littéraire*

I : *Pourquoi ?*

E : *Parce que c'est elle que je maîtrise le plus.*

On peut constater ici que la préférence est exprimée de manière tout à fait spontanée. Or, un enseignant ne devrait pas avoir de préférence à enseigner un quelconque exercice littéraire. Il est impartial et enseigne les contenus sans discrimination aucune. De plus, la raison de la préférence repose sur la maîtrise de l'exercice. À penser que les autres peuvent être mal enseignés puisqu'ils ne sont pas « maîtrisés ». On voit bien que la pratique de l'écrit est envisagée du point de vue de l'habileté et des compétences personnelles de l'enseignant.

(b) E : *le commentaire composé*

I : *Pourquoi ?*

E : *cet exercice me semble le plus facile à aborder en ce sens que tous les éléments se trouvent dans le texte à étudier.*

Ici, le commentaire composé est le plus aimé. L'enseignant essaye de légitimer en ayant recours à son expérience personnelle (« *cet exercice me semble le plus facile* »). La présence du subjectivisme « *me semble* », montre que le positionnement du sujet est instable et ambigu. En effet, l'on ne saurait enseigner un exercice de classe sur la base de la présomption de facilité ou sur une connaissance *a priori*.

(c) E : *je n'ai pas de préférence particulière.*

I : *Pourquoi ?*

E : *j'enseigne les trois exercices avec la même aisance.*

On reconnaît ici la norme didactique, puisque l'aisance à pratiquer les exercices écrits de la classe de français est une caractéristique essentielle d'un bon enseignant.

Par ailleurs, tous les enseignants s'accordent sur le fait que les apprenants n'aiment pas le commentaire composé parce qu'ils trouvent la méthodologie *trop compliquée* et la littérature *vaste et spéculative*. En réalité, cet état des choses serait lié au fait que les élèves n'aiment pas la littérature et préfèrent se résigner. Les problèmes d'ordre méthodologique concernent la signification des notions de fond et forme dans l'analyse du texte

Rendu à ce niveau de l'étude, on peut constater que les enseignants en opérant des choix spontanés sur un exercice littéraire en particulier peuvent également agir sur ceux des élèves, et ainsi, les compétences de lecture et celle scripturale ne peuvent être acquises. D'un autre côté, l'imaginaire didactique des enseignants montre que la pratique du commentaire composé présente un intérêt pour les élèves. Ils expliquent en effet que *dans la pratique des textes, l'élève doit devenir indépendant dans la lecture objective de tout genre de texte, à partir des éléments qu'offre la langue*. Ceci revient à dire que l'apprenant acquiert la compétence de lecteur autonome quel que soit le genre ou le type de texte auquel qu'il analyse. En usant seulement des phénomènes linguistiques. Il est tout aussi important de relever qu'un enseignant choisit de laisser le vide sur la question. On peut se demander si ce dernier estime que le commentaire composé n'est pas utile à l'élève, ou alors il ne sait pas exactement quel est l'intérêt d'une telle pratique de classe dans la vie quotidienne de l'enseigné. Du coup, la motivation de l'élève peut être inexistante dans la mesure où c'est l'enseignant qui devrait expliquer le bien-fondé d'une pratique de classe dans la relation didactique. Si le pôle enseignant ne justifie pas la présence de commentaire composé, les élèves peuvent s'en désintéresser et ne pas acquérir les savoir-faire nécessaires à l'insertion socioprofessionnelle.

Comparativement au lycée d'Ekounou, deux enseignants sur les trois questionnés préfèrent enseigner le commentaire composé. Une enseignante justifie sa préférence en disant : *« c'est un exercice qui m'a marqué et que j'aime depuis le lycée, il t'évite le hors sujet par rapport à la dissertation, il suffit de jongler avec le texte »*.

On constate également dans cette réponse la présence de subjectivèmes mélioratifs sur l'exercice qui reposent essentiellement sur son expérience personnelle positive. A croire que l'enseignement repose sur des stéréotypes et des jugements personnels de l'enseignant, car si son expérience avait été négative, on pourrait supposer qu'il n'enseignerait pas le com-

mentaire composé ou pire, ne l’enseignerait pas du tout. Par ailleurs, il ne s’agit pas de « jongler » avec le texte, il y a une méthode et des démarches à mettre en œuvre pour avoir une interprétation pertinente.

1.1.2 Les représentations des apprenants

1.1.2.1. Les représentations des apprenants du lycée d’Ékounou

Le tableau ci-après présente les réponses des élèves sur les types d’exercice pratiqués depuis la classe seconde. La question leur a été posée en ces termes : *quels sont les exercices littéraires qu’on vous enseigne depuis la classe de seconde ?*

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Commentaire composé, dissertation littéraire et contraction de texte	124	44,6	44,6	44,6
	Dissertation littéraire et contraction de texte	62	22,3	22,3	66,9
	Commentaire composé et contraction de texte	57	20,5	20,5	87,4
	commentaire composé	32	11,5	11,5	98,9
	langue et littérature	3	1,1	1,1	100,0
	Total	278	100,0	100,0	

Tableau 10 : Type d’exercices pratiqués au lycée d’Ékounou

Si nous accumulons les pourcentages nous pourrions dire que 76,6% de nos enquêtés ont eu à pratiquer l’exercice du commentaire composé soit 203/278. Aussi pourrions-nous dire qu’ils en ont une expérience relative à la pratique de l’exercice. Par contre 64,7% affirme

s'intéresser à la pratique du commentaire composé. Quant à l'effectif restant, la raison pour laquelle cet exercice reste le choix ultime est liée à la compréhension de l'exercice.

Nous nous sommes ensuite intéressée aux préférences des élèves sur la littérature en leur posant la question suivante : *aimez-vous la littérature ?*

Réponses	oui	Non
Nombre	180	98
pourcentage	64,74%	35,25%

Tableau 11 : préférences littéraires des élèves du lycée d'Ekounou

On constate que 180 élèves aiment la littérature contre 98. Ce qui entraîne que le désir de découverte des questions littéraires soit également présent. Par contre, la tranche qui n'aime pas la littérature développe des idées négatives qui ne peuvent pas être favorables à la pratique du commentaire composé. L'échantillon d'enquêtés qui n'aime pas la littérature convoque diverses raisons que nous avons disposé dans le tableau suivant :

Réponses	Inutile	Trop compliquée	Aléatoire
Nombre	38	45	15
pourcentages	38,77%	45,91%	15,30%

Tableau 12 : les raisons des préférences littéraires des élèves du lycée d'Ekounou

On se rend compte que 38,77% d'élève n'aiment pas la littérature parce qu'ils la considèrent comme inutile à la société ; 45,91% estiment qu'elle est trop compliquée et ne concerne que les initiés, et 15,30% disent qu'elle est une discipline aléatoire dont les principes d'évaluation ne portent aucune scientificité, ni aucune objectivité. Pour cette tranche d'élèves, les résultats d'une évaluation de littérature dépendent de l'humeur et des dispositions du correcteur.

A la question *aimez-vous la lecture méthodique ?* On se rend compte que 72,30% des élèves pratiquent la lecture méthodique par amour alors que 27,79% la pratiquent par contrainte. Or ladite lecture est une nécessité pour l'élève qui veut produire un devoir de com-

mentaire composé pertinent. On ne peut pratiquer la littérature si on le trouve détestable, aucun rendement positif n'est envisageable.

1.1.2.2. Les représentations des apprenants du lycée d'Elat

Le tableau ci-dessous présente le type d'exercices dont les élèves de cette institution ont la connaissance pour les avoir pratiqués au moins une fois.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Commentaire composé, dissertation littéraire et contraction de texte	54	88,5	88,5	88,5
	Commentaire composé et contraction de texte	3	4,9	4,9	93,4
	commentaire composé	1	1,6	1,6	95,1
	langue et littérature	3	4,9	4,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Tableau 13 : types d'exercices littéraires pratiqués par les élèves du lycée d'Élat

D'après le tableau, l'on remarque que la grande majorité des élèves pratique la contraction de texte, le commentaire composé et la dissertation littéraire soit 54 élève pour un pourcentage de 88.5%. A ce nombre, l'on pourrait ajouter les trois qui ont pratiqué le commentaire composé et la contraction de texte. Ce qui porte l'effectif des élèves qui ont pratiqué le commentaire composé à 57 pour un pourcentage de 93,4%. Cependant 80,3% aime la littérature, soit 49/61 enquêtés. Les raisons de l'amour pour la littérature sont très variées. Elles vont d'une raison d'utilité culturelle à une raison ludique. Cependant des 49 élèves qui éprouvent un attachement pour la littérature,, 25 justifient leur attitude par l'argument de la culture. Ainsi pour la majorité d'entre eux la raison est surtout de type utilitaire. Bon nombre d'entre eux reconnaissent qu'elle améliore l'expression et contribue à la maturité intellectuelle.

Le petit nombre de ceux qui ne manifestent pas la même sympathie pour la littérature affirme que celle-ci est spéculative ; c'est-à-dire qu'elle ne s'enracine pas dans le vécu concret soit 9 répondants sur 11.

Quant à la pratique du commentaire composé, 42 élèves affirment avoir une tendance à choisir le commentaire composé. Soit un pourcentage de 68,9%. Si 49 aiment la littérature, il faut remarquer que 42 seulement aiment le commentaire composé. 19 préfèrent pratiquer d'autres exercices

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	non compréhension	4	6,6	22,2	22,2
	difficile	5	8,2	27,8	50,0
	ennuyeuse	2	3,3	11,1	61,1
	manque d'occasion	7	11,5	38,9	100,0
	Total	18	29,5	100,0	
Manquante	999	42	68,9		
	Système manquant	1	1,6		
	Total	43	70,5		
Total		61	100,0		

Tableau 14 : les raisons des préférences littéraires des élèves du lycée d'État

Le tableau ci-dessus laisse voir que 38,9% d'entre eux affirment n'avoir pas eu des occasions de lire véritablement des textes littéraires. Tandis que 27,8% les trouvent difficile. A ceux-là nous pouvons également associer ceux qui ont des difficultés quant à la compréhension pour un effectif en pourcentage de 50%. Ce qui signifierait que le problème majeur pourrait être celui de la compréhension de l'exercice du commentaire composé.

2. ATTITUDES DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS VIS-A-VIS DU COMMENTAIRE COMPOSÉ

2.1 LES ATTITUDES VIS-À-VIS DU COMMENTAIRE COMPOSÉ AU LYCÉE D'ÉKOUNOU ET D'ELAT

2.1.1 Les attitudes des enseignants du lycée d'Ékounou

Pour résoudre les problèmes, les sujets avouent mettre sur pied des stratégies de remédiation. C'est dans ce cadre qu'un enseignant *multiplie les lectures méthodiques en insistant*

sur la manière de l'utiliser pour allier fond et forme dans le commentaire composé. De ce point de vue, l'enseignant reconnaît la place primordiale de l'activité de lecture dans la pratique du commentaire composé, car si les élèves n'ont pas l'amour de la littérature, ils ne peuvent pas maîtriser la lecture littéraire, méthodique. Il est donc légitime qu'ils n'aiment pas le commentaire composé.

2.1.2 Les attitudes des enseignants du lycée d'Élat

L'amour du commentaire composé n'est pas partagé par les élèves d'après les enseignants questionnés. Pour eux en effet, les apprenants n'aiment pas cet exercice parce qu'ils n'aiment pas la lecture littéraire, et *ne comprennent rien à la méthodologie*. On constate que ce sont les mêmes difficultés que celles du lycée d'Ekounou. Les questions de compréhension des textes et celles de fond et forme relatives à la méthodologie. Les sujets ont tendance à stigmatiser la pratique du commentaire composé. Et pour aider les élèves à consolider leurs acquis et à remédier à leurs insuffisances, plusieurs stratégies sont mises sur pied, être autre la *multiplication des lectures méthodiques et des travaux dirigés en méthodologie*. Par contre, un enseignant estime que seule l'évaluation peut amener les élèves à travailler. Il explique que le temps est assez insuffisant pour organiser des séances de remédiation. Ce qui fait que l'apprenant ne peut pas se remettre en question puisqu'une étape importante de l'activité d'enseignement/apprentissage est mise de côté.

2.2. Les attitudes des élèves des lycées d'Ékounou et d'Élat

2.2.1/ Les attitudes des apprenants du lycée d'Ékounou

		types d'efforts fournis pour la compréhension du commentaire composé						Total
		lm	œuvres littéraires	exercices de cc sur le net	aucun effort	cours de langue et lm	999	
les difficultés du cc	outils d'analyse insuffisants	0	1	3	3	0	0	7
	défaut de connaissances littéraires	1	0	0	0	1	0	2
	centre d'intérêt difficile	2	2	5	3	1	0	13

	lié au fond et la forme	1	4	5	9	1	1	21
	passage lm-cc	1	4	2	0	0	0	7
	lié au texte littéraire	1	2	3	4	0	0	10
	aucun problème	0	0	0	0	1	0	1
Total		6	13	18	19	4	1	61

Tableau 15 : Tableau croisé les difficultés du commentaire composé et les types d'efforts fournis pour sa compréhension

Le tableau ci-dessus laisse percevoir que les élèves qui pratiquent la lecture méthodique sont suffisamment outillés pour de bonnes analyses pour le commentaire composé. Ceux qui ont le plus de difficultés sont ceux qui n'accompagnent leurs pratiques du commentaire composé par aucun autre exercice littéraire. Ceux qui s'exercent uniquement par la pratique du cc sont également nombreux soit un effectif de 18. La grande difficulté qu'éprouvent ceux-ci est liés à la reconnaissance du centre d'intérêt et la possibilité de déterminer le fond (la substance) du texte à commenter. Sur 42 élèves qui pratiquent le commentaire composé, 4 pratiquent l'exercice de la lecture méthodique tandis 11 s'appliquent dans lecture des œuvres littéraire la majorité soit 13 s'exerce dans la pratique du commentaire composé. Un bon nombre soit 12 ne fournit aucun effort. Si l'on pose la lecture méthodique comme exercice de décroisement, l'on peut comprendre pourquoi la majeure partie de ces élèves ont des difficultés liées à la compréhension de l'exercice du commentaire composé. Sur les 42 élèves qui pratiquent le commentaire composé, 4 seulement passent par la lecture méthodique. Ceux par contre qui ne pratiquent pas l'exercice du commentaire composé, justifient leur abstention affirmant que c'est un exercice difficile à comprendre et ennuyeux comme le démontre le tableau ci-après. Cela peut laisser postuler pour l'hypothèse selon laquelle la technique d'élaboration du commentaire composé n'est pas acquise. Cette hypothèse est pas appuyée par l'effectif non moins considérable de ceux qui disent ne pas avoir eu l'occasion de pratiquer le commentaire composé. Est-ce parce que cela n'a pas été dispensé comme enseignement ? Est-ce parce qu'ils ont été dissuadés quant à sa pratique ? Toujours est-il qu'un exercice jugé ennuyeux, incompréhensible de la part de l'élève, dénote d'une carence méthodologique relative à sa pratique. Pourtant 49 élèves sur 61 de notre population aiment la littérature, soit un pourcentage de 80,3%. Ce qui laisse penser qu'ils sont disposés à collaborer pour la compréhension des exercices de littérature française. Une nécessité pour l'acquisition des

méthodes d'analyse qui rendent le commentaire composé moins ennuyeux ou incompréhensible est nécessaire.

Nous pouvons résumer ces attitudes en termes d'attitudes négatives et attitudes positives pour en dégager les similitudes et les dissimilitudes dans les deux lycées.

2.2. LES ATTITUDES POSITIVES

2.2.1. Les attitudes positives des enseignants

Elles concernent toutes les stratégies mises en œuvre par les enseignants pour aider efficacement les enseignés à améliorer leurs performances sur le commentaire. A Ékounou tout comme à Elat, les enseignants font la part belle à la lecture méthodique en multipliant les leçons. Ces leçons ont pour rôle d'aider l'élève à comprendre le lien qui existe entre les éléments du fond et ceux de la forme.

En termes de dissimilitudes, à Élat, un enseignant propose plutôt aux élèves de rédiger plus fréquemment des sujets entiers de commentaire composé qui englobent la lecture méthodique et la lecture approfondie des œuvres littéraires car pour lui, ses apprenants ont plus de problèmes liés à la méthodologie de l'exercice et à la compréhension des textes littéraires.

2.2.2. Les attitudes négatives des enseignants

Nous entendons par attitudes négatives l'ensemble des stratégies de remédiation du commentaire composé mises sur pied par les enseignants, mais qui n'aident pas vraiment les élèves. Il n'y a pas véritablement de similitudes dans ces attitudes mais des dissemblances. En effet, on s'est rendu compte qu'à Elat, un enseignant affirme s'en tenir au projet pédagogique car donner des devoirs à emporter l'obligerait à faire une entorse à sa progression et le retarder. Il estime d'ailleurs que les élèves ne veulent même pas travailler.

2.3. LES ATTITUDES DES ÉLÈVES

2.2.1. Les attitudes positives

Ce sont les efforts que les élèves fournissent pour améliorer leurs performances sur le commentaire composé. Dans les deux lycées, les apprenants s'exercent à la lecture méthodique, certains insistent sur la lecture des œuvres littéraires et des cours de langue pour mieux comprendre le fonctionnement des types de textes et les outils d'analyse dont on a besoin pour les interpréter

La variable positive à Ékounou montre qu'il y a un plus dans les efforts fournis car, certains élèves multiplient la pratique des sujets de commentaire composé.

2.2.2. Les attitudes négatives

Nous pouvons dire que le comportement qui n'aide pas l'élève à améliorer ses rendements quant au commentaire composé se résume en deux points dans les deux lycées à savoir : l'exploitation des sujets de commentaire composé qui se trouvent sur internet. Le problème avec cette pratique est que l'on ne peut attester de la pertinence des commentaires qui se trouvent sur la toile, on ne peut vérifier que les techniques de rédaction sont respectées, car ce sont des sites internationaux, or tous les systèmes scolaires ne sont pas identiques. L'élève peut se retrouver devant un commentaire stylistique et grammatical d'un texte et penser qu'il s'agit d'un commentaire composé. En plus, d'autres élèves avouent ne fournir aucun effort pour mieux s'outiller. C'est une attitude défaitiste qui montre que les apprenants se résignent ou préfèrent se cantonner dans leurs représentations négatives sur l'exercice.

Conclusion

En un mot, à la question de savoir quelles sont les représentations et les attitudes des enseignants et des élèves sur le commentaire composé ? Nous pouvons répondre qu'elles concernent pour ce qui est des représentations, des idées *a priori* sur l'exercice ainsi que les attitudes, tous les comportements identifiés dans la pratique dudit exercice. On a pu se rendre compte que les représentations agissent sur les choix des élèves et causent leur désintérêt que sur la littérature en général et le commentaire composé en particulier. Et cette situation est à l'origine des attitudes tant négatives que positives visant à améliorer ou non les résultats des apprenants dans cet exercice écrit.

CHAPITRE V :
POUR UN RENOUVELLEMENT DU PROCESSUS
DIDACTIQUE DU COMMENTAIRE COMPOSÉ

Introduction

Nous avons présenté dans le chapitre précédent les processus sociocognitifs mis en œuvre par les apprenants dans les choix des exercices littéraires. Ces éléments de la perception sont conditionnés par l'environnement dans lequel l'élève vit. Les stratégies d'enseignement /apprentissage mises sur pied ont permis de palier à certains problèmes d'ordre pratique et pragmatique. Seulement les résultats scolaires demeurent inquiétants et les objectifs généraux et spécifiques d'enseignement tardent à porter des fruits. Nous avons pu dans cette analyse nous rendre compte que les représentations des élèves conditionnent à un pourcentage élevé leurs choix quant aux exercices littéraires et spécifiquement le commentaire composé. Mais certains produisent des exercices cohérents et pertinents C'est dans cette optique que nous nous posons la question de savoir comment susciter l'intérêt véritable des apprenants au commentaire composé. En d'autres termes, de quelle manière peut-on intégrer les représentations des apprenants dans le processus d'enseignement/apprentissage du commentaire composé ? Pour ce faire, étant donné que les enseignants et les apprenants font usage de leurs représentations dans le processus didactique de cet exercice écrit, son enseignement devrait englober les données d'ordre méthodologique, psychologique et institutionnel entre autres.

1. LE RENOUVELLEMENT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENTS DU COMMENTAIRE COMPOSÉ

1.1. L'EXPLOITATION DES DIVERS SUPPORTS POUR L'ENSEIGNEMENT DU COMMENTAIRE COMPOSÉ

Dans le but de mieux gérer et impliquer les structures de connaissance et d'informations contenues dans la mémoire individuelle des élèves, ainsi que leurs attitudes vis-à-vis du commentaire composé, nous axons nos propositions sur la lecture méthodique car elle est une nécessité pour la réussite de cet exercice. De ce point de vue, il reviendra à l'enseignant de réinsérer l'élève dans sa place de sujet lecteur et scripteur.

1.1.1. La lecture littéraire

C'est la conception de la lecture fondée sur une tension entre lecture investie (lecture vécue intimement dans l'identification et/ou la projection du lecteur dans les espaces fantastiques que propose le texte) et lecture distanciée, plus objectivée, appuyée sur des outils d'analyse, élaborant des significations rationnelles. L'univers fantastique dont il est question ici peut encore être appelé illusion référentielle. En fait, la question se pose dès lors que l'on

envisage d'une part les rapports entre l'œuvre et le monde réel et d'autre part les marques de la présence dans l'œuvre de cette autre réalité qu'est l'instance de l'énonciation. Autrement dit, si l'œuvre n'est pas le réel, elle renvoie et est un moment de sa connaissance. Cette illusion du réel est produite par des signes iconiques et des signes indexicaux. Les premiers sont les supports des analogies parce qu'ils portent sur le thème. Le signe iconique est défini comme un objet d'expérience et d'une loi qui prescrit les qualités de cet objet qui pourront susciter dans l'esprit, l'idée d'un objet semblable, c'est-à-dire un objet qui possède ces qualités. Les signes indexicaux quant à eux ont pour rôle de diriger l'attention sur les référents. L'illusion référentielle permet ainsi la construction de l'univers représentationnel du sujet lecteur.

Ainsi, pour acquérir la compétence de lecture, l'élève construit les sens du texte en s'appuyant sur ses propres images et sur les outils linguistiques à l'aide desquels l'auteur a écrit son texte. Il est important pour l'enseignant de tenir compte de cet univers fantastique de l'apprenant car, comme le suggèrent les sémiologues et théoriciens de la réception, l'œuvre littéraire doit toujours être actualisée et complétée grâce à l'investissement de ses lecteurs, ceux-ci ne sauraient rester limités à une attitude rationnelle et savante. Quand il s'intéresse à un texte qu'il est en train de lire, le lecteur n'adopte pas seulement la "posture lettrée" qui est celle que construit l'enseignement littéraire à travers ses exercices classiques (commentaire composé en particulier) : il s'implique dans l'œuvre.

1.1.2. La place de l'élève comme sujet lecteur

Le monde littéraire est assez incomplet et le texte ne se constitue que grâce aux réactions individuelles du lecteur. C'est lui qui lui donne vie et anime les personnages. C'est également son implication affective qui entraîne des réactions axiologiques dans le but de porter des jugements sur un personnage. De ce fait, pour que l'élève puisse comprendre un texte et l'aimer, l'enseignant peut leur proposer de rédiger des autobiographies, pour qu'ils se découvrent eux même comme lecteur. Car cette procédure permettra à l'enseignant de découvrir comment ses élèves gèrent leur désintérêt, leur ennui causé par les contraintes de la lecture scolaire.

Toujours dans le but de susciter l'implication des élèves à la lecture littéraire, l'enseignant peut revoir la formulation des questions par rapport au texte. Il peut par exemple choisir un questionnement direct des imaginaires individuels en demandant aux élèves quelles images ils associent à des lieux évoqués par une œuvre, comment ils imaginent le personnage, comment ils se figurent les événements. Il peut aussi procéder par un déplacement

du questionnement concernant les personnages comme le suggèrent Fourtanier et Langlade (2007 : 110) : au lieu de *quel est le personnage principal*,» ou « *quelle est la fonction du personnage dans le schéma actanciel ?*, il interrogera les élèves sur les personnages qui les touchent, qu'ils aiment, qu'ils détestent, sur le jugement moral qu'ils portent sur leurs actions, sur l'attitude qu'ils auraient adoptée s'ils avaient été à leur place, etc.

L'enseignant peut aussi choisir l'écriture d'invention qui permet de compléter l'œuvre, c'est-à-dire écrire dans les blancs du texte, imaginer une suite, bref, utiliser toutes les ressources de l'écriture d'invention pour faire apparaître notamment *l'activité fictionnalisante* du sujet lecteur. Par ailleurs, il peut aussi donner des sujets qui amènent les élèves à exprimer des impressions de lecture, à réagir aux idées du texte, et favorisent une appropriation personnelle ; il est possible de proposer des exercices d'écriture qui permettent aux élèves de s'investir affectivement et éthiquement dans leur lecture.

On a également la lecture à haute voix comme interprétation subjective des textes : nous sommes partis des travaux de l'anthropologue de la lecture, Petit (2002 :) qui ont aussi alimentés les réflexions des didacticiens, qu'il s'agisse de son premier ouvrage *Éloge de la lecture. La construction de soi* ou du plus récent, *L'art de lire ou comment résister à l'adversité ?* La lecture à haute voix est une façon de faire entendre tout à la fois la voix du texte et celle du lecteur qui y apporte sa sensibilité propre, une proposition d'interprétation ou peut tout simplement goûter le plaisir sensoriel des sons et du rythme. La difficulté est bien sûr celle de la lecture elle-même, parce qu'il est difficile de faire passer une interprétation, une intention dans sa lecture. Mais c'est aussi une façon de combattre l'idée qu'il faudrait mettre « le » ton au profit de celle qu'il y a plusieurs interprétations possibles de la partition qu'est le texte, qui peut s'annoter, se confronter à d'autres lectures, donner lieu à discussion sur les choix, se préparer en groupe, etc.

Nous pouvons en plus proposer l'illustration ou la mise en image des textes, ceci dans les carnets de lecture ou dans la réalisation d'anthologies, moyen de lever la difficulté de l'écriture mais également d'exprimer une lecture subjective. Il sera par exemple demandé aux élèves de répondre au « journal de lecture », à raison de trois poèmes par semaine. Chaque élève choisit les jours de la semaine qui lui conviennent, ainsi que les poèmes de son recueil. Ce journal se divisera en plusieurs questions : Donner le titre du poème choisi. « De quoi est-il question dans ce poème ? Quels sont les principaux thèmes ? Quel est mon avis sur le poème ? Quels sont mes idées pour présenter ce poème sous forme de dessin, de collage et de découpage ». Les élèves sont ensuite invités à présenter un poème devant la classe en expliquant leur choix puis dans une autre séance à échanger à deux à partir de leur journal de

lecture. La production finale est une anthologie personnelle réalisée à partir d'un choix de poèmes dans le recueil avec une illustration ou mise en image des poèmes choisis.

Ces différents « dispositif de lecteur » permettent donc de faire advenir les « textes de lecteurs » qui se constituent dans l'entre deux incertain qui relie lecteurs et œuvres et de faire émerger les identités de lecteur des élèves.

1.1.3. La compétence scripturale dans la pratique du commentaire composé

Nous avons traité précédemment les représentations et les pratiques scripturales contradictoires. Nous nous appuyons ici sur travaux de Dabène (1995 :3) qui montrent que la situation didactique ne concerne plus seulement le

« Triangle » objet d'enseignement-enseignant-apprenant. Chacune de ces composantes, au demeurant essentielles, est informée par ces pratiques et représentations qui, à ce titre, doivent être intégrées au modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Le modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture de cet auteur montre que les activités de lecture et d'écriture sont indissociables l'une de l'autre car l'élève écrit ce qu'il dit ou lit, il écrit également ce qu'il lit dans les citations par exemple ou dans l'analyse des outils linguistiques d'un texte à commenter. Rappelons que les représentations dominantes des élèves sur le commentaire composé considèrent que cet exercice est trop compliqué, on pourrait imaginer qu'il est réservé aux professionnels. Il faudrait donc une déconstruction de ces représentations dominantes en revalorisant premièrement les écrits ordinaires en ayant le souci de replacer cet exercice dans une perspective communicative et argumentative. Ceci pourra aider l'élève à lutter contre le sentiment d'insécurité scripturale dont il souffre. Il serait également utile de porter l'enseignement du commentaire composé dans le contexte social auquel l'enseigné appartient. Ceci en transposant la méthodologie dans une situation de vie. On pourra par exemple choisir lors d'une séance de travaux dirigés, un discours politique d'actualité, et demander un commentaire composé. La consigne suggèrera entre autre de déterminer la personnalité de l'auteur en analysant les éléments de l'énonciation. Il faudrait que l'enseignant propose de temps en temps dans les travaux dirigés des sujets en rapport avec la vie quotidienne de l'élève pour que ce dernier ait envie de s'intéresser à l'exercice.

En plus, l'enseignant pourrait varier les activités les activités de réception des textes en y insérant l'image. Étant donné que les jeunes sont réceptifs lorsque les informations sont mises sous forme imagée, car l'avantage est que leur mémoire visuelle développe plus rapidement des compétences de compréhension et d'interprétation des formes et des couleurs.

L'enseignant peut donc choisir de mettre le texte à lire sous forme de bande dessinée par exemple, avec des dessins, des séquences narratives et des paroles des personnages. Il peut aussi, s'il en a les moyens logistiques, faire des représentations produites par les élèves, ou faire projections cinématographiques des séquences à analyser. On considère que les éléments constitutifs de l'image renvoient à la forme et les interprétations, au fond.

1.2. LE RESPECT DE LA DEMARCHE

L'enseignant gagnerait à être fidèle aux prescriptions sur la lecture méthodique mais en intégrant les éléments extérieurs au texte. Dans « méthodique » on a le substantif « méthode » qui connote des concepts de rigueur, voire de rigidité ou une démarche propre à l'investissement scientifique. On a une idée d'organisation qui est incompatible avec l'intuition et la sensibilité. Ici, il existe une opposition entre la « lecture » qui est la divagation de l'esprit et « méthodique » qui est une démarche logique. Il faut être flexible, car il n'y a pas de « bonne » méthode » de lecture. On choisit ainsi une démarche en fonction du projet de lecture, du type de texte, des circonstances sociales ou scolaires, ainsi que les goûts individuels, c'est-à-dire les affinités avec le texte.

En second lieu, il faut la connaissance du sujet apprenant. L'enseignant devrait maîtriser l'acte de lire qui analyse les compétences du récepteur dans le prélèvement des indices, l'élaboration des hypothèses par les opérations mentales de base ou invariants. En un mot, l'apprentissage passe par trois éléments : la mise en œuvre des opérations mentales et la négociation de ces opérations avec la stratégie personnelles la plus efficace.

Enfin, on peut emprunter des savoirs aux sciences humaines qu'on appellera pré requis composés de savoirs encyclopédiques. En effet, la construction d'un sens du texte nécessite non seulement la connaissance des mots de la langue, mais aussi leur mise en rapport avec des objets du monde, car les savoirs culturels servent à construire le contexte. Kerbrat-Orecchioni (2009 : 19) précise que : *La compétence encyclopédique se présente comme un vaste réservoir d'informations extra-énonciatives portant sur le contexte.*

Le contexte est l'ensemble d'informations, des savoirs et des croyances, un système de représentations, d'interprétation et d'évaluation de l'univers référentiel. Il est à rappeler que ces opérations requièrent une compétence logique, qui est l'aptitude à établir des relations de tous les ordres (analogie, opposition, cause, conséquence, progression) entre des informations intra-énonciatives et extra-énonciatives. De façon concrète, la construction du sens s'opère sur une double relation à savoir la mise en relation des indices du texte et les expériences des lec-

tures antérieures. En plus, on formule les hypothèses de sens en rassemblant, en classant et en mettant en faisceaux les détails du texte transformés en indices

1.2.1. Les étapes de la lecture méthodique

En nous inspirant du tableau de Descotes (1999 :62), nous pouvons élaborer une stratégie de la pratique de la lecture méthodique dans une classe. Nous aurons trois périodes essentielles : la mise sur pied d'un projet de lecture, la détermination des hypothèses de sens et le déroulement de la leçon de lecture méthodique proprement dite.

1.2.2. Le projet de lecture

Nous nous situons en début d'année et ce travail incombe à l'enseignant qui fait une clarification des objectifs et adopte un projet pédagogique qui doit obligatoirement coïncider avec les programmes officiels. Mais ceci n'est possible que si l'enseignant a une connaissance parfaite de l'acte de lire. Il doit également établir le contrat didactique qui évoluera parallèlement à la progression des apprentissages en même temps que varieront les éléments du projet. Le contrat diffère selon la nature du texte, le niveau de la classe, le moment de l'année et le temps disponible.

L'enseignant intégrera ensuite les représentations de l'élève sur le texte et le contexte car, Il faut tenir compte des idées que les élèves se font du paratexte de l'œuvre à étudier puisque que les lectures méthodiques se situent dans le cadre de l'étude de l'œuvre intégrale. Ils peuvent imaginer à partir de leur expérience propre le contenu d'après le titre. Il faut ensuite que l'élève identifie le texte dans son aspect matériel, c'est-à-dire le genre, le type. Ce sont en effet ces représentations qui permettront de déterminer les premières hypothèses de lecture.

L'étape suivante est la détermination de la stratégie de lecture. Ici interviennent les indices intra textuels, et le projet pédagogique est indispensable à ce niveau puisqu'il, s'il est construit sans respecter les canons de son élaboration, il est fort possible que les indices ne puissent être correctement analysés, il faut une linéarité dans le choix des leçons. En se servant du projet de lecture, on sélectionne les hypothèses des sens. Il est important de toujours évaluer après chaque étape pour faire le point, pour ajuster les hypothèses émises par les élèves, on retiendra celles qui permettent le mieux de construire un sens pertinent du texte. Après, il faut vérifier les pratiques d'évaluation en procédant par des contrôle de lecture, des travaux d'écriture, et élaborer un nouveau projet de lecture. Le réinvestissement des nouveaux

acquis survient après l'évaluation et qui permet de revenir sur ce qui a été assimilé en donnant à ces rappels une forme concrète.

1.2.3. La détermination des hypothèses de sens

Les premières attentes de lecture convoquent l'histoire et le genre littéraire. Pour la première détermination du sens, il faut une motivation, la prise en compte du signifié, du signe, du référent et de la stratégie de lecture en faisant glisser l'intention du signifié vers le signifiant. Ensuite, l'élève dégage les hypothèses centrales de sens à partir du signifiant qui dans ce contexte renvoi à la forme du texte.

1.2.4. La progression de la leçon de lecture méthodique

Le déroulement de la leçon de lecture méthodique se fera en quatre temps. Premièrement, « l'avant lecture du texte » dans laquelle on intègre les connaissances et les représentations initiales des élèves. Deuxièmement, « la lecture découverte » centrée sur le signifié ou les premières réactions des élèves. Troisièmement, « la lecture sélective et organisée » qui porte sur le signifiant pour construire un sens. Dans la lecture sélective, l'analyse portera sur la forme du texte, le (s) thème (s), demander aux élèves d'avoir un cahier pour noter le vocabulaire technique utilisé pendant les leçons, ceci résoudra la difficulté de l'acquisition du vocabulaire propre à la lecture méthodique.

Certes, on nous posera la question de savoir comment partir des remarques des élèves et de leurs hypothèses, et comment les amener ensuite à interpréter correctement le texte sans contre-sens et sans trop non plus les diriger, afin que l'explication vienne d'eux et non pas du professeur. Nous dirons qu'il faut tenir compte de ce qu'Armand et Jordy disent à propos : *Sans une connaissance satisfaisante du lexique et de la syntaxe de la langue dans laquelle une œuvre est écrite, toute lecture est impossible.*

Il faut donc toujours s'arrêter pour demander aux élèves s'ils comprennent et peuvent expliquer les mots et expressions équivoques. Le texte peut en effet être écrit dans une langue mystérieuse et inaccessible pour les élèves, puisque le texte littéraire recèle des sens cachés, on peut donc faire intervenir ce que Dassi (2014) appelle « décalages ». Il considère que le décalage est une distance, un éloignement qui, s'il n'est pas pris en compte, corrompt le processus de sémantisation (déconstruction et reconstruction du sens). Nous pouvons recenser pour ce faire trois formes de décalage.

Les décalages linguistiques vérifient si la langue du producteur du texte est égale à celle du récepteur, si la langue du texte produit est égale à celle du texte reçu et si l'état de

langue du texte produit est le même que celui du texte reçu. Si à ces questions la réponse est négative, il faut donc « capaciter » le récepteur qui ici est l'élève. Lorsque le texte est écrit en anglais, il faut avoir le texte original car la traduction peut ne pas être fiable, la traduction d'un texte dépend parfois de la culture et de l'idéologie de celui qui l'a traduit. Si le texte est écrit dans la langue contemporaine, le français pour notre cas de figure, il faut vérifier l'état de langue, le sens des mots évoluant. Il est fort possible que le texte ne produise pas les mêmes sens suivant les siècles littéraires.

En plus, on a les décalages socioculturels du texte, car la culture joue sur la sémantisation du texte. En fait, l'élève est un gestionnaire de valeurs, et les valeurs sont tributaires des sociétés. En fonction de la classe sociale, du milieu de vie, l'analyse du texte peut être pertinente ou non.

Il y a aussi les décalages spatio-temporels c'est-à-dire les données géographiques de l'œuvre à étudier car la spatialité est partie intégrante de la référencialité. Le décalage temporel rend compte de l'évolution de la pensée puisque les potentialités ne sont pas les mêmes durant les périodes de la vie. C'est la raison pour laquelle on a l'impression que les œuvres de certains siècles ont un raisonnement simpliste. Si l'œuvre étudiée est contemporaine, alors il y a un décalage zéro.

1.2.5. Une leçon de lecture méthodique proprement dite

En nous servant de la progression chronologique précédemment présentée et empruntée à Descotes(1999 :16), nous proposons aux enseignants de procéder de la manière suivante pour une leçon de lecture méthodique.

O.P.O : vu le cours de l'étude de l'œuvre intégrale, l'élève sera capable, à la fin de cette leçon, et après manipulation du texte d'appui, de déterminer l'état d'âme du personnage à partir d'un outil d'analyse.

Texte d'appui :

Dès le commencement de juillet, elle compta sur ses doigts combien de semaines restaient pour arriver au mois d'octobre, pensant que le marquis d'Andervilliers peut être donnerait encore un bal à la Vaubyessard. Mais tout septembre s'écoula sans lettre ni visites.

Après l'ennui de cette déception, son cœur de nouveau resta vide, et alors, la série des mêmes journées recommença. Elles allaient maintenant se suivre ainsi à la file, toujours pareilles, innombrables, et n'apportant rien ! Les autres existences, si plates qu'elles fussent, avaient du moins la chance d'un évènement. Une aventure amenait parfois des péripéties à

l'infini, et le décor changeait. Mais, pour elle, rien n'arrivait, Dieu l'avait voulu ! L'avenir était un long corridor tout noir, et qui avait au fond sa porte bien fermée.

Elle abandonna la musique. Pourquoi jouer ? Qui l'entendait ? Puisqu'elle ne pourrait jamais, en robe de velours à manches courtes, sur un piano d'Erard, dans un concert, battant de ses doigts légers les touches d'ivoire, sentir, comme une brise, circuler autour d'elle un murmure d'extase, ce n'était pas la peine de s'ennuyer à étudier. Elle laissa dans l'armoire ses carnets à dessein et la tapisserie. A quoi bon ? A quoi bon ? La couture l'irritait. J'ai tout lu, se disait-elle. Et elle restait à faire les pincettes, ou regardait la pluie tomber.

Comme elle était triste le dimanche, quand on sonnait les vêpres ! Elle écoutait, dans un hébètement attentif, teinter un à un les coups fêlés de la cloche. Quelque chat sur les toits, marchant lentement, bombait son dos aux rayons pâles du soleil. Le vent, sur la grande route, soufflait des trainées de poussière. Au loin, parfois, un chien hurlait : et la cloche, à temps égaux, continuait sa sonnerie monotone qui se perdait dans la campagne.

Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, 2003.

1.2.5.1. L'avant lecture du texte

Pour interroger les élèves sur les hypothèses de sens après la première lecture du texte, nous suggérons le questionnement suivant qui permettra de faire ressortir leurs représentations.

- Comment imaginez-vous le personnage de ce texte du point de vue physique ?
- Comment pouvez-vous caractériser l'attitude ce personnage ?
- La description du lieu et de l'espace vous et-elle familière ?

On aura des réponses telles que : le personnage me semble être une femme blanche avec une apparence pas très soignée, pas si attirante que ça, elle est une parfaite blanche de la campagne. Elle est triste et déçue de n'être pas invitée au bal, elle est paresseuse. La pluie n'arrange pas son état, et c'est un dimanche, le jour le plus ennuyeux de la semaine, on se sent généralement las si on est seul chez soi.

1.2.5.2. La lecture découverte et lecture sélective

Outil d'analyse	Repérage d'indice	Analyse	Interprétation
La ponctuation	<p><u>L'interrogation rhétorique</u> : « pourquoi jouer ? Qui l'entendrait ? »</p> <p><u>l'exclamation</u> : « Dieu l'avait voulu ! »</p>	Quatre interrogations rhétoriques et trois exclamations	Elles traduisent de la lassitude, la résignation, et la fatalité

Tableau 16 : lecture méthodique

Enfin, tenir compte du fait que le projet pédagogique est une planification souple, qui se modifie en fonction des difficultés que l'enseignant rencontre sur le terrain. Le projet pédagogique ne peut donc pas être harmonisé puisque les élèves ne se ressemblent pas, ils n'ont pas le même profil cognitif. En plus, il faut une évaluation diagnostique en début d'année pour que l'enseignant puisse juger le niveau de ses apprenants et ainsi, faire les réajustements nécessaires. Pour évaluer l'objectif pédagogique opérationnel, faire rédiger des sujets de commentaire composé après chaque lecture méthodique aux élèves, ce qui leur permettra de se familiariser avec l'exercice.

1.3. L'EXPLOITATION ÉCHELONNÉE DES CORPUS

Du point de vue institutionnel, la seconde est la classe d'initiation au commentaire composé. Il est donc judicieux de proposer aux élèves des *corpus* de lecture méthodique courts, qui portent sur la microstructure c'est-à-dire la phrase. L'analyse de la phrase servira uniquement à identifier le phénomène linguistique et à l'interpréter. Bref, en seconde, on s'intéressera uniquement au lien qu'on fait entre le fond et la forme.

Le commentaire composé considère le texte comme une « forme-sens ». C'est pourquoi il est interdit d'examiner séparément le signifiant du signifié. Nous considérons ici que le signifiant renvoie à la forme du texte, les outils et procédés linguistiques, et le signifié, à son sens, à l'ensemble des thèmes évoqués. La signification du texte n'est rien d'autre que le produit global de tous les dispositifs formels auxquels il soumet son objet. Dans les éléments de la forme, nous aurons tous les outils d'analyse du texte qui renvoient à l'aspect matériel, visuel, sonore et graphique que l'auteur utilise. Et le fond concerne l'ensemble des interprétations que l'élève fait des éléments linguistiques. Il faut rappeler que l'apprenant est tenu à l'interprétation de chacun des phénomènes linguistique qu'il convoque dans son commentaire. Toujours en classe de seconde, il s'agit d'opérer des choix judicieux sur les signifiants à étudier. On pourra donc axer les faits de langue sur la communication, autrement dit, les modalités de l'énoncé : qui parle ? A qui ? Où ? Quand ? Pour quelle intention ? Quelques éléments de morphosyntaxe pourront être introduits en sus.

La modification de la longueur des textes d'appui entrainera une refonte du système d'évaluation du commentaire composé en classe de seconde. Il ne s'agira plus d'amener l'élève à produire un commentaire composé complet, mais on leur proposera un paragraphe assorti d'une consigne qui insistera sur le signifiant et le signifié, c'est-à-dire, dégager un centre d'intérêt à partir d'un ou plusieurs outils d'analyse.

La classe de première qui est celle de la haute rhétorique, sera considérée comme la classe du perfectionnement. L'enseignant proposera des textes de vingt à trente lignes suivant les textes officiels. Les outils linguistiques seront diversifiés et analysés de manière approfondie. Ils porteront sur les notions de communication, de morphosyntaxe, de sémantique et de rhétorique des textes. On demandera à l'apprenant de produire un commentaire composé complet en insistant sur les notions de fond et de forme.

En terminale, on mettra l'accent sur l'analyse et l'interprétation des éléments de la langue. Le commentaire composé servira de cadre dans lequel l'élève démontrera à quel point l'acquisition de la compétence de lecture est acquise. La lecture méthodique sera enseignée dans un but évaluatif, c'est-à-dire qu'elle constituera une épreuve d'examen tout comme la langue.

Aussi, nous proposons la grille d'analyse suivante, qui permet de comprendre comment passer de la lecture méthodique au commentaire composé. Nous nous servons toujours du texte de Gustave Flaubert (2003 :81-82) qui nous permis d'élaborer dans la section précédente ; une lecture méthodique.

La consigne du sujet est la suivante :

Vous ferez de ce texte un commentaire composé, sans dissocier le fond et la forme. Vous pourrez si vous le jugez nécessaire, comment madame Bovary est triste suite à le non organisation du bal à la Vaubyessard.

Fond			Forme		Fond
I.G.	C.I.	S.C.I.	O.A.	Relevés	Interprétations
Le désenchantement	La déception	Désespoir	Les temps verbaux	<u>Le conditionnel</u> « donnerait »	Qui est le passé du futur exprime l'incertitude et le doute de Mme Bovary qu'après avoir espéré une invitation fini par sombrer dans le désespoir en se rendant compte qu'aucune autre invitation.
				<u>L'interrogation rhétorique</u> : « Pour quoi »	

	Accablement	Fatalité	La ponctuation	<p>jouer ? Qui l'entendrait ? »</p> <p><u>L'exclamation</u> : « Dieu l'avait voulu ! »</p>	<p>Cette ponctuation expressive traduit la lassitude d'Emma qui fait qui finit par se résigner et vivre dans la fatalité.</p>
		Abattement moral	Champ lexical de la monotonie	<p>Ennui, déception, s'ennuyer, hébètement, monotone, la série des mêmes journées recommença, toujours pareilles ».</p>	<p>Le foisonnement des termes renvoyant à la monotonie présente le personnage comme une personne paresseuse qui refuse de s'assurer et de s'activer, prétextant avoir déjà tout accompli.</p>
		Tristesse	Oxymore antithèse	<p>« hébètement attentif »</p> <p>« Elle était triste le dimanche ».</p>	<p>L'usage de deux termes contradictoires donne l'impression que l'héroïne se plaint dans sa léthargie. en plus, le dimanche est le jour du seigneur, jour qui connecte la joie, or elle est artiste malheureuse.</p>

Tableau 17 : De la lecture méthodique au commentaire composé

2. LE RENOUVELLEMENT DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE DU COMMENTAIRE COMPOSÉ

Du point de vue du pole apprenant, il revient à ce dernier de fournir des efforts en procédant à la lecture vivante. En effet, pour que l'élève s'habitue à la pratique de la lecture méthodique qui aboutit au commentaire composé, il doit donner vie au texte en utilisant un

crayon ordinaire pendant sa lecture, pour souligner les éléments d'ordre formel pouvant faire l'objet d'une interprétation, et faire des remarques selon chaque entrée proposée, en se rappelant que son analyse est fonction du type de texte. De plus, l'élève ne devrait pas redouter l'exercice du commentaire composé, mais plutôt le pratiquer en multipliant le traitement de plusieurs sujets ; soit un ou deux sujets par semaine, et les soumettre à l'évaluation de l'enseignant. Il faut que l'élève abandonne les attitudes négatives telles que la copie des exemples de sujets traités dans des fascicules ou sur la toile cybernétique, qui le transforme en réceptacle du savoir.

3. LE RENOUVELLEMENT DE LA PRATIQUE DU COMMENTAIRE COMPOSÉ DU POINT DE VUE INSTITUTIONNEL

Notre enquête montre que le désintérêt des élèves au commentaire composé est également lié au fait qu'ils ne voient pas systématiquement son importance dans leur vie quotidienne. Cet état des choses peut être justifié par le fait que le système d'évaluation des pratiques de classe défavorise cet exercice. On peut se rendre compte que lors des concours officiels, seules la dissertation littéraire et la contraction de texte sont proposées dans les épreuves. Du coup, les élèves ont l'impression que le commentaire composé s'arrête au lycée, ils n'ont pas à le perfectionner.

Pourtant, si on s'en tient aux objectifs généraux de l'enseignement du français au Cameroun, ils visent la formation des jeunes du point de vue culturel, social, professionnel, économique et politique, et seul le commentaire composé peut permettre l'atteinte de ces objectifs parce qu'il permet aux jeunes camerounais, l'insertion dans leur milieu, l'exploitation des ressources dont ils disposent, la coexistence avec les autres individus, et l'altérité. Tout ceci est rendu possible grâce à la lecture et l'interprétation di signe, enseignée dans le commentaire composé. On pourrait donc proposer le commentaire composé aux examens officiels avec la même fréquence que la dissertation littéraire ou la contraction de texte qui semblent plus privilégiées. On pourrait aussi continuer à l'enseigner dans les universités surtout dans les facultés de lettres.

Conclusion

En substance, il était question dans ce chapitre de proposer de nouvelles techniques d'enseignement/apprentissage dans le but de susciter l'intérêt des élèves au commentaire composé. Nous avons proposé pour ce faire d'intégrer les représentations de ces derniers dans les pratiques didactiques, en tenant compte du fait que l'élève est d'abord un sujet lecteur et scripteur, qui doit s'impliquer dans la vie de l'œuvre, en y intégrant les éléments de son ima-

gination. Nous nous sommes également intéressés à la refonte de certaines données des programmes en ce qui concerne la classe de seconde, de première et de terminale. ainsi que celle des systèmes d'évaluation du commentaire composé. Enfin, il est important pour l'élève de se réinvestir dans son acquisition de la compétence scripturale en changeant certains modèles didactiques et en s'impliquant davantage à son apprentissage.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre étude portait sur les problèmes liés à la pratique du commentaire composé, principalement l'ensemble des structures de connaissances, d'informations contenues dans la mémoire individuelle des enseignants et des apprenants sur le commentaire composé. Le problème que nous avons soulevé était celui de l'échec des élèves dans cet exercice. Nous avons formulé trois hypothèses principales, qui partaient du fait que l'échec des élèves au commentaire composé et leur désintérêt résulteraient des méthodes d'enseignement/ apprentissage essentiellement prescriptives. Cet échec est aussi lié aux représentations des enseignants et des apprenants. Enfin, le contexte sociodidactique ne serait pas épargné à cet état des choses.

L'étude précédente a confirmé cette hypothèse sur le plan théorique en se servant des données de l'enquête menée sur le terrain. Nous nous sommes rendue compte qu'effectivement le désintérêt des élèves au commentaire composé est d'ordre méthodologique, mais bien plus d'ordre sociodidactique et cognitif. En réalité, sur le plan de la méthode d'enseignement/apprentissage, les outils didactiques du commentaire composé sont quelque peu désuets car, les dispositifs didactiques mis en place par les enseignants sont rigides et ne tiennent pas compte des profils cognitifs des apprenants, qui se renferment dans leurs représentations. Nous avons également montré que certains apprenants sont défavorisés du point de vue des structures académiques disponibles ou non.

Du point de vue théorique, la sociodidactique sur laquelle nous nous sommes appuyés a permis de montrer que la réussite du commentaire composé nécessite l'acquisition de la compétence de lecture et celle scripturale. Dans cette dernière, l'enseignant doit aider l'élève à acquérir les savoirs d'ordre linguistiques, les savoir-faire. Il doit également gérer les représentations des apprenants pour qu'ils luttent contre le sentiment d'insécurité scripturale qui les habite.

Il ressort de notre enquête que les enseignants opèrent des choix sur les exercices littéraires par rapport à leurs préférences, et qu'ils nient la place de l'élève comme sujet lecteur capable de construire le sens du texte en se servant de son imagination. En plus, le commentaire composé n'est pas pratiqué par certains élèves parce qu'ils ne comprennent pas le lien qui existe entre la lecture méthodique et le commentaire composé, et ils trouvent la littérature assez compliquée et aléatoire. Ils assimilent la lecture méthodique à une simple opération de décodage et de déchiffrement complexe sans raison d'être apparente et sans fondement socioprofessionnel.

Il est toutefois utile de tenir compte du fait que les enseignants en l'état actuel sont limités. Les effectifs qui vont à cent élèves en moyenne par classe ne permettent pas un suivi systématique de tous les élèves. En plus, les lycées de zone rurale ont un contexte sociodidac-

tique particulier responsable de l'échec des élèves. Il est difficile pour l'enseignant d'intégrer de nouvelles données d'enseignement/apprentissage à court terme dans la pratique des exercices écrits, car ces vides didactiques embarrassent et désarment l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

- ACHRAF DJEGHAR., « Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère », in *Synergies Algérie*, 5, Université de Constantine, 2009, p.p. 192-193.
- ALPE Y. et al, *Lexique de sociologie*, Paris, Dalloz, 2010, p. 153.
- ANGLARD V., *Le commentaire composé*, Paris, Armand Colin, 2^{ème} édition, 2010, p. 6.
- APOSTOLIDIS T., « Représentations sociales et triangulation : une application en psychologie sociale de la santé » in *Psicologia : teoria e pesquisa*, volume 2, Université de Provence, 2006, p.p. 213-214.
- BELIBI A., *Analyse des obstacles à l'enseignement/ apprentissage du français au Cameroun : le cas de la méthode de lecture dite S.L.I.P.E.C.*, mémoire de D.E.A., Université de Stendhal- Grenoble III, 1995 (dir. M. Dabène), p.p. 20-24
- BESSE H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier, 2010, p.p. 59-93.
- BOURDIEU P., « Les trois états du capital culturel » in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 1979, p.p. 3-6.
- CADET L., Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique », in *Les cahiers de l'Acedle*, 2, Paris, 2006, p.p. 20.
- CASTELLOTI V. et MOORE V., « Représentations sociales des langues et enseignement », in D.G.I.V. Strasbourg, 2002, p.p. 7-8.
- CHAMPALLE A., *L'impact des représentations sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones*, mémoire de master 2, Université de Stendhal Grenoble III, in *Linguistics*, 2013, (dir. Cyril Trimaille, p.p.16-19.
- CUQ J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003, p.p. 214.
- DABENE M., « La co-construction des objets discursifs dans l'entretien dirigé : enjeux didactiques et options méthodologiques », in *Les cahiers de linguistique sociale*, Rouen, 1996, p.p. 1-2.
- DABENE M., « La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle de l'enseignement-apprentissage de l'écriture », in *La production de texte. Vers un enseignement de l'écriture*, Logiques, Montréal 1995, p. 3.

DABENE M., « Des écrits (extra) ordinaires, éléments pour une analyse de l'activité scripturale », in *L.I.D.I.L* , 3, 1990, p.p. 10-20.

DABENE M., « L'adulte face à l'écrit », in *ELA*, 59, Paris, Didier 1985, p.p. 43.

DABENE M., « Un modèle didactique de la compétence scripturale », *Repères*, n°4, 1991, p.p. 3-10.

DASSI, « Cours de sémantique lexicale », deuxième partie, inédit, 2014.

DESCOTES M., *La lecture méthodique*, Delagrave, Paris, 1999, p.p. 16-62.

DIGNIA SITCHAM A.S., *De la lecture méthodique au commentaire composé : cas du niveau de seconde*, mémoire de Di.P.E.S. II, Université de Yaoundé I, 2006, p.p. 2-17

FLAUBERT G., *Madame Bovary*, Paris, Hatier, 2003, p.p. 81-82.

FOURCAUT L., *Le commentaire composé*, Paris, Armand Colin, 2007, p.p. 8.

FOURTANIER et LANGLART, « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », in *Les voies actuelles de la recherche en didactique du français*, Québec, 2007, p. 110.

JOSUAH S. et DUPIN, *Initiation à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, P.U.F. PP 2,1993, p. 2.

KERBRAT-ORECCHIONI K., *L'énonciation*, Paris Armant Colin, 2009, p. 19.

LESOT A., *La lecture méthodique*, 1. Initiation, « Les méthodiques », Paris, Hatier, 1992, p. 2.

MAMA BILEGUE J.R., *La didactique générale de l'enseignement*, Yaoundé, Carrefour, 2002, p.p. 73-119.

MBOUOMBOUO MOUBEN H., *La lecture méthodique : adaptation de l'enseignement/apprentissage face aux réalités du terrain (premier cycle de l'enseignement général). Cas de la zone rurale : Guidiguis*, mémoire de Di.P.E.S. II, Université de Yaoundé I, 2010, p. p. 3-12.

MEUNIER D., « Mobilité et apprentissage linguistique : étude du discours métalinguistique d'apprenants Erasmus », in *Études de linguistique appliquée*, 162, 2011, p.p. 1.

MINESEC, « Commentaires du programme de langue et de littérature », Premier volet, Yaoundé, 1995, p.p. 3-41

MINESEC, « Programme de langue et de littérature », yaoundé, 1995, p.p. 3.

MOHAMED K.D., « Qu'est-ce qu'un stéréotype ? » in *Enfance*, 3-4, 1988.

MORF, GRIZE et PAULI, « Pour une pédagogie scientifique », in *Dialectica*, 23, 1969, p.p. 24-31.

MOUSSOURI E., « Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants de langue seconde/d'origine », Université Aristote de Thessalonique, in *Les cahiers de l'acedle*, volume 7, 2,2010, p.p. 509-515.

NYOBE A. L., *De la lecture méthodique au commentaire composé : enjeux et stratégies de lecture dans les classes de seconde*, mémoire de Di.P.E.S. II, Université de Yaoundé I, 2009.

OBAMA NKODO D. et alu, *La langue au second cycle, classe de première*, Yaoundé Afredit, 2011, p.p.173-189.

OMGBA ESSOMBA S.D., *Démocratie et institutions traditionnelles. Étude des rôles et fonctions des chefferies traditionnelles de la région camerounaise du centre dans le processus de démocratisation du Cameroun*, mémoire de master 2, Université pontificale grégorienne, (dir Michele Sorice) 2014, p. 22.

PERRET S., *La pratique de la lecture méthodique*, lycée Clos Banet, mémoire professionnel, 1999-2000, p.p. 2-13.

ROSIERJ-M., *La didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France, 2006, p.p. 7-21.

SARRAZIN B, RICHE P. (et al), *Commenter, expliquer : l'explication de texte*, Paris, in *Textuel*, n°20, 1987, p. 18.

SARTRE J-P., *qu'est-ce que la littérature ?*, Gallimard, 1948, p.p. 13-17.

SAUSSURE F., *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 2005, p.p. 97-103.

TANG A. D., *L'épreuve du commentaire composé*, Paris ; L'harmattan, 2011, p. 5.

VIBERT A., « Expliquer un texte littéraire : ce que la recherche en didactique peut apporter au renouvellement et à la diversification des pratiques », inédit, 2011, p. 11.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
RESUME.....	iii
ABSTRACT.....	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	6
CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE.....	5
1. CADRE THÉORIQUE.....	6
1.1 ÉTAT DE LA QUESTION.....	6
1.2 UN CHOIX SOCIODIDACTIQUE.....	13
1.2.1 La recherche du point de vue sociodidactique.....	14
1.2.2. La sociodidactique et la compétence scripturale.....	15
1.2.2.1. Définition de la compétence scripturale.....	15
1.2.2.2. La compétence scripturale : un objectif d'enseignement.....	15
1.2.2.3. L'évaluation de l'écrit.....	16
2. LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : LA TRIANGULATION.....	17
2.1 LES MÉTHODES DE LA TRIANGULATION ASSOCIÉES AU THÈME.....	18
2.1.1. La présentation des milieux didactiques.....	18
2.1.2. La méthode d'enquête.....	19
2.1.3. La méthode comparative.....	19
2.1.4. Observation participante.....	20
2.1.5. Les outils de traitement des données d'enquête.....	20
CHAPITRE II : REGARD ANALYTIQUE DES OUTILS DIDACTIQUES DU COMMENTAIRE COMPOSÉ.....	21
1. LES SOURCES PRIMAIRES DU COMMENTAIRE COMPOSÉ.....	22
2. LES SOURCES SECONDAIRES DU COMMENTAIRE COMPOSÉ.....	23
1.1 LES COMMENTAIRES DES PROGRAMMES DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE AU SECOND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL.....	24
1.2 LE MANUEL AU PROGRAMME DE LANGUE.....	25
2.3 LES PROJETS PÉDAGOGIQUES.....	27

2.3.1. Projet pédagogique du lycée d'Ekounou.....	28
2.3.2. Projet pédagogique du lycée d'Elat	30
2.3.3 Les cours des élèves	32
2.3.3.1 Les cours des élèves du lycée d'Ekounou	32
2.3.3.2. Les cours des élèves du lycée d'Elat	33
2.3.4 Les copies des apprenants.....	35
2.3.4.1. Lycée d'Ekounou	35
2.3.4.2. Le lycée d'Elat	36
CHAPITRE III : LES PARAMÈTRES AUTOUR DE L'ENSEIGNEMENT/.....	38
APPRENTISSAGE DU COMMENTAIRE COMPOSÉ :	38
ANALYSE DES DISCOURS ÉPIDIDACTIQUES	38
1. LES PARAMÈTRES LIES A L'ENSEIGNANT	39
1.1. AU LYCÉE D'ÉKOUNOU	39
1.1.1 La formation de l'enseignant	39
1.1.2 Le style d'enseignant	40
1.2 AU LYCÉE D'ÉLAT	41
1.2.1 La formation de l'enseignant	41
1.2.2 Le type d'enseignant	41
2. LES PARAMÈTRES LIES AUX APPRENANTS.....	42
2.1 LES PARAMÈTRES DES ÉLÈVES DU LYCÉE D'ÉKOUNOU	42
2.1.1 Le parcours scolaire des apprenants	42
2.1.2 Les modèles d'apprentissage du commentaire composé	42
2.1.3 L'incidence de l'exercice sur la vie quotidienne des élèves	43
2.2 LES PARAMÈTRES DES ÉLÈVES DU LYCÉE D'ÉLAT	44
2.2.1 Le parcourt scolaire	44
2.2.2 Les modèles d'apprentissage du commentaire composé	45
2.2.3 L'incidence de l'exercice sur la vie quotidienne des élèves	46
CHAPITRE IV : REPRÉSENTATIONS ET ATTITUDES DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS SUR LE COMMENTAIRE COMPOSÉ.....	47
1. LES REPRÉSENTATIONS SUR LE COMMENTAIRE COMPOSÉ.....	49
1.1 Les représentations au lycée d'Ekounou et Élat	49
1.1.1 Les représentations des enseignants des lycées d'Ekounou et d'Élat.....	49
1.1.2 Les représentations des apprenants.....	51
1.1.2.1. Les représentations des apprenants du lycée d'Ékounou.....	51

1.1.2.2. Les représentations des apprenants du lycée d'Elat	53
2. ATTITUDES DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS VIS-A-VIS DU	
COMMENTAIRE COMPOSÉ	54
2.1 LES ATTITUDES VIS-À-VIS DU COMMENTAIRE COMPOSÉ AU LYCÉE	
D'ÉKOUNOU ET D'ELAT	54
2.1.1 Les attitudes des enseignants du lycée d'Ékounou.....	54
2.1.2 Les attitudes des enseignants du lycée d'Élat	55
2.2. Les attitudes des élèves des lycées d'Ékounou et d'Élat	55
2.2. LES ATTITUDES POSITIVES	57
2.2.1. Les attitudes positives des enseignants	57
2.2.2. Les attitudes négatives des enseignants	57
2.3. LES ATTITUDES DES ÉLÈVES.....	57
2.2.1. Les attitudes positives	57
2.2.2. Les attitudes négatives	58
CHAPITRE V : POUR UN RENOUVELLEMENT DU PROCESSUS	59
DIDACTIQUE DU COMMENTAIRE COMPOSÉ	59
1. LE RENOUVELLEMENT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENTS DU	
COMMENTAIRE COMPOSÉ	60
1.1. L'EXPLOITATION DES DIVERS SUPPORTS POUR L'ENSEIGNEMENT	
DU COMMENTAIRE COMPOSÉ	60
1.1.1. La lecture littéraire	60
1.1.2. La place de l'élève comme sujet lecteur	61
1.1.3. La compétence scripturale dans la pratique du commentaire composé	63
1.2. LE RESPECT DE LA DEMARCHE	64
1.2.1. Les étapes de la lecture méthodique	65
1.2.2. Le projet de lecture	65
1.2.3. La détermination des hypothèses de sens.....	66
1.2.4. La progression de la leçon de lecture méthodique	66
1.2.5. Une leçon de lecture méthodique proprement dite	67
1.2.5.1. L'avant lecture du texte	68
1.2.5.2. La lecture découverte et lecture sélective.....	68
1.3. L'EXPLOITATION ÉCHELONNÉE DES CORPUS	69
2. LE RENOUVELLEMENT DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE DU	
COMMENTAIRE COMPOSÉ	71

3. LE RENOUVELLEMENT DE LA PRATIQUE DU COMMENTAIRE COMPOSÉ DU POINT DE VUE INSTITUTIONNEL.....	72
CONCLUSION GÉNÉRALE	74
BIBLIOGRAPHIE	77
TABLE DES MATIÈRES	80

ANNEXES