

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

\*\*\*\*\*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

HIGHER TEACHERS' TRAINING  
COLLEGE

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF FRENCH

**COMPTE RENDU DANS LA REMÉDIATION AU 1<sup>er</sup>  
CYCLE: CAS DE LA CLASSE DE 3<sup>ème</sup> AU LYCÉE  
GÉNÉRAL LECLERC DE YAOUNDÉ**

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement  
Secondaire deuxième grade (D.I.P.E.S.II)*

*par*

**Immaculée crépin Théralice AKONO EBOUTOU**

*Licenciée ès lettres modernes françaises*

**Membres du jury**

**Président de jury : Pierre Célestin NDZIE AMBENA (M C)**

**Examineur : Simon OMBAKANE (C C)**

**Rapporteur : Rodolphine Sylvie Wamba (Pr)**

**Année Académique 2018-2019.**

Á ma :

- Feue petite sœur Marthe Stella Sorel AKONO ETO

## REMERCIEMENTS

Cette étude n'aurait pu être réalisée sans l'importante collaboration de nombreuses personnes à qui nous exprimons notre vive reconnaissance .Nous pensons à :

- Mme Rodolphine Sylvie WAMBA, notre directeur de recherche qui, malgré ses multiples occupations, a accepté de s'intéresser à ce sujet et de guider nos premiers pas dans le domaine de la recherche ;
- L'ensemble du personnel enseignant et administratif de l'E.N.S en général et du Département de français en particulier, pour sa contribution à notre formation durant notre séjour dans cette institution ;
- Nos parents André Mari AKONONO NSIMI, Mariette MENDO MENGUE pour tous les conseils et l'amour ont contribué à façonner notre personnalité ;
- Notre fiancé, Jérôme Paty NDI MVONDO dont l'amour inconditionnel et les encouragements incessants ont énormément boosté notre moral ;
- Nos trois enfants Andrée Mariette AKONO MENDO, André Russel AKONO NDI et Darryl Roosevelt MBANI NDI pour avoir su supporter notre absence à cause des contraintes liées à notre formation ;
- Notre frère M. BOUBAKAR LIKIBY pour l'énorme service rendu ;
- Tous ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce travail trouvent ici la marque de notre profonde reconnaissance.

## **LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS**

**APC/ ESV** : Approche Par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie ;

**APC** : Approche par les Compétences ;

**PPO** : Pédagogie Par Objectif ;

**MINESEC** : Ministère des Enseignements Secondaires ;

**MINEDUC** : Ministère de l'Education Nationale ;

**UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture ;

**OIF** : Organisation Internationale de la Francophonie ;

**UNICEF** : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance ;

**IPN** : Inspecteurs Pédagogiques Nationaux ;

**PTS** : Points ;

**TD** : Travaux Dirigés ;

**H** : Hypothèse

**HS** : Hypothèse Secondaire

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1 :</b> barème de notation en correction orthographique .....	28
<b>Tableau 2 :</b> le budget horaire consacré par les enseignants à la séance de compte rendu dans leurs classes respectives .....	57
<b>Tableau 3 :</b> avis des enseignants sur le quota horaire officiel alloué aux comptes rendus .....	58
<b>Tableau 4 :</b> avis des enseignants sur le pourcentage de participation des apprenants pendant les séances de compte rendu.....	59
<b>Tableau 5 :</b> les effectifs que l'on retrouve dans les classes de 3 <sup>ème</sup> .....	59
<b>Tableau 6 :</b> avis des enseignants sur la libre circulation dans les salles de classe .....	60
<b>Tableau 7 :</b> avis des enseignants sur les difficultés qu'ils éprouvent dans la pratique des comptes rendus.....	60
<b>Tableau 8 :</b> les exercices où résident le plus de difficultés chez les apprenants.....	61
<b>Tableau 9 :</b> le temps mis par les enseignants pour corriger les copies d'évaluation .....	62
<b>Tableau 10 :</b> le pourcentage d'enseignants qui ont reçu une formation en docimologie .....	63
<b>Tableau 11 :</b> le type de formation reçu par les enseignants .....	64
<b>Tableau 12 :</b> impressions des enseignants au sujet de la satisfaction de tous les apprenants étant donné que la fourchette temporaire accordée aux comptes rendus est insuffisante.....	65

## RÉSUMÉ

La démarche ou la méthode d'enseignement adoptée dans nos établissements est devenue de nos jours un sujet de réflexion dont l'importance est non négligeable. Les multiples problèmes soulevés dans le processus enseignement/ apprentissage sont souvent considérés comme des éléments qui entretiennent la contre-performance des apprenants. C'est une question préoccupante à laquelle nous nous sommes intéressées. En effet, la pratique des comptes rendus d'évaluation selon l'APC ne peut se déployer de manière satisfaisante, car au lieu de 60 élèves comme le préconise la réglementation en vigueur, nous avons souvent 100 voire 120 élèves par classe. En outre, le temps accordé à la pratique de classe est insuffisant. Il y a également la catégorisation des erreurs qui rend superficielle la séance de compte rendu, le manque d'intérêt que les enseignants accordent à cette séance réduite à la remise des copies. Ces difficultés sont connues, nous les évoquons parce qu'elles sont à la base du problème que nous voulons résoudre. En guise de solutions, notre étude préconise de se pencher sur la pratique des comptes rendus, aussi bien sur le plan didactique que sur le plan pédagogique, et sur la nécessité de revoir à la hausse les quotas horaires.

**Mots-clés :** Compte rendu d'évaluation, remédiation, Catégorisation des erreurs, erreurs, Apprentissage.

## **ABSTRACT**

The approach or the method of teaching adopted in our establishments has nowadays become a subject of reflection whose importance is not negligible. Several problems are then raised in the teaching/learning process; these are often considered as elements which maintain the underperformance of the learners. This is a troubling issue that we have been interested in. Indeed, the practice of evaluation reports according to the APC cannot be deployed satisfactorily because instead of 60 students as recommended by the regulations, we often have 100 or even 120 students per class. In addition, the time given to classroom practice is insignificant. There is also the categorization of errors that makes the debriefing session superficial, the lack of interest that teachers give to this session reduced to the delivery of copies. These difficulties are known, we mention them because they are at the root of the problem we want to solve. As solutions, our study recommends to look at the practice of the reports, as well on the didactical level as on the educational level, it is also necessary that the duration in hour should be revised upwards.

**Key words:** assessment correction, remediation, classification of errors, errors, learning.

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Les pays en voie de développement sont confrontés au phénomène de classes à effectif pléthorique. Au vu des politiques éducatives mondiales qui prônent la scolarisation à 100% à l'horizon 2035 et les approches pédagogiques qui préconisent le passage fluide des élèves d'une classe à l'autre (promotion collective), le problème du non encadrement pédagogique des élèves continue de se poser. Aussi avons-nous remarqué que l'accomplissement de certains enseignements semble difficile à cause du quota horaire insuffisant alloué à ceux-ci. Dans le souci d'apporter notre modeste contribution pour pallier à ce problème, nous avons choisi de nous focaliser sur le sujet de recherche : « les comptes rendus dans la remédiation au 1<sup>er</sup> cycle : cas de la classe de 3<sup>ème</sup> au lycée général Leclerc de Yaoundé ».

Pour justifier le choix de la présente étude, il est important de partir des raisons qui ont motivé le choix de ce sujet.

## **I- MOTIVATIONS DU CHOIX DU SUJET**

Selon *le référentiel pédagogique* de BLOOM (1969), les objectifs pédagogiques s'articulent autour de quatre points :

- *Le domaine psycho cognitif : il s'agit de tout ce qui concerne la connaissance, la mémoire, l'intelligence de ce qui est relatif à l'apprentissage.*
- *Le domaine psychomoteur : il concerne l'enseignant qui a pour but, de développer des gestes techniques de l'apprenant, de lui permettre d'acquérir une méthode pendant son apprentissage.*
- *Le domaine psycho affectif : il renvoie au type d'homme que chaque société veut produire.*
- *Le domaine psycho-environnemental : il enseigne le type de comportement qu'un élève doit adopter pour pouvoir vivre dans son milieu.*

À partir de ces référentiels, nous relevons que les enseignants et les apprenants sont les acteurs fondamentaux dans la transmission du savoir. Pendant la séance de compte rendu, les élèves, plus que par le passé, doivent manifester le besoin de comprendre les aspects du cours qu'ils n'ont pas compris pendant l'évaluation. Notre posture d'enseignant qui nous a donné le privilège d'enseigner nous a permis de constater que, le temps imparti aux comptes rendus et à la remédiation semble insuffisant. C'est pour cette raison que nous nous sommes posés la question de savoir s'il est possible de rendre compte de la correction des exercices que sont :

la correction orthographique, l'expression écrite et l'étude de texte en une heure aux fins d'une remédiation efficiente. Le désir d'apporter un éclairage à cette interrogation a constitué notre première motivation.

La deuxième motivation est née de notre volonté de définir les rôles de l'apprenant et de l'enseignant pendant cette séance.

La troisième motivation quant- à elle, consiste à proposer une approche participative des apprenants lors des séances de compte de rendu pouvant s'ajouter à celles qui sont d'actualité.

## **II- LA REVUE DE LA LITTÉRATURE**

Notre ambition ne consiste pas à citer tous les ouvrages ou tous les textes officiels ayant trait aux quotas horaires dans l'enseignement/ apprentissage du français, mais d'examiner les différentes approches qui ont été développées en rapport avec notre problème actuel à savoir : l'importance des comptes rendus dans la remédiation au premier cycle. Ce problème n'est pas nouveau dans notre système éducatif ni dans le monde de l'éducation, c'est pourquoi nous avons fait un détour dans le mémoire de *DI.P.E.S.II* d'Hippolyte Héli ABANDA intitulé : « quota horaire et rendement des élèves en français : le cas des classes de seconde des enseignements général et technique » où il a constaté que les élèves de classe de seconde de l'enseignement technique ,présentent des performances différentes à celles des élèves des classes de seconde de l'enseignement général, avec lesquels ils partagent les mêmes programmes. Cela lui a semblé injuste parce que le français est aussi important pour l'enseignement technique que pour l'enseignement général ; le français est également une langue d'enseignement. Face à cet état de chose, il s'est demandé si le quota horaire réservé au français dans les classes de seconde d'enseignements général et technique n'a pas une influence sur le rendement des apprenants. Il conclut que la contre-performance des élèves en français pourrait avoir pour origine le quota horaire alloué à cette matière. Dans le même sillage ,Dominique Sandrine NGASSE MESSENDE dans son mémoire de *DI.P.E.S.II* : « la problématique des quotas horaires dans l'enseignement apprentissage du français au premier cycle de l'enseignement technique» pense que les lacunes notées chez les élèves-techniciens sont dues au quota horaire réduit accordé à l'enseignement du français. Elle s'est demandée, si la prise en compte des perspectives d'amélioration des performances des élèves techniciens est effective dans les programmes de français. L'auteur des travaux avait alors proposé à cet effet, une meilleure répartition des quotas horaires dans l'enseignement du français car c'est la langue d'enseignement.

Dans le mémoire : « le programme du FLE au centre pilote de Yaoundé (méthode et volume horaire) », David Ebenezer MVONDO se pose la question de savoir, si après le suivi de la totalité des cours tel que programmés au centre pilote de Yaoundé (CPY), confère à l'apprenant la compétence de communication décrite dans les objectifs de cette institution, puisqu'en observant les objectifs définis par les initiateurs du programme qui permettent l'acquisition des savoir-faire langagiers ainsi que des stratégies de communication susceptibles de favoriser la fluidité de l'expression dans les différents milieux socio-professionnels, il se pose un problème de l'inadéquation entre le programme établi et les objectifs poursuivis. Autrement dit, il veut savoir si les programmes mis sur pied permettent aux apprenants d'acquérir le modèle de compétence décrit plus haut, tant par leur contenu, par l'approche méthodologique que par la durée. En conclusion, les méthodes utilisées et les volumes horaires pratiqués ne permettent pas aux apprenants, d'atteindre l'objectif visé par le programme de formation linguistique.

De son côté, François MACAIRE, dans *notre beau métier* (1980, pp 154- 155), relève le caractère incontestable de l'utilité d'un horaire qui distribue le temps entre les différents exercices, selon leur importance et réglant leur succession en tenant compte des possibilités de l'enfant. Pour renforcer son idée, il cite DUMAS : « l'horaire établit une espèce d'équilibre entre diverses disciplines. C'est sans doute un arrangement arbitraire et assez artificiel, mais indispensable. » François MACAIRE souligne qu'en principe, on doit suivre scrupuleusement l'horaire car dans un horaire bien fait, le temps consacré à chaque discipline se mesure à l'importance et à l'utilité pratique de celle-ci. Il précise par ailleurs que l'âge des enfants et les cours entrent en ligne de compte pour la durée des leçons des exercices d'application. Cette conception de MACAIRE nous intéresse à plus d'un titre car le temps consacré au français se mesure à l'importance et à l'utilité pratique de cette matière. Il est nécessaire de tenir compte de la durée et de l'importance des leçons pour permettre à l'élève d'avoir un meilleur rendement.

Dans le *guide pédagogique du programme d'études de français première langue d'enseignement secondaire général classes 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>*, nous avons observé que l'enseignement / apprentissage se fait depuis 2012/2013 selon l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ ESV). Cette nouvelle approche voudrait que les évaluations soient au service de l'apprentissage. C'est pourquoi après chaque évaluation, des comptes rendus suivis d'une remédiation s'imposent. Ceux-ci constituent donc des étapes essentielles qui visent la mise à niveau individuelle ou collective des

apprenants. Cette nouvelle forme d'enseignement se fonde sur l'exploitation de l'erreur pour combler les lacunes qui auront été préalablement identifiées avec précision dans les comptes rendus. Il s'agit alors concrètement, de s'interroger sur l'erreur, pour aider l'apprenant à améliorer ses acquis.

En se basant sur *les programmes d'études du français 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>*, nous avons également constaté que les programmes d'études élaborés en 2014 par l'inspection générale des enseignements du ministère des enseignements secondaires, respectent les grandes orientations de l'éducation en général et de l'enseignement secondaire en particulier telles qu'elles apparaissent à la fois dans la loi d'orientation de l'éducation (1998). Conçus dans les inspections de pédagogie et introduits à titre expérimental dans les lycées et collèges au cours de l'année scolaire 2012-2013, ces programmes d'études se veulent porteurs de plusieurs évolutions :

- *évolution d'une pédagogie frontale et transmissive à une pédagogie d'apprentissage, basée sur l'acquisition de compétences permettant de résoudre des situations de vie ;*
- *évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique ;*
- *évolution d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable.*

La prise en compte de ces évolutions et de ces orientations nouvelles, a induit tout naturellement un changement de paradigme dans la réforme curriculaire. L'option choisie est l'Approche par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC / ESV) qui veut que l'apprenant soit au centre de son apprentissage.

Ces programmes d'études définissent, en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être, les compétences essentielles devant être acquises par les apprenants du premier cycle du secondaire. Ils circonscrivent clairement le cadre qui permet aux enseignants, d'organiser leurs activités pédagogiques.

Toutefois, le système éducatif camerounais depuis les indépendances est confronté par le problème des effectifs pléthoriques dans les salles de classe. En effet, sous la poussée démographique et la demande qui devient de plus en plus forte en matière de scolarisation au Cameroun, le phénomène des classes à gros effectif s'avère incontournable. À cet effet, Hubert TAMAJO dans son mémoire de D.I.P.E.S.II intitulé : « Impact des effectifs pléthoriques sur l'encadrement des élèves au Cameroun » fait une étude et ressort avec les

résultats qui montrent qu'au cours d'une année, la République du Cameroun recrute 762053 élèves pour 620 établissements ; ce qui semble normal. Cependant, il note que la majorité de ces élèves est concentrée dans les zones urbaines, avec une moyenne de 1000 élèves dans les établissements respectifs, le nombre d'élèves prévu par les textes au Cameroun qui exigent entre 500 et 800 élèves par institution scolaire. Pour lui, ce phénomène reste donc urbain. Cependant nous constatons que TAMAJO réduit les problèmes des effectifs pléthoriques dans les zones urbaines, qu'en est-il alors des zones rurales ?

Dans le même ordre d'idées, Arielle Ingrid ESSOA KOUNA dans son mémoire de D.I.P.E.S.II intitulé : « les difficultés liées à l'enseignement de l'oral selon l'APC (approche par les compétences) dans les classes à effectif pléthorique » pose le problème de savoir, s'il est possible de dispenser aisément l'oral dans nos grands groupes ; sachant que le temps alloué à cet enseignement est de 55 min seulement donc très insuffisant or l'enseignement de cette matière selon l'APC exige la prise en compte de chacun des apprenants de la salle de classe. ESSOA KOUNA après son enquête, arrive à conclure que plusieurs difficultés sont éprouvées non seulement par les enseignants, mais aussi par les apprenants dans l'accomplissement du processus d'enseignement/ apprentissage de l'oral dans les classes à grand groupe. Ce faisant elle déclare que ces difficultés sont inhérentes à l'insuffisance du temps imparti à cet enseignement, ce qui rend alors impossible la prise en compte de chaque élève de façon particulière comme l'exige l'APC, l'absence ou l'insuffisance des manuels chez les élèves dans les dites classes, et l'inefficacité des méthodes employées par les enseignants.

En ce qui concerne les travaux critiques, Alexis Bienvenu BELIBI dans son article intitulé : « Alternative pédagogique » (1990) dénonce les pratiques pédagogiques mises en vigueur désormais anachroniques, du fait de la généralisation du phénomène des effectifs pléthoriques.

Dans la même optique, David NGAMASSU dans son ouvrage intitulé : « problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun », se consacre à décrire le phénomène des grands groupes et encourage les enseignants à pouvoir gérer cette difficulté.

Jam Marthe Félicité MENDO ZOLLO dans son article intitulé : « la problématique de l'évaluation des grands groupes : cas de la rédaction au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement général »,

évoque le phénomène de l'explosion démographique, qui reste un sujet préoccupant de nos jours.

### **III- PRÉSENTATION DE LA PROBLÉMATIQUE**

Le problème que pose ce sujet est celui de l'importance des comptes rendus dans la remédiation au 1<sup>er</sup> cycle, la question principale de notre travail est celle de savoir, quelle est la place des comptes rendus dans la remédiation au premier cycle ? Et les questions secondaires qui donnent une orientation à cette dernière sont les suivantes :

- Les classes à effectif pléthorique permettraient-elles de proposer de manière efficace les comptes rendus ? Mieux encore est ce que la taille d'un groupe a des conséquences sur la qualité des enseignements/apprentissages ?
- la catégorisation des erreurs ne rendrait-elle pas la correction des trois exercices superficielle ?

#### **❖ LES HYPOTHÈSES**

L'hypothèse générale de notre étude est : les comptes rendus au 1<sup>er</sup> cycle auraient une place importante dans la remédiation. Et les hypothèses secondaires favorisant sa compréhension sont :

**HS 1** : les classes à effectifs pléthoriques ne permettraient pas de proposer les comptes rendus de manière efficace.

**HS 2** : la catégorisation des erreurs rendrait les comptes rendus superficiels et ne remédierait pas aux lacunes observées chez tous les apprenants.

### **IV- LE CADRE THÉORIQUE**

Cette partie est consacrée aux théories et permet de mieux clarifier l'objet même de cette recherche.

#### **IV-1 APPROCHE NOTIONNELLE : DÉFINITIONS DE QUELQUES CONCEPTS**

##### **IV-1-1 COMPTE RENDU**

Le compte rendu est un terme utilisé lorsqu'il s'agit de rapporter les éléments importants d'une réunion, d'une conférence ou d'une manifestation. Ainsi sa structure et son contenu dépendent alors du contexte et de l'objectif, il peut aller au-delà d'une simple relation des faits en mentionnant par exemple des commentaires, des analyses, des questions

ou des décisions. Mais dans tous les cas il est censé respecter un cadre précis agréé entre le rédacteur et le destinataire qui définit par exemple la structure, la typologie des informations et les conventions de codification.

En situation de classe, faire un compte rendu consiste alors à présenter un rapport de correction des exercices, qui s'appuie sur les faits les plus récurrents relevés sur les copies des apprenants. L'utilité de cette séance est de faire travailler les élèves en groupe en fonction des erreurs relevées sur leurs copies et les amener à combler leurs lacunes.

#### **IV-1-2 L'ERREUR**

Auparavant, l'erreur était assimilée à une faute, à un dysfonctionnement. Aujourd'hui le statut de l'erreur apparaît comme un bon révélateur du modèle d'apprentissage mis en vigueur en classe.

L'erreur est donc considérée comme une étape de l'apprentissage, nécessaire et source d'enseignement pour tous. Il s'agit de comprendre ici que, l'apprentissage n'est pas un processus linéaire. Il passe par des essais, tâtonnements, erreurs, échecs... Il y a donc un endroit pour les élèves d'avoir droit à l'erreur qui doit être reconnu et pris en compte. Pour cela, le travail de l'erreur permet d'instaurer un climat de confiance dans lequel l'erreur n'est plus stigmatisée mais elle devient plutôt ; un matériau pour la construction du savoir.

Pour l'élève, le retour réflexif sur l'erreur est une voie propice pour accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée. Par ce travail, il découvre aussi son propre fondement et gagne en autonomie. Pour l'enseignant, l'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique. Elle permet d'ailleurs de découvrir les démarches d'apprentissage des apprenants, d'identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogiques, et de les évaluer avec pertinence.

C'est à partir des années 1970 que de nombreuses recherches ont été conduites sur la comparaison des langues pour traiter particulièrement la question de l'interférence. À cette époque, on a commencé à employer le mot « erreur » en le considérant comme l'expression d'un phénomène naturel et inévitable, associé à tout apprentissage d'une langue. C'est ainsi que l'erreur s'est progressivement substituée à la faute, décrite par les enseignants et impliquait toujours une connotation péjorative. Jean pierre Astolfi affirme dans ce sens que « depuis quelques années, les recherches en éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à une sanction, à une nouvelle conception où celles -ci apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont

fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves. »

Ainsi, Astolfi (1997) nous explique qu'il est utile de mettre en place des situations d'apprentissage dans lesquelles, justement il n'y aurait pas nécessairement une bonne réponse, et dans lesquelles provoquer l'erreur permettrait, de l'éradiquer des productions.

Dans le quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et nous avons tendance à les confondre. En effet, on parle de 'fautes d'orthographe 'par exemple, alors qu'il pourrait ne s'agir que d'égarements d'écriture. Le cadre européen commun de référence pour les langues a fait une distinction entre les fautes et les erreurs en montrant que les erreurs sont entraînées par un écart déformé de la compétence cible d'un apprenant d'une langue 2, tandis que les fautes apparaissent quand un apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre comme le locuteur natif. Il est dit « les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la langue 2. Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif. »

Dans la même perspective, Christine Tagliante affirme que « les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles en sont inséparables, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine qu'un inconvénient. Elles sont en effet la preuve que l'apprenant est en train de se mettre en place. » De nos jours, avec l'arrivée de l'approche par les compétences, deux compétences (oral et écrit) sont devenues prioritaires dans l'enseignement / apprentissage du français.

En outre, l'erreur apparaît également comme un écart par rapport à la norme .En ce sens qu'elle est synonyme de faute .Le terme de « faute » ayant une connotation péjorative parce qu'il est associé à une idée qui réfère à la morale. Selon *le dictionnaire pratique de didactique du FLE* de Robert (2008) le terme erreur vient du latin « *error* » mot de la même famille de « *errare* » qui signifie s'écarter, s'éloigner de la vérité.

C'est dans cette optique que Leonard DE VINCI affirme que : « tout le monde commence par faire des erreurs, et un peintre qui ne comprendrait pas les erreurs qu'il fait ne pourrait jamais les corriger »(2008, p59) c'est-à-dire qu'il faut non seulement prendre acte de ses erreurs, mais aussi les reconnaître afin de mieux les corriger .Dans le même sillage J-P.ASTOLFI, cité par AMIR.A,ILMAINE confirme que : «l'erreur est un moyen de

progresser. Il faut découvrir les erreurs et partir de celles-ci pour chercher la solution meilleure. La technique de résolution d'un problème est basée sur le dépassement des erreurs, la prise de conscience du cheminement et des réussites. » (2008, p59).

Aussi, dans son ouvrage *l'Emile*, Jean Jacques Rousseau ( 1762 ) recommande que si l'apprenant se trompe il faut le laisser faire, ne corriger point des erreurs et attendre en silence qu'il soit en état de les voir et de les corriger lui-même.

En outre, l'approche cognitive distingue la faute de l'erreur. Pour elle, la faute relève de la performance alors que l'erreur, elle relève de la compétence transitoire de l'apprenant. L'erreur « serait donc une manifestation d'hypothèses fausses si l'on considère l'apprentissage des langues comme une activité d'ordre cognitive de traitement des données et de formation d'hypothèses » Robert(2008). C'est dans ce sillage qu'on peut classer les erreurs en deux parties à savoir :

- Les erreurs de compétence ; ce sont les plus récurrentes que l'apprenant ne peut rectifier parce qu'il ne possède pas les savoirs nécessaires ;
- Les erreurs de performance sont occasionnelles, assimilables à la faute que l'apprenant peut rectifier parce qu'il dispose des savoirs adéquats et que ces erreurs sont dues à une distraction passagère.

Il convient de souligner que les adeptes de l'APC précisent la différence entre la notion de compétence et celle de performance, pour Xavier Roegiers (2006, P07) : « la compétence est une aptitude à pouvoir résoudre des problèmes, grâce à la modification conjointe de plusieurs savoirs, savoir- faire et savoir- être ». Elle est également ce qui permet à chacun de réaliser correctement une tâche complexe. Quant à la performance, elle renvoie à l'idée de compétition, ainsi être performant c'est être le meilleur, entrer en compétition avec les autres, quitte à écraser les concurrents.

En pédagogie , la place de l'erreur est capitale en ce sens que c'est à l'enseignant qu'il revient de consacrer un temps suffisant à la phase essentielle de repérage, de formulation et d'explicitation, par l'apprenant de ses propres erreurs. L'analyse préalable de l'enseignant n'est que le point de départ d'un travail de nature métacognitive qui permettra à l'apprenant de verbaliser les démarches qu'il a utilisées et de prendre conscience de la cause de ses erreurs. C'est alors cette prise de conscience et la connaissance des causes qui lui permettront de s'auto- corriger, pour autant que l'autocorrection ne concerne pas uniquement les erreurs mais plutôt les processus qui les ont engendrées. Cela suppose pour l'enseignant, le rejet a

priori du simple constat de l'erreur et des interprétations approximatives auxquelles ce constat donne lieu, au bénéfice d'une analyse rigoureuse fondée sur l'observation de l'apprenant en cours de production et sur la verbalisation que ce dernier peut tenir pour dire ce qu'il veut faire, ce qu'il fait et comment il procède. Le questionnement à fonction métacognitive de l'enseignant peut l'aider à verbaliser, et en verbalisant l'apprenant prend conscience.

Il convient de souligner que le statut de l'erreur diffère selon les conceptions théoriques de l'apprentissage :

- Selon le behaviorisme, l'enseignement doit viser un apprentissage sans erreur. L'apprenant est guidé vers la réalisation de l'objectif au moyen d'exercices programmés qui utilisent la répétition et le renforcement des bonnes réponses.
- Selon le constructivisme, l'apprentissage est un processus de réorganisation des connaissances généralement conflictuelles. L'erreur est le signe d'une difficulté de l'apprenant. La correction de l'erreur par ce dernier indique qu'il a surmonté cette difficulté et qu'il a intégré la connaissance nouvelle dans ses schèmes mentaux.
- Selon la théorie de l'information, l'erreur viendrait d'un défaut de représentation de la situation, de stratégie de réponse et d'un contrôle insuffisant.

Une fois les erreurs relevées par l'enseignant, et celles-ci reconnues par les apprenants, l'enseignant doit par conséquent préparer une séance de remédiation qui amènera les apprenants à combler leurs lacunes, puis de se remettre en question. C'est après cela qu'interviendra la remédiation. De ce terme découlent plusieurs appréhensions.

Il convient de conclure qu'il est nécessaire de définir un contrat explicite pour l'apprenant et, au sein de la classe, de veiller à la mise en place de stratégies permettant la vigilance progressive et la responsabilité des apprenants pour pouvoir supprimer les erreurs. Ainsi, il faut construire une didactique du français, méthodique, claire, attachant et bien dosée selon l'âge, le niveau et les capacités des apprenants. Pour ce faire, le rôle de l'enseignant face au traitement d'erreurs est très important car en essayant de remédier et proposer des idées, il est le seul à décider sur une éventuelle démarche corrective à adopter pour faire disparaître les erreurs.

### **IV-1-3 LA REMÉDIATION**

La remédiation, bien qu'utilisée depuis fort longtemps est un terme institutionnel datant de 1989 .Elle désigne les actions des entreprises à la suite des évaluations, cette pratique relativement récente explique peut-être le fait qu'une définition précise est difficile à trouver.

Cependant, les recherches étymologiques, nous ont permis de trouver deux sens à la remédiation si on rapproche ce terme du verbe remédier (qui signifie apporter un remède), on fournit une aide (un remède) aux élèves à la suite d'erreurs qu'ils auraient commises. Mais si l'on considère que la remédiation est en fait une « re-médiation » (c'est d'ailleurs dans ce sens que l'envisage VYGOSTKY) il s'agit alors pour l'enseignant de mettre une nouvelle fois l'apprenant en relation avec le savoir, mais d'une manière différente.

En pédagogie, la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant, des activités d'apprentissage différenciées pédagogiquement pour lui permettre de combler les lacunes révélées. On utilise pour cela des procédés pédagogiques, qui pour être efficaces doivent être sensiblement différents des procédés utilisés lors de la première phase d'enseignement/apprentissage, il ne s'agit pas en répétant les mêmes démarches, mais plutôt avec des moyens et des procédés différents plus en rapport avec une remédiation au sens médical du terme. Il s'agit de « soigner » à l'aide d'un traitement spécifique.

### **IV-1-4 LA CLASSE A EFFECTIF PLÉTHORIQUE**

La notion de classes à effectif pléthorique ou classes à grand effectif est une notion qui est surtout liée au contexte dans lequel se trouve l'enseignant .Cette expression connaît souvent de tournures diverses. Certains acteurs de l'éducation emploient : « grand groupe », « classe à gros effectif », « classe à effectif pléthorique », « classe à effectif large », « classe à effectif complexe », « classe surchargée » ou « classe à effectif élevé ».

Pour cerner cette notion, il est important de partir de la clarification des termes : « effectif » et « pléthorique ». En effet, le terme « effectif » est défini par *le dictionnaire le grand robert* (2010) comme étant le « nombre réglementaire des membres qui constituent un groupe », tandis que le terme « pléthorique » a pour synonymes : abondant, excessif, nombreux, grand, important.

Dès lors, pour définir la notion de « classe à effectif pléthorique » dans le système éducatif, on se base le plus souvent sur le critère quantitatif .C'est ainsi que De Landsheere

(1998) pour parler de « classe à effectif pléthorique » qu'il définit comme « le taux d'encadrement au ratio maître / élèves dans une salle de classe ».

Toutefois, l'UNESCO (2001) ne se limite pas seulement sur le critère quantitatif pour définir la notion de « effectif pléthorique ». Pour cette organisation, définir la notion de « classe à effectif pléthorique » consiste à prendre en compte plusieurs facteurs tels que :

- La relation entre le nombre d'élèves d'une classe et le nombre d'enseignants prévus pour gérer cette classe ;
- La relation entre le nombre d'élèves et le matériel disponible ;
- La relation entre le nombre d'élèves et les compétences de l'enseignant ;
- La relation entre l'espace- classe et l'effectif des élèves.

En allant un peu plus loin et suivant la logique de l'UNESCO, on pourrait même ajouter que le rapport entre le nombre d'élèves et le temps imparti à l'enseignant dans l'accomplissement d'un cours.

La notion de classe à effectif pléthorique est fonction du contexte dans lequel l'enseignant se trouve.

De plus, il est important de souligner que cette recherche repose sur les théories d'apprentissage telles que le constructivisme et le socioconstructivisme parce que ces théories ont presque les mêmes objectifs que l'Approche Par les Compétences (APC), en ce sens que l'apprenant est co-constructeur de ses propres connaissances, et reste au centre de son apprentissage. L'APC, le constructivisme, le socioconstructivisme prônent la construction d'un savoir personnel s'effectuant dans le cadre social, les informations ont un lien avec le milieu social, et le contexte culturel de l'élève. Ces idéologies ont un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indissociables pour permettre le progrès à savoir :

- 1- La dimension constructiviste fait référence au sujet qui apprend : l'apprenant ;
- 2- La dimension sociale fait référence aux partenaires en présence : les autres apprenants ;
- 3- La dimension interactive fait référence au milieu : l'objet de l'apprentissage proposé et le contenu d'enseignement.

## • LE CONSTRUCTIVISME

Théorie développée au XIX<sup>ème</sup> siècle par le psychologue suisse Jean Piaget, cette dernière décrit l'intelligence comme la forme la plus générale des coordinations des actions et des opérations d'un sujet qui « se construit en construisant, reconstruisant, structurant restructurant logiquement son environnement », (Piaget, 1963 ; p21) .Les connaissances ne sont dans ce cas, ni le reflet du monde extérieur, ni la projection sur le monde extérieur de structures innées. Pour Piaget, le sujet ne se construit une représentation du monde extérieur qu'à travers ses propres actions et opérations, autant sur le monde physique que sur ses propres connaissances antérieures à propos de l'objet à prendre. L'intelligence repose principalement sur deux principes à savoir : l'organisation et l'adaptation. Ce sont ces activités qui viennent parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre de l'apprenant.

Dès lors, l'individu apparaît comme le protagoniste actif du processus de connaissances et les constructions mentales sont le produit de son activité. Piaget pense que celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend. En effet, il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend en s'adaptant ; et cela passe par trois processus importants : l'assimilation, l'accommodation, et l'équilibration.

- **L'assimilation** correspond à l'intégration de nouvelles connaissances aux schèmes déjà construits chez l'individu. En effet, l'apprenant en s'appuyant sur son milieu et des situations extérieures nouvelles intègre de nouvelles données en les reliant et en les coordonnant aux informations , aux connaissances dont il dispose déjà.
- **L'accommodation** renvoie à la juxtaposition ou à la modification des schèmes déjà construits chez l'individu ou la construction de nouveaux schèmes. Ce processus est marqué par l'adaptation du sujet à des situations nouvelles, d'où la modification des cadres mentaux.
- **L'équilibration** c'est lorsque les processus d'assimilation et d'accommodation atteignent un équilibre. L'équilibration se veut constante tout au long du processus d'apprentissage et ne s'achève que lorsqu'un système d'adaptation est constitué.

Pour qu'il y ait adaptation, il est important que l'enfant se questionne. De ce fait, seules les situations de conflits cognitifs peuvent amener l'enfant à cette action. Lorsqu'on place l'apprenant dans des situations d'apprentissage, le plus souvent un « conflit cognitif » survient pour bousculer les informations déjà en place. Si ce conflit

cognitif est suivi d'une clarification de ses conceptions erronées, l'apprenant a plus de chances de construire ses connaissances de façon viable.

- **LE SOCIOCONSTRUCTIVISME**

Contemporain de PIAGET, VYGOTSKY a posé les premiers jalons de la théorie socioconstructiviste qui s'oppose à une vision individualiste de l'apprentissage. Pour lui, apprendre, c'est élaborer soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction sociale avec autrui, et cela à tout âge. Vygotsky défend la thèse selon laquelle le développement résulte de l'interaction entre l'apprenant, l'objet et le contexte social, autrement dit, pour se développer, l'enfant puise dans son environnement. De plus, le thème majeur de ses travaux exhorte le rôle fondamental que jouent les interactions sociales dans le développement de la cognition et un apport, un puissant corrélatif social à la théorie piagienne. Vygotsky prétend que les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage : le langage sert d'outil d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution du sens par l'apprenant, que du point de vue du développement des fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant.

Pour étayer ses propositions, Vygotsky suppose l'existence d'une zone sensible qu'il nomme « zone proximale de développement » laquelle renvoie à l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser intellectuellement à un moment de son parcours et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui. Vygotsky a abordé l'apprentissage sous l'angle de l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social. Ces interactions conduisent l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par situation.

Au demeurant, il est clair que c'est au sein du groupe que l'apprenant construit sa propre connaissance. De ce fait, le travail de groupe peut s'avérer être un atout à la mise en œuvre des activités de compte rendu dans le processus de remédiation des exercices de français en situation de classe à grand effectif. En outre, l'approche par les compétences se fonde sur une épistémologie socioconstructiviste, car dans cette perspective, toute connaissance relève d'un processus de construction dont le principal acteur est l'apprenant. Le Socioconstructivisme insiste tout particulièrement sur les interactions sociales qui influent sur la construction des connaissances dans et par l'action en situation ainsi que par la réflexion sur l'action. De ce point de vue, la connaissance n'est pas directement transmissible, elle se construit.

## V- DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Cette partie du travail est plus concrète et exige des réponses aux questions suivantes : comment allons-nous – y prendre pour répondre à la question de recherche ? Quels types d'informations allons – nous chercher ? Où allons- nous les chercher ? Auprès de qui ou de quoi ? En posant quelle question et sous quelle forme ? Questionnaires ou entretiens dirigés ou semi- dirigés ? Données d'archives ou enquêtes? Quels échantillons ? Analyses de discours ? Bref, tout ce qu'on met en place avant de se lancer dans la recherche de l'information que nous souhaitons interpréter et quelques indications sur la façon de s'y prendre pour analyser et interpréter ce que nous aurons trouvé.

S'agissant de la méthode de recherche, nous avons choisi de mener une enquête à partir d'un questionnaire qui sera adressé aux enseignants de français du lycée général Leclerc de Yaoundé et nous observerons comment les séances de compte rendu sont conduites dans la classe de 3<sup>ème</sup> de cet établissement , nous ferons une étude quantitative et qualitative de nos échantillons, les résultats obtenus permettront de cibler les véritables lacunes lesquelles les enseignants et les apprenants font face dans le processus d'accomplissement des séances de compte rendu dans la remédiation.

# CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES(APC)

## I- INSTRUCTIONS OFFICIELLES

Tout processus d'enseignement s'appuie sur des règles établies par les autorités en charge de l'éducation. Partant de ce fait, il est important de préciser que les langues officielles du Cameroun ont été légiférées à travers la constitution du 02 juin 1972, amendée le 18 janvier 1996 et rendue public le 30 janvier 1996 celle-ci a adopté le français et l'anglais comme langues officielles d'égale valeur, ce qui fait du Cameroun un État bilingue. A cet effet, ces deux langues sont présentes dans tous les domaines de la vie publique et sont celles à travers lesquelles le système éducatif camerounais forme ses citoyens.

A ce titre, le statut du français en tant que matière d'enseignement s'évalue en fonction du nombre d'heures qui lui est alloué. Les programmes officiels selon l'APC accordent une fourchette temporaire de 4heures hebdomadaires au cycle d'orientation, cible de notre recherche. Cette disposition temporelle a pour dessein d'après les textes ministériels qui la régissent, de faire acquérir aux apprenants les capacités linguistiques et extra - linguistiques. Il est donc question de s'exprimer avec clarté, aisance, de communiquer dans la langue contemporaine. Avec l'avènement de l'APC au 1<sup>er</sup> cycle, les textes officiels ont subi des modifications. C'est ainsi que l'arrêté N° 263/14/MINESEC/GE DU 14 Août 2014, porte modification des anciens programmes, et les nouveaux programmes d'étude se veulent porteurs de plusieurs évolutions :

- *L'évolution d'une pédagogie frontale et transmissive à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition des savoirs ;*
- *L'évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique ;*
- *L'évolution d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable.*

Après avoir présenté les lois qui régissent l'enseignement au Cameroun, nous allons nous attarder sur les objectifs généraux du français ainsi que ceux du 1<sup>er</sup> cycle.

## **I-1 OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU FRANÇAIS AU CAMEROUN**

L'objectif s'appréhende de manière générale comme un but à atteindre à la fin d'un cours ou d'une formation. C'est par rapport à l'objectif que l'on évalue les apprenants. Ainsi l'enseignement du français dans les lycées et collèges vise à :

- Développer chez les élèves, les aptitudes à communiquer et à s'exprimer avec clarté et aisance.
- Fournir à l'apprenant, des moyens nécessaires afin qu'il ait une ouverture d'esprit assez large, c'est-à-dire lui donner des moyens d'exprimer en une langue correcte sa personnalité, sa culture ainsi que les cultures étrangères.
- Mettre à la disposition de l'élève, des techniques et des méthodes nécessaires dans les activités pratiques quotidiennes (rédiger une lettre, faire un compte rendu de lecture, utiliser un dictionnaire, établir un dossier).

En résumé, les objectifs généraux du français permettent à l'apprenant de bien s'exprimer à l'écrit et à l'oral. Pour cela, l'enseignant devra guider l'élève dans le processus de construction du savoir.

## **I-2 LES OBJECTIFS DU FRANÇAIS AU 1<sup>ER</sup> CYCLE**

### **I-2-1 Les objectifs du cycle d'observation**

Le cycle d'observation concerne les classes de 6<sup>ème</sup> / 5<sup>ème</sup> de l'enseignement secondaire général qui accueille des jeunes issus du cycle primaire dont l'âge est de 10 à 14 ans. Les objectifs de ce cycle visent à doter les élèves, non seulement des capacités intellectuelles civiques et morales mais aussi de compétences, de connaissances fondamentales leur permettant de poursuivre leurs études au 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire et leur permettre également d'être capable de traiter avec compétence des familles de situation se rapportant aux domaines de vie. Pour y parvenir l'élève devra être capable de mobiliser dans les différentes disciplines, des domaines d'apprentissages constitutifs des programmes d'étude, toutes les ressources pertinentes, en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Il faut souligner que le programme de français entretient les liens privilégiés avec les domaines de vie et du curriculum. Ainsi donc, l'apprenant est appelé à s'informer ; à échanger et à s'exprimer en langue, il a pour ainsi dire la responsabilité d'aborder les savoirs de base lui permettant de maîtriser la langue maternelle. Le contact avec la langue française facilite son intégration dans la famille, la société et le monde. A cela, s'ajoute aussi le fait qu'elle

procure à l'élève un environnement propice pour son épanouissement, pour la structuration de son identité, l'appropriation, la transmission, et le développement des richesses de sa culture. Les objectifs du français au cycle d'observation ainsi conclus, nous passons à ceux du cycle d'orientation.

### **I-2-2 Les objectifs du cycle d'orientation**

Il s'agit ici de présenter les objectifs qui ont un rapport avec les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, après consultation des nouveaux programmes, il en ressort que le cycle d'observation et celui d'orientation ont les mêmes objectifs répondant aux exigences de l'APC. Si les objectifs demeurent les mêmes, par contre les familles de situations s'agrandissent pour que l'apprenant puisse avoir les connaissances variées dans divers domaines de la vie.

## **II- L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES**

### **II-1- Définition**

L'APC est une pédagogie centrée sur l'acquisition des compétences intellectuelles. Elle vise l'intégration des acquis scolaires pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne et la recherche de l'efficacité dans le monde du travail. Dès lors, il s'agit donc de mettre en place les circonstances et les conditions qui peuvent faciliter chez l'apprenant non seulement l'installation et l'acquisition des ressources, mais aussi la mobilisation de celles-ci en situation.

En effet, Xavier Roegiers (2004) part d'un triple constat selon que :

- *Les élèves ne possèdent pas les acquis de base pour continuer leur scolarité et pour s'insérer dans la vie socio-professionnelle c'est-à-dire qu'il y a un grand décalage entre ce que l'école produit et ce qui est attendu par la société ;*
- *Le fossé se creuse entre les élèves plus forts et les élèves plus faibles ;*
- *Les échecs se multiplient dans les écoles ainsi que les disparités dans les classes augmentent, ce qui rend la tâche de l'enseignant plus difficile.*

Il s'agit alors de donner du sens aux apprentissages, de développer ce que les promoteurs de l'APC appellent l'« agir compétent » chez les apprenants. En fait, l'« agir compétent » est l'ensemble des actions qu'une personne compétente réalise dans le traitement des situations concrètes, car c'est face à une situation que l'élève se construit, modifie ou réfute des connaissances.

## **2. Les fondements de l'APC**

### **2-1 Fondements historiques**

L'APC repose sur les travaux de Jean Marie De Ketele vers la fin des années 1980, basés sur la notion d'objectif terminal d'intégration. Pendant les années 1950, les Etats-Unis connaissent un essor remarquable au plan socio-économique et plus précisément dans l'industrie d'automobile qui fait des employés, des automates travaillant dans une longue chaîne de production standardisée. Au bout d'un certain temps, le monde de l'industrie automobile a connu des mutations techniques considérables. Le travail à la chaîne ou travail par mimétisme répétitif s'avère désormais inefficace. Il est donc question pour les employés de manifester une grande capacité d'adaptation en laissant place à un « savoir-agir » remarquable au sein de l'industrie, à dessein de s'intégrer aux nouvelles exigences du monde industriel en pleine mutation.

La migration de l'APC du milieu professionnel vers le milieu éducatif témoigne du dynamisme de cette approche. En éducation, l'APC voudrait que les savoirs ne se limitent pas uniquement dans la salle de classe, mais que l'apprenant soit à mesure de les porter en dehors des murs de la salle de classe, c'est-à-dire que l'apprenant devrait être capable de reconvertir en contexte scolaire les connaissances et les expériences qu'il a acquises à l'extérieur de l'école et de pouvoir adapter les savoirs scolaires dans les situations de vie concrète. En effet, le développement des compétences doit permettre à l'apprenant d'interagir de manière efficiente avec son environnement de travail. Avec l'APC l'enseignement / apprentissage scolaire n'a pas pour seul but, de répondre aux exigences de l'évaluation bien au contraire, cet apprentissage doit contribuer au développement total de l'apprenant, notamment au développement de son intelligence, dans le but de banaliser des apprentissages extérieurs.

Nous soulignons qu'aujourd'hui, plusieurs pays africains à l'instar du Sénégal, de la Tunisie, de l'Algérie emboitent le pas à adopter cette nouvelle approche. Ainsi sur la base de la loi N°98/004 du 04 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, le document de stratégie pour la croissance de l'emploi de 2009, la feuille de route du MINESEC, les exigences des partenaires internationaux tels que l'OIF, l'UNICEF, l'UNESCO, le Cameroun a fini par adopter L'APC dans son système éducatif.

## 2-2 Fondements épistémologiques de L'APC

L'APC a pour postulat de base, le socioconstructivisme qui précise que la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive d'objet extérieur, mais constitue plutôt le fruit de l'activité du sujet. Cependant, cette activité ne porte pas sur n'importe quel objet. Elle manipule essentiellement les idées, les connaissances et les conceptions que l'apprenant connaît déjà à propos de l'objet à apprendre, qu'il s'agisse d'un savoir codifié ou non.

Il est nécessaire de rappeler que le socioconstructivisme dérive du constructivisme dont il reprend l'essentiel de la théorie, tout en mettant l'accent sur l'importance des interactions sociales et de l'empreinte sociale dans la construction voire la co -construction du savoir. Dans une approche socioconstructiviste, l'apprenant construit ses connaissances dans les situations de classe et de contextes sociaux qui influencent sur ses constructions personnelles. Celles-ci participent de la nature sociale des constructions et des contextes. Dans cette perspective socioconstructiviste, même les actions qui paraissent plus individuelles par la pensée intérieure par exemple sont en fait socialisées car la pensée, s'appuie sur des symboles des mots issus des conventions sociales si tant est qu'une langue comme le français est une convention sociale.

L'APC a pour arrière-plan théorique, le socioconstructivisme. Dans cette perspective toute connaissance relève d'un processus de construction voire de Co-construction dont le principal acteur est l'apprenant. L'on persiste sur les interactions sociales qui influent sur la construction des connaissances par la personne. Il privilégie des situations d'apprentissage authentiques, qui favorisent la construction des connaissances dans et par la réflexion sur l'action. De ce point de vue, la connaissance n'est pas directement transmise de l'enseignant vers l'apprenant, bien au contraire elle se construit dans un processus d'intégration.

L'APC fait de la compétence son port étendard. En effet, L'APC nait à dessein pour permettre à l'apprenant, d'échapper à la loi du déterminisme interne prônée par la pédagogie par objectif (PPO) qui a pour postulat de base, le behaviourisme.

### 3-Les principes de L'APC

L'APC repose sur les principes ci-après :

- **La globalité** : il s'agit de proposer à l'apprenant, des éléments à analyser à partir d'une tâche ou d'une orientation globale et complexe. Ces éléments lui offrent une vue d'ensemble

de la situation d'apprentissage. Ainsi le principe de globalité est pris en compte du début jusqu'à la fin du processus d'apprentissage.

- **La construction** qui a pour but l'activation des acquis, l'élaboration de nouveaux savoirs et l'organisation des informations. Pour que le principe soit effectif, l'enseignant doit mettre sur pied, une activité d'introduction afin d'activer chez l'élève, ses acquis antérieurs et de l'amener à établir les liens entre ces acquis antérieurs et les nouvelles connaissances ;
- **L'alternance** : il s'agit de partir du général au particulier. Développer une compétence chez l'apprenant, consiste de partir d'une tâche intégratrice en tant qu'activité d'un apprentissage spécifique ;
- **L'application** : c'est l'apprentissage par agir c'est-à-dire qu'une compétence se définit comme étant un savoir agir en situation. A travers cette appréhension de savoir agir, la compétence devient indissociable des contextes dans lesquels elle se manifeste et des situations qu'elle traite. Il serait donc illusoire de croire qu'on puisse être déclaré compétent sans passer par l'apprentissage. Il est important de demander aux enseignants, de mettre à la disposition des élèves des outils qui les sensibilisent et du contrôle que ces derniers exercent dans la réalisation de leur tâche, de favoriser l'apprentissage par la manipulation et de mettre les élèves en action dans une tâche intégratrice ;
- **La distinction** qui consiste à relever de la distinction entre le contenu et le processus d'apprentissage. En apprentissage, une compétence ne peut s'activer ex nihilo. Ici, l'apprenant a besoin du contenu disciplinaire pour activer les composantes de la compétence. Mais comme il ne se servira que des composantes de la compétence pour aller chercher le contenu disciplinaire, il risquera au même moment de perdre de vue du processus de la compétence qu'il devrait maîtriser de façon explicite. Le principe de distinction contribue grandement à la favorisation de l'apprentissage explicite des composantes de la compétence, ainsi qu'aux stratégies d'apprentissage appropriées : l'enseignant doit de ce fait questionner l'élève qu'autant sur ses connaissances que sur son processus d'acquisition de ces dernières (que comprends-tu ? comment y es-tu arrivé ? où s'arrête ta compréhension de la compétence sollicitée et de ses capacités ?) ;
- **La signification** : il est question de l'utilisation des situations motivantes pour l'élève. Autrement dit, utiliser une situation significative qui a du sens pour l'apprenant, c'est-à-dire une situation avec laquelle il entretient une relation affective positive, une situation qu'il sollicite davantage. Il est alors nécessaire de toujours partir des situations de la vie quotidienne pour proposer les situations à l'école. On peut par exemple exploiter la tâche intégratrice ;

- **La cohérence** qui vise à établir la relation entre les activités d'apprentissage, d'enseignement, d'évaluation et la compétence visée. La cohérence a également pour but, de faciliter l'apprentissage et de donner du sens à l'évaluation formative. Ce principe repose aussi sur la sélection pertinente d'activités bien agencées et sur une recherche constante en vue d'animer ou de rendre vivantes les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Il importe pour l'enseignant de ce fait, de déterminer quelles capacités, quelles habiletés seront enseignées spécifiquement et de prévoir des activités d'apprentissage spécifiques si nécessaire ;
- **L'itération** : il convient de suivre l'évolution de l'apprenant à travers un même type de tâche intégratrice en lien avec la compétence visée. Ainsi, il s'agit de proposer à l'élève une tâche semblable à celle qu'il a déjà faite et concernant un même apprentissage, leur proposer des tâches semblables, mais sur de thèmes variés d'un groupe à l'autre, pour que lors de la présentation des résultats le processus d'itération soit multiplié par la diversité des résultats ;
- **Le principe de transfert** : c'est l'usage dans un autre contexte des connaissances apprises dans un contexte donné. Dès lors, il est question d'un transfert d'une tâche source à une tâche cible. Ce principe de transfert de connaissance est l'influence que l'apprentissage exerce dans une situation donnée et qui peut engendrer d'autres situations d'apprentissage. Il est donc facile de comprendre par ce principe :
  - L'utilisation des connaissances et des habiletés dans différentes situations reliées à un même domaine.
  - L'utilisation dans un autre contexte des connaissances et des habiletés dans un domaine précis.

Dans cette perspective, le transfert s'inscrit dans le continuum :

- Rétention  $\longrightarrow$  intégration  $\longrightarrow$  transfert

Pour que le transfert soit donc effectif, l'enseignant doit chercher à réactiver la mémoire à long terme des élèves pour qu'ils utilisent l'expérience acquise au cours d'autres activités et qu'ils la réinvestissent. Demander aux élèves de prévoir des situations où ils pourraient avoir à utiliser les apprentissages réalisés au cours de la tâche intégratrice.

- **L'intégration** : ici l'apprenant développe la compétence en utilisant les ressources de façon intégrée. Ce principe est le fondement même de l'APC. Une personne peut utiliser les ressources seule, mais peut être incapable de les appliquer en association dans une situation plus complexe.

L'APC est donc basée sur le principe de l'intégration des acquis ,notamment à travers l'exploitation régulière des situations d'intégration et d'apprentissage, la résolution des tâches complexes .Il s'agit de mettre à la disposition des apprenants, une gamme variée de savoirs, savoir- être, savoir- faire afin de les rendre compétents. En effet, la compétence est le port étendard de cette approche, avec cette dernière l'école va au- delà des salles de classe, et d'établit un pont entre les connaissances scolaires et l'adaptation sociale des apprenants.

#### **4-Les objectifs de l'APC**

**Objectifs 1** : Mettre l'accent sur l'objectif d'apprentissage c'est- à- dire ce que l'élève doit obligatoirement maîtriser à la fin de chaque année scolaire, et en fin de scolarité, et non sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui- ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure façon qu'il soit, pour amener ses élèves au niveau attendu.

**Objectif2** : Il s'agit de donner du sens aux apprentissages, de montrer à l'élève le bien- fondé de ce qu'il apprend à l'école à cet effet, il est nécessaire de dépasser les listes de contenus- matières à retenir par cœur ,des savoir-faire vides de sens qui trop souvent ennuiet l'élève et ne lui donnent pas l'engouement d'apprendre. Par contre, l'APC lui apprend à situer continuellement les apprentissages par rapport aux situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations.

**Objectif 3** : il s'agit enfin de certifier les acquis de l'apprenant en terme de résolution des situations concrètes, et non plus en terme de savoirs et des savoir- faire que l'élève oublie rapidement et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active. En cela, l'APC est une réponse au problème d'analphabétisme fonctionnel.

#### **5-Le rôle de l'enseignant**

Les compétences ne s'enseignent pas au sens traditionnel du terme. C'est l'élève qui les développe et les construit. Pour y parvenir, l'enseignant doit soutenir l'apprenant, l'accompagner dans son apprentissage et lui donner régulièrement les occasions d'exercer ses compétences (en le mettant face aux situations complexes). Il doit alors mettre en place, des cadres spécifiques d'apprentissage qui permettent aux apprenants, de donner du sens à leurs apprentissages et d'établir les liens entre les apprentissages effectués à l'école et les situations de vie concrète. L'enseignant devient donc un expert qui crée des situations favorisant un apprentissage précis, il est aussi un guide qui apprend aux élèves à faire des liens avec ce qu'ils ont acquis antérieurement et à systématiser de nouvelles connaissances ; l'enseignant

est également un médiateur qui aide les élèves à devenir autonomes, en prenant conscience de leurs démarches et en posant un regard critique sur les connaissances ; il est enfin un animateur qui favorise le partage d'idées et le travail en groupe ; soucieux de faire de sa classe une communauté d'apprentissage

## **6- Le profil de l'apprenant**

Chaque système éducatif, définit le type d'homme qu'il cherche à former, et l'école se charge de lui inculquer voire transmettre un ensemble de valeurs. Le système éducatif camerounais dans sa nouvelle approche pédagogique a pour ambition, de répondre présent à l'appel de l'universel, mais aussi de valoriser ce qui le distingue des autres sur le plan culturel.

Le profil du camerounais formé par L'APC est celui fortement enraciné dans sa culture, ouvert au monde et soucieux du bien public. Pour y parvenir, il est question de mettre à la disposition de l'apprenant, à chaque cycle de formation, les connaissances lui permettant d'agir avec compétence aussi bien à l'école que dans la vie courante.

## **7- Le rôle de l'apprenant**

La nouvelle réforme du système éducatif camerounais voudrait que l'apprenant plus que jamais soit placé au centre des apprentissages, l'on parle de l'apprentissage puéro-centrique. Le rôle de l'apprenant consiste désormais à prendre en charge le développement de l'agir compétent. Il doit entrer en contact avec les savoirs à travers les différentes sources d'informations mises à sa disposition. L'apprenant doit être capable de sélectionner les informations de les structurer et de les apprécier afin de se construire une culture générale. Guidé et stimulé par l'enseignant, l'apprenant s'engage et se montre actif dans les apprentissages, il se pose des questions, fait des liens avec ce qu'il sait déjà, confronte ses représentations avec celles de ses camarades. Ayant vu le bien-fondé de son apprentissage, l'élève peut donc accepter de relever les défis à son niveau, parce qu'il comprend désormais l'importance d'acquérir les stratégies et des connaissances par lui-même, ainsi que de réfléchir sur ses réussites et ses difficultés.

### **III- PRÉSENTATION DES TROIS EXERCICES : CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE, EXPRESSION ÉCRITE, ÉTUDE DE TEXTE**

La réforme du système éducatif camerounais s'est accompagnée de plusieurs modifications, ce qui explique les changements progressifs des programmes d'enseignement

et curricula dans diverses disciplines scolaires. Dans la discipline du français, l'on note l'introduction de la correction orthographique aux cotés de la dictée classique, dans l'enseignement général, de l'introduction de trois consignes indépendantes dans l'expression écrite des changements dans, l'étude de texte au niveau de sa structure qui passe de trois parties à deux.

### **III -1-La correction orthographique**

#### **III-1.1 Origine de la correction orthographique**

Cette nouvelle manière d'évaluer en orthographe au 1<sup>er</sup> cycle existait déjà dans d'autres sphères. En effet, la correction orthographique est mise sur pied pour évaluer particulièrement les déficients auditifs. Un mal entendant et les sourds sont la principale cible de cette évaluation, qui a pour but de donner l'opportunité à cette catégorie d'handicapés de participer, mieux encore de s'inclure dans le système scolaire plus particulièrement dans la sous discipline de l'orthographe. Ainsi, il leur est soumis un texte lacunaire dont la correction est attendue d'eux.

Ayant fait des prouesses dans un milieu particulier et très délicat cet exercice connaît une transposition, une migration au 1<sup>er</sup> cycle avec l'approche par les compétences.

Progressivement depuis 2013 l'on ne parle plus de dictée mais de correction orthographique, introduite progressivement dans les classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> et dans les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> principales cibles de notre recherche. A présent, il convient de définir cet exercice au préalable avant de présenter les principes qui en découlent.

#### **III-1.2 Définition de l'exercice**

La correction orthographique vise à évaluer la capacité de l'élève à saisir le sens d'un texte qui lui est proposé à déceler et à corriger les erreurs qui y sont intentionnellement glissées, tout en respectant les règles usuelles d'orthographe, de grammaire, de conjugaison et de ponctuation.

#### **III-1.3. Principe de l'épreuve de la correction orthographique**

Le texte proposé aux élèves est un extrait d'une longueur de 12 à 20 lignes (de 120 à 200 mots). Il doit être tiré d'un texte contemporain en prose et relatif au(x) module(s) traité(s). C'est dire que, le texte proposé doit contenir le vocabulaire relatif au module traité.

### III-1.4 La durée et le coefficient de l'épreuve

Il est stipulé dans les programmes que, l'épreuve durera une heure (01) et sera notée sur 20 points, coefficient 1.

### III-1.5 Grille de notation

La grille de notation de l'épreuve de correction d'orthographe, conforme à la nouvelle didactique de français est répartie de la manière suivante :

- Correction d'une faute d'accent, de majuscule, de ponctuation, de mauvaise coupure de mots en fin de ligne : 0,5 pt ;
- Correction d'une faute d'orthographe simple : 1 pt
- Correction d'une faute d'orthographe avec incidence sémantique : 2 pts
- Correction d'une faute de grammaire ou de conjugaison : 2pts

Le nombre de fautes introduites dans le texte par l'enseignant devra impérativement, sur la base du barème ci- dessous présenté, affecter à ce texte erroné la note de base 00/20 et tenir compte de la répartition suivante :

- fautes d'accent, de majuscule, de ponctuation et de mauvaise coupure de mot en fin de ligne quatre(4) fautes deux(2) points soit 0,5 points pour chaque rubrique ;
- fautes d'orthographe simple : quatre (4) fautes quatre (4) points soit un point (1) par faute ;
- fautes d'orthographe avec incidence sémantique deux (2) fautes quatre(4) points, soit deux (2) points par faute
- fautes de grammaire ou de conjugaison : cinq(5) fautes égales à dix (10) points soit deux (2) points par faute.

**Source :** *Programmes d'études de française 4ème et 3ème Française 1<sup>ère</sup> langue.*

L'examineur identifiera, pour chaque faute corrigée par l'élève, le type de correction prévue par le barème et donnera le nombre de points correspondant. Il ne s'en tiendra qu'aux fautes prévues par l'épreuve.

**Tableau 1: barème de notation en correction orthographique**

TYPES DE FAUTE	NOMBRES	BARÈME
fautes d'accent	01	0,5pt
fautes de majuscule	01	0,5pt
fautes de ponctuation	01	0,5pt
fautes de mauvaise coupure de mots en fin de ligne	01	0,5pt
Fautes d'orthographe simple	04	1x4=4pts
fautes d'orthographe avec incidence sémantique	02	2x2=4pts
fautes de conjugaison	02	2x2=4pts
fautes de grammaire	03	2x3=6pts

**Source :** *programmes d'études du Français première langue classe de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>*

Ce tableau aide l'enseignant dans le décompte de fautes à introduire dans le texte : En effet ; nous constatons qu'il s'agit de quinze (15) fautes réparties dans quatre (4) rubriques (fautes d'accent, de coupure de mot, de ponctuation, de majuscule / de minuscule ; fautes d'orthographe avec incidence sémantique ; fautes d'orthographe simple ; fautes de grammaire ) .

### **III-2 – L'EXPRESSION ÉCRITE**

#### **III-2-1 Définition**

L'expression écrite est un exercice scolaire dont le but consiste à apprendre aux élèves à rédiger divers types de texte. L'écrit étant entendu ici comme un acte d'expression et de production de sens qui a pour but la communication, la transmission d'un message. L'écrit est souvent désigné comme la compétence la plus délicate et la plus difficile à travailler. En effet, elle exige un temps de réflexions plus longues et une organisation plus élaborée des idées.

L'expression écrite joue un rôle important dans la maîtrise de la langue et de la mise en valeur de la compétence linguistique de l'apprenant, surtout lorsqu'elle est créative. En fait, l'écriture créative peut modifier complètement l'attitude de l'élève face à l'apprentissage. Elle permet d'entrer en contact avec les activités, les thèmes habituels dans le contexte quotidien.

Apprendre à rédiger, est pour l'apprenant apprendre à passer du mot à la phrase, de la phrase au paragraphe, et du paragraphe au texte. L'élève doit donc apprendre à produire un grand nombre de textes différents ayant des messages divers.

### **III-2-2 Principes généraux de l'expression écrite selon l'APC**

Selon *les programmes d'études de français première langue de l'enseignement des classes de 6<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup>* élaborés selon l'APC, l'écrit est « une activité de la classe qui permet à l'apprenant de communiquer et d'exprimer ses idées, ses sentiments, de parler de sa culture et de celle des autres » (MINESEC, 2011, P 56). Le rôle de l'enseignant en tant que guide est d'aider l'apprenant à acquérir les savoirs notionnels et méthodologiques nécessaires pour résoudre les problèmes du quotidien.

### **III-2-3 Compétences visées par l'expression écrite**

Les compétences s'acquièrent de façon individuelle chez chaque apprenant. Il est donc nécessaire d'outiller l'élève à prendre conscience, de la manière dont il apprend et mesure le chemin qui lui reste à parcourir pour mieux installer ses compétences. Dans un sillage de développement de compétence, l'apprentissage de l'écrit vise les compétences suivantes :

- La compétence linguistique, renvoie ici à la maîtrise des outils de la langue. Pour bien écrire, l'apprenant doit mobiliser tous les savoirs notionnels relatifs à la grammaire, à l'orthographe, au vocabulaire et aux règles de conjugaison, c'est le lieu parfait pour mobiliser et réinvestir ainsi ces savoirs acquis.
- La compétence langagière, l'élève doit être à même de passer du mot à la phrase, de la phrase au paragraphe, du paragraphe au texte ;
- La compétence méthodologique qui permet à l'apprenant de maîtriser le canevas de rédaction de chaque écrit d'utilité sociale, entre autres, les types de lettre, les comptes rendus, les slogans, etc.

### **III-2-4-Différents exercices de l'écrit**

Dans l'optique de consolider les compétences acquises, plusieurs exercices sont proposés aux apprenants à savoir :

- compte rendu ;
- demande de renseignement
- requête adressée à une autorité, annonce, lettre officielle ou privée ;
- résumé d'un texte lu en classe ;
- récit/ dialogue ;

L'épreuve d'expression écrite en classe de 3<sup>ème</sup> vise à tester la capacité des apprenants à concevoir, à organiser et à rédiger, dans une langue contemporaine correcte et riche, divers textes relatifs aux modules étudiés. Elle rentre dans le dispositif d'évaluation des compétences, car elle est le lieu de réinvestissement de toutes les ressources acquises.

### **III-2-5 Structure de l'épreuve**

L'épreuve d'expression écrite porte sur un sujet en rapport avec les exemples d'action et les situations de vie du programme d'étude. L'énoncé est assorti de trois consignes indépendantes.

### **III-2-6 Grille de notation**

Quel que soit le type de sujet, la notation prendra en compte les trois critères minimaux que sont la compréhension et pertinence de la production (CPP) ; l'organisation et cohérence (OC) ; l'expression et correction de la langue (ECL) et le critère de perfectionnement qui repose sur l'originalité de la production (OP).

Il faut relever, la correction se fait par consigne soumise au crible des trois critères énoncés supra indépendamment l'une et l'autre dans la perspective des comptes rendus et remédiation :

- compréhension et pertinence de la production/6;
- organisation et cohérence /6 ;
- expression et correction de la langue /6 ;
- originalité de la production/2.

Il est également à noter que l'enseignant au niveau de chaque consigne, définira des indicateurs précis pour chaque critère. L'épreuve sera alors notée sur vingt(20) points, coefficient deux (2) et dure deux heures (2).

**Source :** *programmes d'études du français première langue 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>.*

### **III-3-L'ÉTUDE DE TEXTE**

#### **III-3-1 Définition de l'épreuve**

Cette épreuve a pour support un texte contemporain, d'une longueur comprise entre 150 et 250 mots. Ce texte doit être de compréhension aisée et relatif au(x) module(s) étudié(s). L'épreuve vise à évaluer l'aptitude des apprenants, à saisir le sens global du texte et à émettre un point de vue motivé, non seulement sur les idées véhiculées, mais aussi sur les moyens linguistiques mis en œuvre.

#### **III-3-2 Structure de l'épreuve**

Dans sa nouvelle configuration, l'épreuve d'étude de texte comprend deux parties qui sont :

##### **1- La compréhension du texte**

Les questions portant sur la compréhension pourraient porter sur l'action des personnages, des idées, les éléments culturels ou autres aspects liés aux modules étudiés

##### **2- La connaissance et le maniement de la langue**

Dans cette partie coexistent les questions liées au vocabulaire, à la grammaire et à la conjugaison. En effet, les questions de vocabulaire aident à la compréhension globale du texte ; celles de grammaire et de conjugaison auront pour souci d'examiner le maniement ou la connaissance pratique de la langue (expansion, réduction, transformation, substitution, comparaison, analyse des groupes fonctionnels, etc.). On évitera les questions qui imposent une description purement normative et qui ne nécessitent aucun effort de manipulation de la part des élèves (questions théoriques tendant à faire réciter les règles) ou portant sur la traditionnelle analyse logique et grammaticale.

#### **III-3-3 Grille de notation**

L'épreuve sera notée selon le barème ci-après :

- Compréhension du texte : 10 points.
- Connaissance et maniement de la langue : 10 points.

L'épreuve de l'étude de texte sera notée sur vingt (20) points, coefficient un (01) et dure une heure (01).

## CHAPITRE II : LES CLASSES A EFFECTIF PLÉTHORIQUE ET LA SITUATION DECOMPTE RENDU DANS LA REMÉDIATION

### I- LE COMPTE RENDU

#### I-1-Le déroulement d'une séance de compte rendu

La séance de compte rendu de correction des évaluations sur laquelle a porté notre travail est celle de la 1<sup>ère</sup> séquence en classe de troisième bilingue au lycée général Leclerc de Yaoundé, notre zone d'enquête. Ce rapport de correction portait sur les épreuves de: la correction orthographique, l'étude de texte et l'expression écrite.

Ainsi nous nous sommes servis des épreuves ci-dessous :

**MINESEC**  
**Lycée Général Leclerc**  
**Département de français**

**Année Scolaire : 2018-2019**  
**Classe : 3<sup>e</sup> Bil**  
**Durée : 1h**  
**Coef : 01**

#### **Épreuve de correction orthographique**

Le texte ci-après contient des fautes .corrigez-les en réécrivant le mot juste au-dessus du mot mal écrit.

aucun de nous ne connaissaient véritablement l'existence de cette tradition ancestral .La plupart des gens du village étaient surpris par ce rituel de purification d'un genre particulier qui était organisé dans la village .Une foule immense de femmes munies de calebasses, de jares et autres instruments pouvant servir a puiser de l'eau encombraient la foret sacré .Une de celles qui détenaient le secret de cette tradition, le regard impassible. la mine fermée dit d'un thon otoritaire « nous devons purifié le village de ce feu qui le co-nsume depuis des décénies déjà .Aussi accomplissons notre devoir avec courage et détermination. Pendant deux semaines chacune de nous devra cesser toute activité et devons nous retrouver dans la cours pour verser cette eau qui éteindra se feu et ouvrira le chemin de la prospérité au village. »

**CONTROLE D'ÉTUDE DE TEXTE**

**TEXTE**

Cela dura ainsi trois jours, au cours desquels l'atmosphère s'alourdit progressivement à la maison : Hadja ne faisait que des apparitions sporadiques, principalement pour aller aux toilettes, et alors elle traversait ostensiblement la cuisine, ignorant complètement ma présence, répondant à peine à mon bonjour. Le reste du temps elle restait enfermée dans sa chambre, tellement silencieuse qu'on l'eût crue absente.

Parallèlement, Djibril devenait de plus en plus irascible, s'emportant pour un rien. Il ne jouait même plus avec les enfants comme avant, et restait longtemps plongé dans la lecture de documents qu'il rapportait de plus en plus nombreux à la maison. D'un commun accord, nous avons convenu tous les deux qu'il valait mieux laisser sa sœur décider du moment où elle estimerait que la comédie avait assez duré.

Quand il était avec moi, Djibril s'emportait contre sa sœur, dont il me disait qu'elle avait toujours été trop autoritaire et dure avec lui, et qu'il en avait assez d'être considéré dans sa propre maison comme un enfant.

Il avait même menacé, une fois, de la prier de rentrer chez elle si elle ne se plaisait pas chez nous, mais je l'en avait dissuadé, du reste je sentais bien qu'il n'en aurait pas été capable.

Je voyais bien que devant cette grande sœur qui l'avait élevé parce que sa propre mère était restée longtemps souffrante après sa naissance, Djibril perdait tous ses moyens ; elle n'avait qu'à dire un mot pour que toutes les paroles de révolte préparées par Djibril rentrent dans sa gorge.

**Evelyne Mpoudi Ngolle, *Sous la cendre le feu***

**I- Compréhension du texte : 10pts**

1. Qui est le narrateur dans ce texte ? Quel point de vue (focalisation) adopte-t-il ?  
Justifie ta réponse par deux indices textuels. **2pts**
2. Dans quel climat vivent les personnages présents dans ce texte. Relève deux détails du texte qui le prouvent. **2pts**
3. Donne deux raisons qui obligent ces personnages à cohabiter **2pts**

4. Propose un titre au texte et justifie-le **2pts**
5. La solidarité africaine est un facteur d'élargissement de la famille. A ton avis est-il nécessaire d'accueillir les membres de la famille dans un foyer ? Cite deux raisons valables pour ta réponse. **2pts**

## II- CONNAISSANCE ET MANIEMENT DE LA LANGUE : 10pts

1. a. A quel sens (propre ou figuré) est le mot « gorge » dans l'expression « restent dans sa gorge » ? **1pt**
- b. Donne la signification de cette expression. **1pt**
2. construis le champ lexical du sentiment. En déduire ce sentiment **2pts**
3. donne deux valeurs de l'imparfait de l'indicatif en t'appuyant sur des exemples tirés du texte. **2pts**
4. Donne la nature et la fonction des mots soulignés dans le texte. **2pts**
5. Soit le fragment : « Hadja ne faisait que des apparitions sporadiques ».
- a. Réécris ce fragment en mettant le verbe conjugué au passé simple de l'indicatif. **1pt**
- b. Remplace le sujet par la 2<sup>e</sup> personne du pluriel puis réécris la phrase en mettant le verbe conjugué au présent de l'indicatif. **1pt**

## ÉPREUVE D'EXPRESSION ÉCRITE

Tu es membre d'une grande famille à l'occasion de votre dernière réunion familiale, tu as fait la connaissance d'une personne qui t'a marqué : c'est le souci de resserrer les liens familiaux, tu t'es rapproché d'elle.

Consigne : Produis un texte à dominante narrative associé à un dialogue dans lequel :

- 1- tu présentes cette personne dans une introduction de 05 lignes
- 2-tu racontes les circonstances de votre rencontre dans un développement de 15 lignes.
- 3-dans une conclusion de 05 lignes tu rapportes les sentiments que tu as éprouvés.

## **I-1-1 Les étapes d'une séance de compte rendu**

### **1-Le repérage des erreurs**

C'est la première étape de cette séance, elle implique le repérage des erreurs et les analyses au moment de la correction.

Dans le cas de cette séquence nous avons remarqué que les apprenants ont fait plusieurs erreurs à savoir :

- en compréhension pertinence de la production: les apprenants devaient produire un texte narratif associé au dialogue, ils ne maîtrisent pas les temps du récit, ils ne respectent pas la consigne par exemple le nombre de lignes demandé.
- en organisation et cohérence : les apprenants ne connaissent pas les parties composants d'un devoir d'expression écrite, on relève des récits hachés ,des phrases vides de sens.
- en expression et correction de la langue : on a relevé qu'en grammaire, les apprenants ne connaissent pas les règles de grammaire (après un verbe conjugué le second se met à l'infinitif, ils ne connaissent accorder l'adjectif qualificatif, ils ne maîtrisent pas l'accord du verbe avec son sujet.

En orthographe, on note les fautes d'orthographe avec incidence sémantique à l'exemple des homophones grammaticaux a/à ; ce/se de fautes simples exemple : les mots ton, autoritaire ; des fautes de ponctuation, ils font les fautes d'accent et de mauvaise coupure de mot en fin de lignes.

### **2 Catégorisation des erreurs**

Cette étape concerne l'enseignant, il lui incombe de catégoriser les erreurs commises par les apprenants après la correction totale de toutes les épreuves, ainsi donc il pourra les regrouper en deux groupes d'une part les erreurs mineures (ce sont les fautes les moins récurrentes commises par la minorité de la classe) et d'autre part les erreurs majeures (elles sont les fautes commises par la majorité de la classe).

Ainsi l'enseignant a catégorisé les erreurs ainsi qu'il suit :

- Erreurs mineures
  - fautes d'accent ;
  - fautes de mauvaise coupure de mot en fin de lignes

- le non-respect de la consigne
  - Erreurs majeures
- la non maîtrise des homophones grammaticaux ;
- l'accord du verbe avec son sujet;
- la non production d'un texte narratif associé d'un dialogue ;
- la non maîtrise des temps du récit.

### **3- L'identification des sources d'erreurs**

Au regard des erreurs commises par les apprenants, nous pouvons déduire que ces dernières sont liées à :

- la langue en ce sens que les apprenants ignorent les règles de grammaire et même d'orthographe ;
- la compréhension du sujet : plusieurs élèves n'ont pas saisi le sens global du texte de l'étude de texte et du problème posé en expression écrite ;
- la production : la majorité de la classe ne sait pas rédiger.

### **4- Mise en place du dispositif de remédiation**

Ici, la remédiation sera conduite en fonction du dispositif choisi .Il conviendra à l'enseignant de sélectionner les erreurs majeures les plus pertinentes pour y remédier. L'enseignant choisira soit le réapprentissage qui est une méthode plus simplifiée, adaptée au niveau de la classe, soit la révision des ressources pour renforcer les acquis des apprenants en rappelant la notion, soit des exercices de consolidation. Dans le cas d'espèce, la séance de remédiation portera sur la production rédiger un récit associé à un dialogue comportant, une introduction, un développement, et une conclusion.

### **5 - Rapport de l'observation d'une séance de compte rendu d'évaluations**

Mardi, 09 octobre 2018 nous avons observé une séance de compte rendu d'évaluation en classe de 3<sup>e</sup> Bilingue au Lycée Général Leclerc de Yaoundé. Ladite séance a duré environ 1h20min, puis s'est poursuivie l'activité de remédiation. Ainsi au cours de cette séance, nous avons fait des remarques aussi bien positives que négatives.

Le compte rendu de correction des évaluations s'est déroulé dans une ambiance positive, en ce sens que les apprenants étaient actifs, attentifs participaient au cours. Il régnait une interaction studieuse entre l'enseignant et les apprenants, l'atmosphère de la séance était alors détendue.

Cependant, nous avons déploré le fait que la séance de compte rendu d'évaluation ait été orale, ce qui nous amène à dire que cette façon de la pratiquer, la rend inefficace. Cela nous fait penser à la correction de la dictée classique qui, jusqu'ici est la meilleure selon nous, car elle exige la prise des notes au tableau par l'enseignant et dans les cahiers par les apprenants. En ce qui concerne les élèves des classes d'examen, prendre les notes pendant les corrections des évaluations leur sera profitable pour une préparation idéale de ces échéances. Certains par exemple, peuvent reprendre l'épreuve de façon individuelle à la maison et se servir de la correction prise en classe pour s'auto-corriger. Cela peut participer à l'amélioration de leur niveau qui aboutira à un rendement meilleur.

Aussi, avons-nous déploré la catégorisation des erreurs par l'enseignant qui selon nous rend la correction des exercices superficielle, cette pratique nous amène à dire que les apprenants intelligents sont favorisés au détriment des faibles. A cet effet, Nous souhaiterions que chaque épreuve, soit corrigée dans son entièreté pour que chaque apprenant puisse découvrir les erreurs qu'il a commises pendant la composition et y remédier.

En outre, l'effectif de cette classe ne respectait pas l'instruction ministérielle qui voudrait qu'une classe ait au maximum 60 élèves, cette dernière avait un effectif de 68 élèves répartis dans quatre rangers. La classe en elle-même était spacieuse mais surchargée.

## I-2- Fiche pédagogique de l'activité de compte rendu de correction d'évaluations de la 1<sup>ère</sup> séquence

**Nom de l'établissement** : Lycée Général Leclerc

**Module** : Vie familiale et socioculturelle

**Nature de la leçon** : Compte rendu de correction d'évaluations de la 1<sup>ère</sup> séquence

**Titre de la leçon** : activités de consolidation

**Classe** : 3<sup>e</sup> Bilingue

**Effectif** : 68

**Durée** : 55min

**Savoirs à acquérir**: à la fin de la leçon, l'élève sera capable de corriger ses erreurs et rédiger un récit associé à un dialogue comportant une introduction, un développement, et une conclusion, en vue d'améliorer ses productions futures.

Relevé des erreurs	durée	Corrections des erreurs	Supports	Activités d'apprentissage
1) Non maîtrise de l'organisation et de la cohérence (au niveau des consignes 1 et 2)	25min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les parties d'une introduction : amener le sujet, poser le problème, annoncer le plan.</li> <li>- Le schéma narratif : situation initiale, les péripéties, la situation finale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- savoirs à acquérir</li> <li>- les copies des apprenants.</li> </ul>	Sous la conduite de l'enseignant : <ul style="list-style-type: none"> <li>- les élèves observent les relevés des erreurs ;</li> <li>- les élèves corrigent leurs erreurs ;</li> <li>- les élèves prennent les notes</li> </ul>
2) erreurs au niveau de la qualité de la langue	25min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conjugaison des verbes aux temps de la narration (passé simple, imparfait et présent de l'indicatif,</li> <li>- accord du verbe avec son sujet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les copies des apprenants</li> </ul>	
3)		-	-	

## II - SÉQUENCE DIDACTIQUE DE COMPTE RENDU DE L'ÉTUDE DE TEXTE

MINESEC

Lycée Général Leclerc

Département de français

Année Scolaire : 2018-2019

Classe : 3<sup>ème</sup>Bil

Durée : 1h

Coef : 01

### II - 1 EPREUVE D'ETUDE DE TEXTE

#### TEXTE :

Le paludisme est la maladie la plus répandue dans le monde. Elle peut entraîner la mort, surtout chez les jeunes enfants. C'est une maladie causée par un parasite (un animal qui se nourrit du corps d'un autre). C'est un moustique, l'anophèle femelle, qui avale le parasite en piquant un malade. Il le transmet ensuite à d'autres personnes. Le malade atteint du paludisme est très fatigué. Il a froid, il transpire beaucoup ; il a de la fièvre et il est très affaibli. Il doit consulter un agent de santé pour être soigné avec des médicaments à base de quinine : chloroquine, nivaquine...

Alors, pour éviter de se faire piquer par les anophèles, il faut :

- Utiliser des moustiquaires de lits ;
- Pulvériser des insecticides ;
- Porter des habits couvrants à la tombée de la nuit.

Pour détruire les insectes et empêcher leur reproduction, il faut :

- Éliminer les flaques d'eau et les boîtes pleines d'eau ;
- Débroussailler les herbes près des maisons car ils servent de refuges aux moustiques pendant la journée.

Champions en science, P79

**I- COMPRÉHENSION DE TEXTE (10pts)**

- 1- Propose un titre à ce texte et justifie-le (2pts)
- 2- De quelle maladie s'agit-il dans le texte ? et quelle est la tranche d'âge la plus touchée ? (2pts)
- 3- Relève quatre symptômes que présente un malade atteint de cette maladie (2pts)
- 4- Cite quatre moyens te permettant d'éviter cette maladie. (2pts)
- 5- Penses-tu que tu peux être contaminé par un malade atteint de paludisme ? Justifie ta réponse. (2pts)

**II- CONNAISSANCE ET MANIEMENT DE LA LANGUE (10pts)**

- 1- Relevez dans le 1<sup>er</sup> paragraphe un nom, un adjectif qualificatif, un verbe et un adverbe (2pts)
- 2- Soit la phrase : « Il le transmet à d'autres personnes ». Identifiez les pronoms personnels dans cette phrase et précisez leur fonction
- 3- Trouvez deux noms venant de débroussailler (1pt)
- 4- À quel type appartient cette phrase : « le malade atteint du paludisme est fatigué ». Mettez-la à la forme interrogative. (2pts)
- 5- Construisez le champ lexical du traitement en vous servant de quatre mots tirés du texte. (1pt)
- 6- Soit la phrase : « Il le transmet à d'autres personnes ». Identifiez le verbe, à quel groupe appartient-il ? Mettez-le au subjonctif présent. (2pts)

**II – 2 –TABLEAU DE CLASSIFICATION DES ERREURS RELEVÉES SUR LES COPIES**

<b>RUBRIQUES</b>	<b>NATURES DE L'ERREUR</b>	<b>RELEVÉ DES ERREURS SUR LES COPIES</b>	<b>POURCENTAGE (DES ERREURS)</b>
I –compréhension du tex	<ul style="list-style-type: none"><li>- Mauvaise proposition et justification du titre (question N°1)</li><li>- Questions N°2 ,3 et 4</li><li>- Question N°5</li></ul>		23/68 = 33 ,82

<p>II – Connaissance et manquement de la langue</p>	<p>- Confusion des classes grammaticales ( Question N°1)</p> <p>Question N°2</p> <p>Confusion des mots appartenant à la même famille que « débroussailler »</p> <p>- Confusion de la nature (nom</p>	<p>« Le malade atteint ... »</p> <p>- Malade : adjectif qualificatif.</p> <p>- Atteint : verbe ;</p> <p>« L'anophèle femelle ... en piquant un malade »</p> <p>- L'anophèle femelle : nom.</p> <p>- Piquant : adverbe</p> <p>« Il doit consulter un agent de santé pour... »</p> <p>- Agent de santé : nom</p> <p>- Pour : adverbe</p> <p>« Il a froid, il transpire beaucoup »</p> <p>_ Froid : adverbe</p> <p>- Beaucoup : adjectif qualificatif.</p> <p>!</p> <p>Débroussailler : « débroussaill »,</p> <p>« broussaille », « rebrousser », « enlever »,</p> <p>« couper »</p>	<p>50/68 = 73 ,52%</p> <p>0/68= 0%</p> <p>55/68= 80,88%</p>
---	--	---	---

	<p>et adjectif) (Question N° 3)</p> <p>Question N°4 (Question N°5)</p> <p>-Mauvaise identification des mots appartenant au champ lexical de traitement</p> <p>-Mauvaise identification du verbe et mauvaise conjugaison de ce verbe (subjonctif présent)</p>	<p>« Moustiquaire, moustique, mort, affaibli, flaques d'eau, éliminé »</p> <p>« Il le transmet à d'autres personnes »</p> <p>Groupe du verbe : 2<sup>ème</sup> groupe</p> <p>Conjugaison de « transmet » au subjonctif présent.</p> <p>« Qu'il le transmet... »</p>	<p>0 /68= 0%</p> <p>63/68= 58,82%</p> <p>58 /68= 85,29%</p>
--	--	---	---

**II -3 -FICHE DE PREPARATION D'UNE LECON DE COMPTE RENDU DE L'ETUDE DE TEXTE**

**NOM DE L'ETABLISSEMENT : Lycée Général Leclerc**

**MODULE : Bien- être et santé**

**NATURE DE LA LECON : Compte rendu de corrections**

**TITRE DE LA LECON : Etude de texte**

**CLASSE : 3<sup>ème</sup> Bilingue**

**EFFECTIF : 68**

**DUREE : 55 min**

**Compétence attendue :** Étant donné la nécessité d'améliorer ses résultats ultérieurs en étude de texte, l'apprenant devra corriger se erreurs en faisant appel aux classes de mot, à la notion de mode, à la famille de mots, au vocabulaire du bien- être et de la santé .

N°	ÉTAPES DE LA LEÇON	DURÉE	CONTENUS	SUPPORTS	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
1	<b>Découverte de la situation problème</b>	10 min	-texte portant sur la prévention et le traitement du paludisme.  -Erreurs observées dans les copies des apprenants	-Copies des apprenants (les erreurs) .  -Épreuves.	-Lecture de la compétence et son explication.  -Communication des aspects ou les erreurs ont été récurrentes.  -Lecture du texte de l'épreuve.
2	<b>Traitement de a situation problème</b>	10 min		-Copies des apprenants (les erreurs).  -Épreuves.  - Consignes.	-Communication des erreurs (à travers un corpus constitué des erreurs relevé dans les copies).  -Communication des consignes permettant aux apprenants d'identifier et de corriger leurs erreurs.  -Réponses aux questions par les apprenants

					<p>1) Des quatre titres suivants lesquels sont les plus adaptés à notre texte ? justifiez votre réponse.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le paludisme</li> <li>• Une maladie pas comme les autres</li> <li>• La maladie la plus répandue</li> <li>• Les causes, symptômes et la prévention du paludisme.</li> </ul> <p>2) Soit la phrase : « Le malade atteint du paludisme est très fatigué ». Répondre par vrai ou faux aux propositions ci-après et répondez</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisissez la forme qu'il prend au subjonctif présent : <ul style="list-style-type: none"> <li>a) « Qu'il le transmet à d'autres personnes ».</li> <li>b) « Qu'il le transmette à d'autres personnes ».</li> <li>c) « Il le transmette à d'autres personnes ».</li> </ul> </li> </ul>
3	<b>Confrontation</b>	20 min		<p>-Réponse des apprenants</p> <p>- Consignes</p>	<p>-Réponses justifiées des apprenants</p> <p>- Leurs confrontations.</p> <p>-Mise en relief de l'erreur.</p> <p>-Correction de l'erreur par les apprenants et l'enseignant</p>
4	<b>Formulation de la règle</b>	15 min	<p><b><u>D) COMPRÉHENSION DU TEXTE</u></b></p> <p>1) Titres : on peut retenir le paludisme, ou les causes, symptômes, et la prévention du paludisme. Car on a les</p>	<p>-Production des apprenants</p> <p>-Corpus</p> <p>- Consignes.</p>	<p>Les apprenants relèvent les réponses consensuelles dans leur cahier</p>

			<p>champs lexicaux en rapport avec cette maladie</p> <p><b><u>II) CONNAISSANCE ET MANIEMENT DE LA LANGUE</u></b></p> <p>2) Atteint est un adjectif qualificatif parce qu'il s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il</p> <p>Malade est un nom car il est précédé d'un déterminant ; il désigne un être.</p> <p>3) Les noms de la même famille débroussaillée sont les suivants : brousse, débroussaillage.</p> <p>4) Le champ lexical du traitement dans le texte est constitué de : soigné, médicaments, chloroquine</p> <p>5) « transmet » est un verbe du 3<sup>ème</sup> groupe qu'il forme son participe présent en « ant ».</p> <p>Au subjonctif présent, il se conjugue de la manière suivante : « Qu'il le transmette à d'autres personnes »</p>		
--	--	--	---	--	--

## II - LA REMÉDIATION

La remédiation est un terme à connotation médicale qui de ce fait, renvoie à un protocole : l'examen du patient, le diagnostic de la maladie, l'identification des causes, le remède à prescrire, le pronostic sur la guérison. C'est ce protocole, c'est-à-dire cette suite programmable d'opérations liées logiquement qui intéresse la remédiation au sens pédagogique du terme.

En pédagogie, l'objectif fondamental des démarches de remédiation est de venir en aide aux élèves en difficulté. Ces démarches s'appuient sur la notion d'erreur que l'on exploite, en vue d'une remédiation relative aux lacunes précises. L'exploitation de l'erreur est importante dans la mesure où, l'erreur est révélatrice du fonctionnement cognitif de l'apprenant. A cet effet, l'analyse des erreurs est un moment primordial pour mieux comprendre, comment l'apprenant appréhende les savoirs acquis et comment il les organise.

### II- 1- LA PLACE DE L'ERREUR DANS LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Selon *le dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne* (1973), (l'erreur est une réponse non conforme à ce qui est donné comme vrai. En allant dans le même sens, le *dictionnaire le grand Robert*(1992) quant- à lui définit également l'erreur comme : « acte de l'esprit qui prend pour vrai ce qui est faux et inversement ».A partir de ces deux définitions, la représentation que l'on se fait de l'erreur relève d'une adéquation à la vérité. Pour cela, loin de sanctionner l'erreur, il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique. Dans cette perspective, la correction n'est plus une sanction mais une aide précieuse à l'apprentissage et l'erreur devient « un outil pour enseigner » (1997), susceptible de débloquent les démarches d'apprentissage.

Le traitement pédagogique des erreurs est une démarche qui « consiste à tirer volontairement parti des réponses erronées des apprenants, pour leur faire expliciter leur raisonnement et les amener à se poser des questions collectivement ou individuellement. Parler des erreurs, c'est permettre à l'apprenant de dépasser la peur de se tromper, d'expliciter les blocages dans les apprentissages, de refaire à l'envers les stratégies erronées, d'en prendre conscience afin d'éviter de les reproduire » (jean pierre Astolfi, 1997, p83).

Mais avant de mettre en place, sous forme d'activités un dispositif, correcteur susceptible de remettre au niveau l'apprenant, il faut avoir une connaissance précise de ses erreurs et l'origine de ces dernières. C'est pourquoi, l'enseignant pourra s'appuyer sur son

expérience (il connaît les lacunes de ses élèves) pour mieux mener une enquête à partir d'un corpus d'erreurs.

Ce corpus, passé au crible d'une grille d'analyse, lui permettra de répertorier les erreurs et de les classer par rubriques : phonétique, morphosyntaxe, sémantique etc. Pour ce faire, il pourra se référer aux travaux de Guy Brousseau (1998) qui avec son équipe, ont réalisé un travail similaire pour les lycéens français qui apprennent une langue étrangère, notamment l'anglais. Cette évaluation effectuée, permettra à l'enseignant de mettre en place un ensemble d'activités susceptibles de résoudre les difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants. Cet ensemble est alors appelé remédiation. Il porte sur « des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs, mais aussi sur les modalités d'apprentissages ».

Pour que ces activités soient efficaces, l'enseignant veillera auparavant à établir avec la classe un véritable « contrat » avec lequel il négociera sur :

- les objectifs de chaque activité (remédiation de telle ou telle erreur), son contenu spécifique et le type d'exercice à choisir (en fonction des erreurs à traiter) ;
- le rôle des apprenants qui devront accepter leurs erreurs, comprendre les limites de la liberté individuelle, se soumettre au respect du temps de parole, et se partager la tâche ...
- son propre rôle, celui d'un enseignant à l'attitude non directive qui :
  - à l'oral : évite d'interrompre l'apprenant, lui donne toujours l'occasion de se corriger, avant de solliciter la classe et, en dernier ressort ne donne soi-même la correction que si personne ne l'a trouvée ;
  - à l'écrit : privilégie l'autocorrection et le dialogue en proposant un corrigé type élaboré par l'ensemble de la classe.

Il convient de distinguer la faute de l'erreur, car ces deux notions sont souvent confondues par les utilisateurs.

### **II-1-1- Distinction entre erreur et faute**

Dans les pratiques de classe, il est souvent difficile de déterminer si un écart par rapport à la norme relève de l'erreur ou s'il relève de la faute.

De ce fait, en *Didactique des Langues*, la faute est un écart de la norme dû à la méconnaissance ou à la connaissance partielle des règles d'une langue. La faute d'orthographe en français par exemple serait donc tout écart du système graphique, de celle-ci.

D'après Henri Besse dans *grammaires et didactiques des langues* (1984) « l'erreur relève de la compétence et la faute de la performance ». La compétence étant entendue par CHOMSKY comme la somme de tous les acquis linguistiques d'un apprenant et la performance, définie comme le déploiement de ces acquis, dans des situations concrètes de communications orale et écrite.

Concluons alors que la faute est imputable à un lapsus, une fatigue physique ou psychique ou toute autre forme de perturbation, l'erreur est le fruit d'une lacune ou d'une insuffisance. Plusieurs acteurs de l'éducation considèrent ces deux concepts comme les synonymes. Dans le processus enseignement/ apprentissage, il vaudrait mieux parler de l'erreur et non de la faute.

La distinction entre la notion de faute et celle d'erreur étant faite, il convient de se demander ce qui peut être à l'origine des erreurs chez les apprenants.

### **II-1-2-Obstacles à l'origine de l'erreur**

Il est important de souligner que plusieurs obstacles sont le plus souvent à l'origine de l'erreur. On distingue ainsi :

- **L'obstacle ontologique** c'est-à-dire qui est lié au développement psychogénétique de l'individu. Certaines erreurs sont dues aux limites du développement intellectuel de l'enfant à un moment donné. Ainsi, selon le stade auquel il appartient, il existera un certain type d'erreurs. Si par exemple on propose à l'enfant de réaliser une tâche relevant d'un stade supérieur à celui qu'il a réellement atteint, cela risque de conduire aux erreurs, voire aux blocages. Cependant, l'obstacle ne doit pas être un frein à l'apprentissage. Raison pour laquelle, Vygosky reconnaît qu'il existe une logique de développement et que l'enfant ne peut pas apprendre n'importe quoi, n'importe quand. Le rôle de l'enseignant n'est pas d'attendre que le développement ait lieu pour greffer les apprentissages, mais il doit précéder le développement, l'anticiper, proposer des tâches qui se situent toujours au-delà de ce que l'enfant sait faire ;
- **L'obstacle épistémologique**, car certaines erreurs trouvent leur origine dans la science faisant l'objet d'un apprentissage. Les obstacles épistémologiques sont constitutifs de la connaissance visée. Ils apparaissent surtout au moment où sont commises des confusions de notions voisines qui attribuent à l'un des concepts un statut qu'il n'a pas ;
- **L'obstacle dû à la transposition didactique** : en effet, la transposition didactique caractérise le transfert du « savoir savant » en « savoir à enseigner ». Cette démarche réductrice contraint l'enseignant à simplifier les connaissances en évitant de les dénaturer.

Cette simplification peut entraîner parfois des erreurs dues aux connaissances incomplètes ou alors erronées ;

- **L'obstacle lié au contrat didactique** Guy Brousseau(1998) parle du contrat didactique, comme un ensemble de règles qui régissent le fonctionnement d'un groupe et les rapports entre le maître et les élèves en ce qui concerne une tâche. Ces règles sont souvent implicites, car elles deviennent des habitudes pour les élèves. Elles sont perçues par l'enseignant comme des repères réguliers lors des activités. C'est ce qui se produit lorsque l'élève se trouve face à un problème, où il doit utiliser toutes les données pensant que le problème a forcément une solution ;
- **L'obstacle lié à la technologie pédagogique de l'enseignant** c'est-à-dire son langage, ses procédés et techniques employées dans le processus enseignement/ apprentissage .Par exemple, dans le but d'améliorer la compréhension de certains mots difficiles pendant un enseignement, l'enseignant peut user la métaphore pour les illustrer et ce procédé peut entraîner une mauvaise interprétation chez les élèves. Aussi, dans l'accomplissement d'une tâche, l'élève peut commettre une erreur à cause d'une mauvaise analyse de la consigne. Ceci peut être lié au fait que, les termes employés par l'enseignant dans l'énoncé ne sont pas aussi transparents qu'il l'imagine ;
- **L'obstacle lié à la non maîtrise des outils méthodologiques et les connaissances initiales par l'élève :**( axe élève- savoir) .Il est nécessaire de mentionner que le manque de savoirs méthodologiques induit beaucoup d'erreurs, l'élève ne prend pas assez de recul par rapport à la tâche qui lui est proposée, il se limite aux indicateurs de surface d'un problème, ce qui entraîne un mauvais choix des outils pour résoudre le problème. L'insuffisance voire la non maîtrise des savoirs comme une technique de lecture, peut avoir des répercussions dans de nombreuses disciplines.

Pour éviter ces erreurs il faut : « Aider les apprenants à se projeter dans la situation ,se constituer une image mentale de la connaissance à acquérir, multiplier les activités de tri, de classement, de comparaison, de rangement, inciter l'apprenant au transfert des acquis grâce à un travail plus transversal, interdisciplinaire, freiner l'impulsivité en exigeant la réflexion de la concentration, consolider , les connaissances de base grâce aux exercices d'entraînement, inviter les apprenants à rendre explicite, par le moyen de codes différents leur démarche et leur lecture du réel. La mise en œuvre d'une réelle transversalité évite le cloisonnement rigide des connaissances et aide à opérer des transferts. » Amir A. Ilmaine (2008, p63).

## II- 2- LES TYPES DE REMÉDIATION

Dans les pratiques de classe, on peut faire recours à diverses typologies de remédiation qui sont :

- **La remédiation institutionnelle** : elle est mise en œuvre si le dispositif mis en place est plus instrumenté. Elle est considérée comme un processus systématique qui fait l'objet d'une inscription dans les emplois de temps. Elle se distingue des autres remédiations par le fait qu'elle fait l'objet d'une forte instrumentation : informatique , fichier autocorrectif, recours systématique aux techniques telles que le tutorat, ou le travail par contrat .Ici la remédiation n'est plus vue comme un dispositif occasionnel destiné à répondre aux besoins individuels, mais comme un dispositif organisé et régulier ;
- **La remédiation intégrée** : au processus d'enseignement/ apprentissage, elle n'est pas très approfondie, mais est fréquente et devrait répondre aux besoins du groupe- classe dans la suite des apprentissages ;
- **La remédiation ciblée** : permet de donner plus de chances à certains élèves (précisément les élèves moins forts) de dépasser leurs difficultés. En effet, celle- ci est pratiquée par l'enseignant dans sa classe, comme une composante prioritaire des apprentissages, en réponse aux besoins précis qui apparaissent dans le cadre des apprentissages ;
- **La remédiation spécialisée** :qui fait appel aux spécialistes (psychologues, logopèdes, orthophonistes, thérapeutes...) ;
- **La remédiation cognitive** : qui est une méthode de prise en charge des troubles et des fragilités développementales .La pratique de cette remédiation est destinée aux enfants dont l'histoire développementale (influencée par des déterminismes biologiques ou socioculturels) a pu compromettre la maîtrise des compétences cognitives et conatives.

### II-2-1 Les étapes d'une remédiation

Nous nous intéressons à la remédiation ciblée. Ainsi une activité de remédiation ciblée a de sens qu'après un bon diagnostic. En réalité, dans le cadre de cette séance, un enseignant est comparé à un médecin qui, avant de prescrire un remède à un patient, doit poser un diagnostic pour identifier « les symptômes de la maladie », et rechercher la cause possible de cette maladie. Pour vérifier si le « traitement administré a eu de l'effet », il procède aux contrôles.

De ce fait, une remédiation repose sur le double processus : diagnostic- remédiation qui se traduit par un certain nombre d'étapes.

### **II-2-2 Le repérage d'erreurs commises**

C'est un diagnostic sommaire qui consiste à identifier, recenser avec précision les erreurs en les inscrivant dans deux paliers d'une part, les erreurs majeures (elles renvoient aux questions qui ont été difficiles pour la majorité des apprenants .Ce sont les questions les plus complexes à la compréhension de toute la classe) et les erreurs mineures d'autre part (ce sont les questions les moins difficiles à remédier, mais que les apprenants n'ont pas comprises). Ainsi, lors de la correction de la copie de l'élève, l'enseignant procède par la méthode de soulignement des erreurs.

### **II-2-3 La description des erreurs**

Il s'agit de dépasser le seuil du constat des erreurs pour en tirer les renseignements sur la production et la réflexion des apprenants.

L'étape de description des erreurs renvoie à la catégorisation des erreurs sur les copies des élèves selon les aspects du français, cette phase exige de l'enseignant qu'il décrive les erreurs de façon précise et regroupe celles qui sont similaires. L'opération de description des erreurs peut ainsi varier d'une discipline à une autre. Dans le cas du français, elle peut s'effectuer sur la base des différents aspects relatifs à la maîtrise de la langue, ces erreurs peuvent alors être :

- les erreurs de ponctuation ;
- les erreurs de cohérence ;
- les erreurs de grammaire ;
- les erreurs de conjugaison ;
- les erreurs relatives à l'orthographe ;
- les erreurs de compréhension ;
- les erreurs lexicales ;
- les erreurs de raisonnement ;
- les erreurs d'incidence sémantique ;
- etc. ...

C'est une bonne grille d'analyse que chaque enseignant de français devrait avoir en tête lorsqu'il corrige les copies de ses élèves. Cependant, selon le temps dont il dispose, l'enseignant est appelé à décrire de façon plus précise et rigoureuse, les erreurs relevées. Ainsi, il peut faire usage des critères plus fins ; par exemple en orthographe, il peut distinguer l'orthographe grammaticale de l'orthographe d'usage.

Pour assoir un diagnostic fiable, l'enseignant doit identifier la source des erreurs commises par ses apprenants.

#### **II-2-4 La recherche de la source des erreurs**

Il est question de passer au diagnostic proprement dit, dont la démarche est a priori intuitive tout simplement parce que l'enseignant connaît sa discipline, le niveau de chacun de ses élèves et leur contexte social (parcours scolaire, contexte familial dans lequel vivent ses élèves) face à une erreur, l'enseignant peut alors émettre des hypothèses plus ou moins fines pour essayer d'identifier sa source. Il peut faire allusion à une compréhension insuffisante, à une confusion de la question. Cette opération est très délicate parce que sa réalisation nécessite l'émission des hypothèses qui peuvent ne pas correspondre à la cause exacte des erreurs.

La démarche de la recherche des sources d'erreurs est selon Xavier Rogiers (2004, p216), une démarche pour trouver la réponse à la question : « qu'est- ce qui, au moment de répondre à cette question a pu amener l'élève à répondre de cette manière ? »

Rechercher les sources d'erreurs, c'est donc émettre des hypothèses et tenter de les vérifier. Et pour y parvenir, il faudrait d'abord passer en revue plusieurs facteurs explicatifs ou plusieurs causes possibles ensuite, rechercher les facteurs intrinsèques et les facteurs extrinsèques.

- Les facteurs intrinsèques sont liés aux caractéristiques de l'élève entre autres : les facteurs liés à « l'engagement cognitif » c'est- à- dire aux structures cognitives de l'élève ; ceux liés à « l'engagement affectif », le recours aux démarches métacognitives.
- Les facteurs extrinsèques renvoient à l'environnement dans lequel l'élève évolue à l'instar de :
  - la qualité des apprentissages qu'il reçoit ;
  - le manque ou l'insuffisance de stimulation du milieu familial ;

- le manque d'occasions de mobiliser des acquis en situation ;
- le style cognitif dominant dans la classe (visuel, auditif, kinesthésique) ;
- la mauvaise prononciation des mots par l'enseignant ;
- le temps de l'apprentissage insuffisant.

Il convient de noter qu'il est important pour l'enseignant, d'être attentif à la diversité des facteurs, afin non seulement de ne pas se tromper de remédiation, mais aussi pour déterminer qui en sont concernés par la remédiation. Car toutes les remédiations ne sont pas toujours centrées sur les élèves, elles concernent également l'enseignant et parfois le système éducatif tout entier. Ceci invite à reconsidérer le poids de la responsabilité que l'on a tendance à mettre sur le dos des élèves. Ainsi, l'enseignant dans cette perspective est invité à faire preuve de modestie et à remettre en question certaines de ses pratiques de classe.

### **III-LES CLASSES A EFFECTIF PLÉTHORIQUE**

Depuis les indépendances, le système éducatif camerounais est confronté au problème des effectifs pléthoriques dans les salles de classe, cette situation est inhérente à la poussée démographique qui induit une demande plus forte face à une offre qui a du mal à suivre en matière d'éducation, c'est dans cette optique que Ngamassu (inédit p 03) mentionne dans ses recherches que :

Les salles de classe prévues pour accueillir une trentaine d'élèves il y a vingt ans en accueillent aujourd'hui deux, voire trois fois plus. Quelques chiffres illustrent mieux la situation : en 1961 la population scolaire au niveau primaire était de 421.000 élèves en 1968- 69 elle est passée à 938000 élèves puis à 2400.000 en 1990- 91, en 2003-2004, elle se situait à 3500.000 élèves .Dans le même sens le nombre de maitres est passé de 13407 en 1970 à 38429 en 1990 et se situe en 2004-2005 à moins de 50.000, dont plus des deux tiers constitués de maîtres vacataires. Quand à celui des salles de classe, il n'a pas suivi cette croissance. Déjà en 65-66, sur les 4954 salles que comptait l'enseignement primaire officiel, 390 avaient plus de 70 élèves, et 761 comptaient plus de 80 élèves.

Il est vrai que, les classes telles qu'observées au Cameroun dépassent de loin le seuil fixé par la circulaire N°48/G/8/MINEDUC de 1996 qui stipule que : les établissements d'enseignement général devraient contenir au maximum les effectifs de 60 élèves par classe. Cependant, nous observons dans certains établissements du pays et surtout ceux des grandes agglomérations, les ratios de 100 élèves ou plus par classe encadré par un enseignant, et cela est même devenu la norme, à tel enseigne que lorsqu' un enseignant se retrouve dans une classe de moins de 100 élèves, il s'estime chanceux.

Il apparait clairement que, l'organisation et la gestion des classes à grand effectif, posent d'énormes difficultés aux enseignants chargés de gérer ces classes. Le constat que l'on

fait généralement est la démotivation et le découragement de ces enseignants et les conséquences qui en résultent sont entre autres : des échecs massifs, l'abandon des élèves faibles au profit des élèves forts ,le faible rendement interne de l'institution scolaire et des déperditions scolaires. Il est donc évident que le nombre freine très fortement l'activité pédagogique. C'est ce que laissent entrevoir les grands effectifs dans plusieurs établissements scolaires du pays.

De ce fait, quelles sont les difficultés auxquelles font face les enseignants chargés d'enseigner dans les grands groupes ?

### **III-1-Les difficultés liées aux classes à effectif pléthorique**

Les enseignants à qui l'on confie la gestion des classes à grands effectifs, sont souvent confrontés à un grand nombre de difficultés les empêchant de donner le meilleur d'eux-même, en ce qui concerne la qualité de leur enseignement , cela peut être dû soit au manque d'expérience ,soit au manque ou à l'insuffisance de formation de ceux-ci. Plusieurs difficultés sont souvent ainsi dénombrées.

#### **III-1-1- Les difficultés liées au temps imparti à l'enseignement**

Pour un apprentissage, l'enseignant a un programme scolaire et un quota horaire à respecter pour chaque discipline .Néanmoins pendant une leçon, un enseignant se doit d'évaluer (il vérifie à partir des exercices si les enfants ont assimilé le savoir qu'il leur a véhiculé pendant le cours), de corriger, de noter, d'encourager ou de motiver les apprenants qui n'ont rien assimilé à travailler davantage. L'enseignant doit aussi contrôler le travail de ses élèves, leurs réactions pendant et après une leçon,

Bref, il doit prendre en considération les besoins de chaque élève lorsque l'effectif est élevé, le temps imparti aux enseignements est limité, il devient difficile de soumettre les apprenants aux exercices d'application et de suivre individuellement chaque élève. L'objectif principal de celui-ci, se résume à l'exécution et à la couverture du programme.

#### **III-1-2- Les difficultés liées à l'espace**

La gestion de l'espace est l'un des problèmes majeurs que posent les classes à grand effectif. Dans ses activités pédagogiques , l'enseignant très souvent se limite devant parce que l'espace réduit l'empêche de circuler facilement pour mieux contrôler ses élèves de plus près une surface de 63m<sup>2</sup> relative pour une classe est le plus souvent occupée par 50 voire 75 tables-bancs, aux dimensions variant entre 1m et 1,20m (disposées en quatre ou cinq rangées)

et une centaine d'élèves assis 2 à 3 par banc .Nous constatons alors qu' une classe prévue pour accueillir 30 élèves en accueille entre 70 et 150 élèves , inévitablement l'enseignant aura du mal à gérer une telle classe.

### **III-1-3 Les difficultés à mettre les élèves au centre des apprentissages**

Mettre l'élève au centre des apprentissages signifie qu'il faut l'amener à être acteur, constructeur de ses propres savoirs .L'enseignant doit pour cela prendre en compte les activités de ce dernier. Il doit par exemple donner les exercices d'application aux élèves, ensuite les corriger, favoriser les travaux de groupe, jeter des coups d'œil sur les cahiers de ses élèves pour s'assurer de la prise effective des notes. Mais dans un contexte aussi complexe comme celui de grands groupes, l'enseignant ne peut pas suivre les élèves individuellement. La pédagogie pratiquée dans le cas d'espèce est très souvent de type frontal.

### **III-1-4-Le problème des disparités entre les élèves**

La grande disparité entre les élèves constitue l'une des principales caractéristiques d'une classe. En réalité, que ce soit dans les classes à petits ou à grands groupes, le problème important qui se pose régulièrement dans ces dernières est celui de disparités entre les apprenants. Ces disparités correspondent à leur âge, leur statut social, leur niveau réel, leurs capacités de réaction et de concentration en classe, et leur culture. C'est ainsi qu'on trouvera par exemple dans une même classe des élèves plus forts que d'autres. Il convient de souligner que ces élèves ne peuvent pas tous évoluer suivant le même rythme en situation d'apprentissage. Les élèves plus forts émergent au détriment des plus faibles et si l'enseignant n'est pas averti, il suivra le rythme des plus forts ce qui pénalisera voire découragera les plus faibles. Il faut donc mentionner que plusieurs enseignants ne tiennent pas compte la plupart du temps des différences individuelles.

### **III-1-5- Les difficultés liées à l'évaluation**

L'évaluation a pour but de jauger le niveau de la classe, de fonder une décision d'orientation, de réguler les apprentissages, de certifier un parcours d'apprentissage et d'évaluer les pré-requis nécessaires à un apprentissage .Dans les classes à effectif pléthorique, l'évaluation figure parmi les difficultés les plus aigües que rencontrent les enseignants gestionnaires de ces classes. Si l'évaluation dans une classe d'une vingtaine d'élèves n'est déjà pas facile, la tâche est plus difficile encore dans une classe de cent-cinquante élèves.

## CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

### I - L'ENQUETE PAR LE QUESTIONNAIRE

#### I-1- La démarche de l'enquête

Dans les chapitres précédents, nous avons essayé de donner quelques définitions propres à notre domaine de recherche, ensuite nous avons essayé de montrer l'importance des comptes rendus dans la remédiation dans le champ didactique, de voir son impact, son apport dans le domaine d'enseignement/apprentissage du français. Malgré son apport assez important, cet éclairage théorique reste insuffisant pour vérifier réellement la place des comptes rendus dans la remédiation. Pour ce faire, nous procédons dans ce chapitre à la mise en application d'une enquête par questionnaire, auprès des enseignants de français du lycée général Leclerc de Yaoundé.

L'enquête par questionnaire est l'une des stratégies les plus courantes en sciences sociales et humaines. Pour Allaire« le questionnaire permet une plus grande chance d'obtention de réponses et une meilleure garantie de la qualité des données recueillies. Il offre la possibilité de motiver les répondants, de s'assurer que le répondant est bien la personne indiquée et sans doute de noter en marge, des observations intéressantes pour l'interprétation des résultats. » (1988, p23).

#### I-2 – Le public visé

Pour étayer l'objectif de notre recherche, le questionnaire a été administré aux enseignants de français du lycée général Leclerc de Yaoundé. Ce questionnaire contient 12 questions destinées à 20 enseignants des deux sexes. Dont 7 questions fermées et 5 questions ouvertes. Bien avant les questions il y a une petite présentation du questionnaire et de son cadre scientifique.

#### I-3-L'administration du questionnaire

Le but de cette recherche était de recueillir un maximum d'informations en ce qui concerne la pratique des comptes rendus, aux fins d'une remédiation efficace dans la classe de 3<sup>ème</sup> et d'examiner aussi les représentations, les démarches et les propositions des enseignants.

Compte tenu de l'importance des comptes rendus au sein des pratiques didactiques, nous allons essayer à travers notre questionnaire solliciter l'avis du corps enseignant.

## 2-PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats seront interprétés à l'aide des tableaux suivis des commentaires.

### 2-1- Analyse des réponses des enseignants

#### Question 1

Quelle est l'attitude de vos élèves pendant les séances de compte rendu ? Justifiez votre réponse.

- **Présentation des résultats**

Cette question est une question ouverte, 20 enseignants pour un pourcentage de 100% disent que les apprenants sont dégagés pendant les séances de compte rendu, mais la terminologie diffère d'un enseignant à un autre : attitudes actives, attentives, posées, enthousiasmées...

- **Commentaire**

A travers les réponses à cette question, nous constatons que les séances de compte rendu restent de cours magistraux où les apprenants doivent se manifester.

#### Question 2

En combien d'heures faites- vous la séance de compte rendu ? Justifiez votre réponse.

**Tableau 2 : le budget horaire consacré par les enseignants à la séance de compte rendu dans leurs classes respectives.**

Heures	Effectifs	Pourcentage
1H	04	20%
2H	10	50%
4H	06	30%
Total	20	100%

- **Présentation des résultats**

Ce tableau nous permet de savoir que notre population cible pratique la séance de compte rendu selon la différence d'heures, 04 enseignants pour un pourcentage de 20% font

cette séance en 1 heure ,10 en 2 heures soit un pourcentage de 50% et 06 en 4 heures pour un pourcentage de 30%.

- **Commentaire**

Le nombre d'heures obtenu de façon disparate par les enseignants, nous permet de remarquer que le quota horaire que les curricula ont prévu pour la séance de compte rendu reste insuffisant car la majorité d'enseignants interrogée va au-delà du quota horaire officiel (1h).

### **Question n° 3**

Ce temps accordé aux comptes rendus correspond- il au quota horaire officiel ?

**Tableau 3 :**avis des enseignants sur le quota horaire officiel alloué aux comptes rendus

<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
OUI	04	20%
NON	16	80%
Total	20	100%

- **Présentation des résultats**

Ce tableau indique que 16 enseignants pour un pourcentage de 80% affirment que le temps accordé à la séance de compte rendu est insuffisant, 04 enseignants sur les 20 interrogés pour un pourcentage de 20% disent que le temps est suffisant.

- **commentaire**

Suite à ces résultats, on constate que les enseignants sont unanimes et estiment que le volume horaire consacré aux comptes rendus est insuffisant .Selon eux ,1 heure ne suffit pas pour faire un rapport de correction de trois exercices. Les 04 enseignants qui sont satisfaits du temps consacré à cette séance, selon eux les apprenants n'ont pas le même niveau.

Avec tout le respect qu'on accorde aux enseignants interrogés, on constate que leurs réponses à cette question s'opposent à leur dernière : on a trouvé que les 04 enseignants qui disent que le temps est suffisant, ont proposé d'accorder plus de temps pour cette séance lorsqu'on a demandé de faire des propositions pour améliorer la pratique de la séance de ce compte rendu.

#### Question n° 4

Vos apprenants participent – ils pendant les séances de compte rendu ?

**Tableau 4 :** avis des enseignants sur le pourcentage de participation des apprenants pendant les séances de compte rendu

Réponse	Effectif	Pourcentage
OUI	20	100%

- **Présentation des résultats**

20 enseignants interrogés pour un pourcentage de 100% d'enseignants affirment que les apprenants participent pendant les séances de compte rendu.

- **Commentaire**

Pour cette question toutes les réponses étaient affirmatives, les enseignants se sont mis d'accord, cela témoigne de l'importance de cette séance, malgré le fait que le temps qui lui est accordé est déjà insuffisant, mais ceux-ci placent leurs apprenants au centre de cette séance.

#### Question n°5

Quelles sont les effectifs auxquels vous êtes confrontés dans les classes de 3<sup>ème</sup> ?

80 à 120 élèves, 60 à 80 élèves, 40 à 60 élèves, 120 élèves et plus.

**Tableau 5 :** les effectifs que l'on retrouve dans les classes de 3<sup>ème</sup>

Effectifs des élèves	Effectifs	Pourcentage
80 à 120 élèves	12	60%
60 à 80 élèves	08	40%
40 à 60 élèves	00	0%
120 élèves et plus	00	0%
Total	20	100%

- **Présentation des résultats**

12 enseignants ont les effectifs variant de 80 à 120 élèves dans les classes de 3<sup>ème</sup> pour un pourcentage de 60% et 08 ont les effectifs de 60 à 80 élèves soit un pourcentage de 40%.

- **Commentaire**

Au vu des réponses obtenues auprès des enseignants, nous constatons que les enseignants dont sont confiés les classes de 3<sup>ème</sup> sont confrontés aux effectifs pléthoriques aucun de ces derniers n'a une classe qui obéit à la circulaire N °48/G/8MINEDUC de 1996 qui exige 60 élèves par classe.

**Question n°6**

Avez- vous la possibilité de circuler librement dans vos classes ? Justifiez votre réponse.

**Tableau 6 :** avis des enseignants sur la libre circulation dans les salles de classe.

Réponses	Effectifs	Pourcentage
OUI	11	55%
NON	09	45%
Total	20	100%

- **Présentation des résultats**

11 enseignants ont la possibilité de circuler librement dans leur classe soit un pourcentage de 55%, et 09 n'ont pas cette possibilité soit un pourcentage de 45%.

- **Commentaire**

Au regard des résultats obtenus, nous remarquons que tous les enseignants n'ont pas la libre circulation dans leur classe, ceci est inhérent au fait que ces classes sont à grands groupes et les rangées sont collées, il n'existe pas d'allées entre les rangées.

**Question n°7**

Eprouvez- vous des difficultés lorsque vous présentez la séance de compte rendu dans vos classes respectives ?

**Tableau 7 :** avis des enseignants sur les difficultés qu'ils éprouvent dans la pratique des comptes rendu s.

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Jamais	00	0%
Rarement	00	0%
souvent	20	100%
toujours	00	0%
Total	20	100%

- **Présentation des résultats**

Tous les 20 enseignants affirment qu'ils éprouvent souvent des difficultés lors de la présentation des séances de compte rendu et aucun enseignant parmi ceux interrogés n'a notifié « jamais, rarement et toujours »

- **Commentaire**

Le pourcentage obtenu nous permet de constater que tous les enseignants de français du lycée général Leclerc, connaissent souvent des difficultés pendant la présentation des séances de compte rendu, ce qui exige des réunions pédagogiques pour pallier à ces difficultés.

**Question n°8 :**

Dans quels exercices résident le plus de difficultés chez les apprenants ?

- Correction orthographique
- Expression écrite
- Etude de texte

**Tableau 8 :** les exercices où résident le plus de difficultés chez les apprenants

<b>Exercices</b>	<b>Effectifs</b>	<b>pourcentage</b>
Correction orthographique	02	10%
Expression écrite	12	60%
Etude de texte	06	30%
Total	20	100%

- **Présentation des résultats**

Comme indiqué dans le tableau, 12 enseignants pour un pourcentage de 60% affirment que les difficultés résident le plus au niveau de l'expression écrite, 06 enseignants pour un pourcentage de 30% trouvent qu'elles résident à l'étude de texte pour un pourcentage de 30% et 02 pour un pourcentage de 10% répondent qu'elles résident au niveau de la correction orthographique.

- **Commentaire**

D'après les réponses données, les difficultés résident beaucoup plus au niveau de l'expression écrite, car les apprenants sont incapables de réussir leur production écrite, ils ont des compétences linguistiques limitées (lexicales, syntaxiques et autres) qui les amènent au phénomène de l'interférence de la langue maternelle, ce qui engendre une panoplie d'erreurs d'orthographe, de morphosyntaxe.

Les apprenants éprouvent des difficultés au niveau de l'étude de texte tout simplement parce qu'ils ont un niveau de langue très bas, parfois ils n'arrivent pas à décrypter de quoi parle le texte.

Au niveau de la correction orthographique, les apprenants éprouvent des grandes difficultés parce qu'ils ne maîtrisent pas les règles de grammaire et même d'orthographe, ils ne se sont pas familiarisés avec la lecture pour savoir comment s'écrivent correctement plusieurs mots.

**Question n°9 :**

Après combien de temps remettez- vous les copies de français pendant les évaluations ?

**Tableau 9 :** le temps mis par les enseignants pour terminer la correction des copies d'évaluation

<b>Le temps</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
02 semaines	16	80%
01semaine	04	20%
03semaines	00	0%
plus	00	0%
Total	20	100%

- **Présentation des résultats**

16enseignants pour un pourcentage de 80% remettent les copies aux apprenants après 02 semaines ,04 pour un pourcentage de 20% les remettent après 01 semaine. En ce qui concerne 03 semaines et plus aucun enseignant ne s'est prononcé à propos.

- **Commentaire**

Au regard des résultats obtenus, nous remarquons que la majorité des enseignants interrogés disent qu'ils remettent les copies aux apprenants 02 semaines après les évaluations. Cela nous permet de dire que ces enseignants sont confrontés aux classes à grand effectif et sont souvent submergés par le travail pendant les périodes des évaluations.

**Question n°10 :**

Avez- vous reçu une formation en docimologie vous permettant de mieux corriger les erreurs de vos apprenants ?

**Tableau 10 :** le pourcentage d'enseignants qui ont reçu une formation en docimologie

<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
OUI	12	60%
NON	08	40%
Total	20	100%

- **Présentation des résultats**

60% d'enseignants répondent qu'ils ont eu une formation en docimologie leur permettant de mieux corriger les erreurs des apprenants, 40% n'ont pas bénéficié de cette formation.

- **Commentaire**

Une douzaine d'enseignants grâce aux séminaires de formations des enseignants ont pu améliorer leurs méthodes de travail en ce qui concerne la pratique des séances de compte rendu. Ce qui permet aux enseignants de contrôler, de vérifier et de régler les défaillances chez les apprenants. Le reste (08 enseignants) n'a pas eu une formation pareille, vu leur situation professionnelle.

Si « oui » laquelle ?

(Ex : séminaire, réunion pédagogique, stage)

**Tableau 11** : le type de formation reçu par les enseignants

Réponses	Effectifs	Pourcentage
séminaire	02	10%
Réunion pédagogique	18	90%
stage	00	0%
Total	20	100%

- **Présentation des résultats**

02 enseignants pour un pourcentage de 10% ont reçu une formation au séminaire 18 pour un pourcentage de 90% ont bénéficié d'une formation en réunion pédagogique.

- **Commentaire**

D'après les résultats ci-dessus, on trouve que les enseignants ont bénéficié d'une formation que ce soit à un séminaire, ou à une réunion pédagogique, ils possèdent donc des capacités didactiques pour utiliser toutes les possibilités afin de construire des itinéraires de formation et accompagner les apprenants en difficultés vers la qualification.

Si « non » comment exploitez-vous cette séance ?

- **Présentation des résultats**

Les enseignants qui n'ont pas bénéficié d'une formation en docimologie, exploitent cette séance en multipliant les séances de compte rendu pour pouvoir corriger tous les trois exercices dans leur intégralité, mais ceux-ci ne respectent pas la nouvelle approche mise en vigueur : l'APC, car un compte rendu n'est pas la correction d'une épreuve.

- **Commentaire**

Il ne peut y avoir de qualité en séance de compte rendu sans docimologie, les enseignants qui n'ont pas eu une formation doivent s'auto-former pour avoir un certain bagage tant sur le plan pédagogique qu'au niveau de la maîtrise de cette séance afin d'aider les apprenants, à pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissage relevées lors de la correction des copies après les évaluations.

### Question n °11

Avez-vous l'impression que tous les apprenants pallient à leurs difficultés vues le quota horaire alloué au compte rendu ? Justifiez votre réponse.

**Tableau 12 :** avis des enseignants sur l'efficacité du quota horaire accordé aux comptes à pouvoir combler les lacunes des apprenants

Réponses	Effectifs	Pourcentage
OUI	07	35%
NON	13	65%
Total	20	100%

- **Présentation des résultats**

13 enquêtés pour un pourcentage de 65% disent que tous les apprenants ne pallient pas à leurs difficultés, mais 07 enseignants pour un pourcentage de 35% pensent le contraire.

- **Commentaire**

Au vu des pourcentages ci-dessus, nous remarquons que la majorité des enseignants disent que tous les apprenants ne pallient à leurs lacunes, parce que les classes ont des effectifs pléthoriques et cela rend le suivi de chaque apprenant quasiment impossible.

### Question n°12

Que suggérez-vous par rapport au quota horaire accordé aux comptes rendus ?

- **Présentation des résultats**

Cette question est ouverte et nous amène à plusieurs réponses, celle qui est majoritaire est que les enseignants proposent d'accorder plus de temps à la séance de compte-rendu.

- **Commentaire**

A travers les réponses données, nous relevons que les enseignants ne sont pas satisfaits du volume horaire accordé à cette séance, il ne leur permet pas de pratiquer aisément cette dernière.

### 3- SYNTHÈSE DE L'ENQUÊTE

Arrivées à la fin de ce chapitre et à l'appui des résultats obtenus, nous rappelons que dans cette étude, nous avons insisté sur la pratique de la séance de compte rendu dans la

remédiation au 1<sup>er</sup> cycle / cas des classes de 3<sup>ème</sup>, nous avons également mis l'accent sur les nombreuses difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants à qui sont confiés la gestion des classes à effectif pléthorique, a dont l' incidence négative sur la qualité des enseignements et le rendement des apprenants demeure une certitude.

Au vu de ces résultats, nous pouvons confirmer que les enseignants se montrent positifs face à la pratique des comptes rendus avec leurs apprenants, comme le pourcentage le confirme de 100% d'enseignants obtenus.

En effet, les écarts entre les meilleurs et les faibles se creusent à tel point qu'ils créent une hétérogénéité de niveau, ce qui rend la gestion d'une telle classe difficile : 13/20 enseignants déclarent que tous les apprenants ne comblent pas leurs lacunes. La raison de cet écart est que très souvent, les difficultés des apprenants ne sont pas traitées à temps, ils s'accumulent, soit que les enseignants ne savent pas les détecter, soit qu'ils manquent d'une formation en évaluation et de manière plus spécifique en pédagogie de compte rendu qui leur permettraient de les analyser et de les surmonter.

Donc, si on veut vraiment arriver à des résultats meilleurs auprès des apprenants, la clé réside dans la formation solide et adéquate des enseignants, il faudrait alors multiplier des efforts pour éclairer les démarches pratiques de cette séance.

Ensuite, nous avons noté que le facteur temps pose un grand problème ; c'est pour cette raison qu'il serait utile d'accorder un temps largement suffisant pour assurer la progression du niveau des apprenants.

## CHAPITRE IV : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ET SUGGESTIONS

### IV-1- VALIDATION DES HYPOTHÈSES

Parvenues à ce chapitre, après enquête et interprétation des résultats, il est temps de passer à la vérification de nos hypothèses notamment l'hypothèse générale et les hypothèses secondaires. Nous rappelent que, vérifier une hypothèse renvoie à la validité ou à la non validité de celle-ci.

#### IV-1-1- validation de l'hypothèse générale

Dans la partie théorique de ce travail, nous avons eu pour hypothèse générale : les comptes rendus dans la remédiation au 1<sup>er</sup> cycle auraient une place importante. Ainsi après interprétation des résultats de l'enquête adressée aux enseignants, cette hypothèse générale est validée. Dans la mesure où concernant la tranche horaire qui est de 55min, donc très insuffisante quand on sait qu'on est face à près de soixante-dix à cent vingt élèves (170 à 120 élèves) et qu'il faut prendre en compte les difficultés de chaque apprenant- ce qui est quasiment impossible, dans ce cas l'enseignant se contente de la remise des copies puisque le temps ne lui permet pas d'achever la correction de tous les trois exercices (étude de texte correction orthographique, expression écrite). Évidemment, pour que le professeur puisse mener à bien cette séance, il faudra une augmentation sur le volume horaire alloué à celle-ci, ainsi il pourra mieux mettre en place des stratégies afin de pouvoir terminer la correction des trois épreuves tout en prenant en compte les difficultés des tous ses apprenants.

#### IV-1-2 validation des hypothèses secondaires

En ce qui concerne les hypothèses secondaires, après analyse des différents résultats, il est à relever que la bonne conduite de la pratique des séances de compte rendu dans les classes à grand groupe est conditionnée par la réduction de ces effectifs, de l'augmentation du temps alloué à cette séance et d'une élaboration des programmes en tenant compte des grands groupes.

Concernant la catégorisation des erreurs, nous pensons qu'après analyse des résultats, il serait plus bénéfique pour un apprenant de bénéficier de la correction totale de toutes les épreuves afin de mieux corriger, remédier à ses lacunes de part et d'autre, alors au lieu d'une séance de 55minutes de compte rendu, l'apprenant pourra plutôt profiter de deux heures

,quand on sait que c'est pendant les corrections que toutes les difficultés rencontrées pendant l'évaluation sont résolues, chaque apprenant à son niveau .

Lors de notre enquête, enfin nous avons pu constater que les dirigeants ou encore les responsables du secteur éducatif élaborent des programmes sans prendre en compte les grands groupes ce qui rend difficile la pratique des comptes rendus dans ces classes, car les enseignants courent vers la remise des copies.

C'est pourquoi après analyse du questionnaire, il a été important pour nous de procéder à la validation des hypothèses secondaires de cette recherche. Au vu de cela, nous pensons que nos hypothèses secondaires ont été validées.

## **IV-2- SUGGESTIONS**

Cette partie est consacrée aux suggestions, à l'adresse des autorités en charge de l'éducation, aux enseignants et aux parents, car ils sont responsables du développement intellectuel des apprenants. Le rendement des élèves dépend de la manière dont ils organisent tout ce qui a trait au processus d'enseignement / apprentissage.

### **IV-1- Suggestions au MINESEC**

Parlant du MINESEC, nous visons les autorités en charge de l'élaboration des programmes d'enseignement et de l'administration scolaire. Nous avons notamment les IPN, les inspecteurs régionaux, les directeurs et les proviseurs. Ainsi nous leur suggérons de :

- Réduire les effectifs : en effet les effectifs pléthoriques sont un danger pour un rendement meilleur .Il n'est pas évident pour un enseignant de gérer 100 élèves issus de milieux sociaux différents. Encore que la nouvelle pédagogie exige que l'apprenant soit au centre des apprentissages. Avec ce genre d'effectifs, il est normal que certains élèves aient des difficultés d'assimilation puisque l'enseignant ne peut pas résoudre les problèmes individuels. L'enseignement du français est délicat : dans la conduite des activités d'enseignement/apprentissage, devrait pouvoir s'occuper individuellement des apprenants. Pour que cela soit possible il est nécessaire de réduire les effectifs (les classes du 1<sup>er</sup> cycle ont trop d'élèves, parfois il est même impossible de circuler entre les rangées). Comme palliatif, le nombre de salles de classe pourrait être augmenté dans celles-ci les effectifs ainsi permettraient de suivre aisément chaque apprenant qui verrait ses lacunes remédiées.
- Modifier et accorder une priorité à ces enseignants, gestionnaires des classes à grand groupe à travers des sessions de formation.

- Adapter les infrastructures à la réalité des classes à effectif pléthorique, par exemple revoir les dimensions des salles à construire, car le problème de grand groupe n'est pas ressenti de la même manière suivant qu'on est dans les salles exiguës ou dans les salles spacieuses.
- L'inspection nationale doit s'assurer du suivi de la mise en place de l'approche par les compétences.

#### **IV-2- Suggestions aux enseignants**

Les enseignants sont de véritables autorités en charge de l'éducation des enfants, ils sont en contact permanent avec les apprenants. Ils sont mieux placés pour déceler des anomalies dans le système éducatif. Ils sont encore les premiers médecins à trouver des solutions face à certains problèmes pour cela, nous leur suggérons :

- D'être consciencieux : l'enseignant est responsable de l'éducation non pas des enfants, mais de toute une génération. La classe de 3<sup>ème</sup> est celle de certification où l'apprenant doit présenter son 1<sup>er</sup> diplôme du processus d'enseignement au secondaire, l'enseignant doit alors être flexible, s'adapter à la modernité, se faire recycler en cas de problème. L'on parle de recyclage dans la mesure où l'on a observé que certains enseignants ne s'arriment pas à la nouvelle approche (APC). Par conséquent, les élèves qui sont dans leur classe auront des difficultés pendant les examens parce que ceux-ci sont harmonisés sur l'échelle nationale.
- D'avoir l'esprit de créativité : l'être humain aime la nouveauté, lorsqu'on a les jeunes à notre charge, il faut avoir l'esprit de créativité pour capter, attirer leur attention constamment. Les enfants n'aiment pas la routine et même les adultes. Alors il faut innover en créant les activités où les apprenants se sentiront concernés, surtout ne pas perdre de vue que ces activités doivent avoir un but instructif.
- Chers enseignants, l'APC nous recommande de transformer nos séances de cours en séances des travaux dirigés (TD), mieux encore en séminaires d'interactivité entre vos apprenants et vous. C'est en donnant la possibilité à l'apprenant d'exprimer régulièrement sa vision du monde, que ce dernier améliore aussi son expression orale et écrite.

#### **IV-3- Suggestions aux parents**

La cellule familiale occupe une place de choix au sein de la communauté éducative, c'est pourquoi, il est impératif pour chaque parent de parachever le rôle de l'enseignant à la maison. En ce qui concerne la discipline du français, nous suggérons aux parents de :

- Renouer avec le suivi de l'étude des apprenants à domicile, car le français constitue dans le sous- système francophone, la langue d'acquisition des savoirs, raison pour laquelle les jeunes apprenants du 1<sup>er</sup> cycle doivent être confrontés aux activités d'apprentissage à la maison. Si le parent est le relai de l'enseignant à la maison, nous sommes tentés de dire qu'en chaque parent devrait se cacher un potentiel répétiteur ou enseignant. Il est donc profitable pour tout parent de se rapprocher des enseignants en général et particulièrement de ceux de français, dans le but d'entraîner leurs enfants à la maison conformément à ce qui est fait en classe.

#### **IV-4 -Suggestions aux apprenants**

L'apprenant est la seule personne qui bénéficie du suivi de part et d'autre du système éducatif, lors de l'enquête nous avons pu constater que le taux d'intérêt et de participation de ceux-ci pendant les séances de compte rendu est en hausse. Ainsi nous les encourageons à :

- Participer non seulement aux séances de compte rendu, mais à tous les cours , en ce qui concerne les comptes rendus ils doivent prendre conscience que c'est le moment pour eux, de corriger leurs lacunes et de poser leurs problèmes à l'enseignant.
- Pouvoir utiliser les savoirs scolaires dans la résolution des problèmes de la vie concrète.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Parvenues au terme de notre étude, il convient de rappeler que cette dernière portait sur les comptes rendus dans la remédiation au 1<sup>er</sup> cycle : cas de la classe de 3<sup>ème</sup> au Lycée Général Leclerc de Yaoundé. Il convient également de rappeler que notre préoccupation était de montrer que les comptes rendus ont une place déterminante voire fondamentale dans la remédiation.

Pour ce faire, nous sommes parties de l'hypothèse générale selon laquelle les comptes rendus auraient une place importante dans la remédiation au 1<sup>er</sup> cycle. Cette hypothèse générale se décline en deux hypothèses secondaires. Afin de bien conduire ce travail nous avons trouvé utile de le subdiviser en quatre chapitres.

Le premier chapitre était réservé à la présentation de l'approche par les compétences, des instructions officielles, et des trois exercices de français que sont : la correction orthographique, l'étude de texte et l'expression écrite.

Au deuxième chapitre nous avons rapporté la mise en œuvre d'une situation de compte rendu dans une classe de 3<sup>ème</sup>, un rapport de l'observation de ladite séance et nous avons présenté les difficultés que les enseignants rencontrent dans les classes à effectif pléthorique. Ce chapitre nous a permis de répertorier un certain nombre de difficultés que les enseignants et les apprenants éprouvent dans l'accomplissement de la séance de compte rendu dans les grands groupes, et l'insuffisance du temps alloué à celle-ci, la catégorisation des erreurs qui rend superficielle la séance de compte rendu, parce que tous les élèves ne remédient pas à leurs lacunes.

Le troisième chapitre était consacré à l'enquête, ici nous nous sommes attardées sur la présentation et sur l'analyse du questionnaire qui a été adressé aux enseignants, la discussion et le commentaire des résultats de cette enquête.

Enfin le quatrième chapitre portait sur la validation des hypothèses, des suggestions, qui ont porté sur la réduction des effectifs dans les classes, car ils constituent un frein voire un danger sur le rendement scolaire des apprenants, l'allocation d'une tranche horaire suffisante pour les comptes rendus.

Il est évident que d'autres recherches peuvent être effectuées sur ce thème. Ainsi ce travail n'est qu'une modeste contribution à la recherche, en vue d'accorder de l'importance aux comptes rendus. Nous espérons que cette recherche, malgré ses limites, apporte une contribution dans le système éducatif en général et celui du Cameroun en particulier.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- ABANDA Hippolyte Héli (1999/2000), *Quotas horaire et rendement des élèves en français : le cas des classes de seconde des enseignements général et technique*, E.N.S Yaoundé.
- Allaire (1988), « questionnaire mesure verbale du comportement » in recherche en psychologie.
- AMIR.A, ILMAINE.I, (2008), *Remédiation pédagogique « cours de formation »*, Alger, édition ONPS.
- Astofli Jean-Pierre (1997), *l'erreur un outil pour enseigner*.
- BELIBI Alexis Bienvenu (1990), « Alternative pédagogique » Yaoundé.
- Besse Henri : (1984) *Grammaires et didactiques des langues*
- BLOOM., (1969), *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, édition nouvelle.
- Brousseau Guy: (1991), *théorie des situations didactiques*, Paris Hatier Didier.
- ESSOA KOUNA Arielle Ingrid, (2016/2017), *les difficultés liées à l'enseignement de l'oral selon l'APC dans les classes à effectif pléthorique*, ENS de Yaoundé.
- *Guide pédagogique du programme d'étude de français première langue d'enseignement secondaire général, classe de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>*, 2012-2013.
- .HOTYAY Fernand, (1973), *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*, Bruxelles, Nathan.
- KETELE Jean Marie & Roegiers Xavier, (1993), *Méthodologie du recueil d'information*, 2<sup>ème</sup> édition, Bruxelles, De Boeck, Wesmal,.
- LANDSHEERE Gérard, (1998), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF.
- *Le Grand Robert de la langue française*, 2<sup>ème</sup> édition, dico le robert volume 7, 1992.
- LEV Vygotsky, *Lectures et perspectives* (2000), Paris BAESCH.

- MACAIRE François, (1980), *Notre beau métier, manuel de pédagogie appliquée, les classiques africains*, Paris, éd. Saint PAUL.
- MENDO ZOLLO Jam M.F. (1900), *La problématique de l'évaluation des grands groupes : cas de la rédaction au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement général*, ENS.
- MINEDUC, Instruction ministérielles n°135/D/40/MINEDUC/SG/IPG fixant les objectifs, principes, méthode et programme dans l'enseignement du français au premier et second cycle des Lycées et Collèges, juin 1997.
- MINEDUC, Circulaire n°48/G/8/MINDUC de 1996 stipulant que les Etablissements d'enseignement général doivent contenir au maximum les effectifs de 60 élèves par classe.
- MINESEC, Loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun portant organisation de l'évaluation du système éducatif, de la communauté d'éducative et des transitions finales en éducation.
- MINESEC, Arrêté n°263/14/MINESEC/GE du 14 août 2014 portant modification des anciens programmes.
- MINESEC, *Programmes d'études du français première langue classe de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>*, juillet 2014.
- MINESEC, *Programmes d'études du français de l'enseignement des classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>*, juillet 2014
- MVONDO David Ebenezer, (1992), *Le programme du FLE au centre pilote (méthode et volume horaire)*, E.N.S de Yaoundé.
- NGAMASSU David, *problématique dans grands groupes et didactique du français au Cameroun*, mémoire de D.I.P.E.S.II, ENS, inédit.

- NGASSE MESSENDE Dominique Sandrine, (2011/2012), *La problématique des quotas horaires dans l'enseignement, l'apprentissage du français au premier cycle de l'enseignement technique*, E.N.S. de Yaoundé.
- NOAM Chomsky, l'Analyse des erreurs : un bilan pratique (1980) in *language*
- PIAGET Jean, (1963), *La psychologie de l'intelligence*, paris : Armand colin.
- PIAGET Jean, (1975), *L'équilibration des structures cognitives*, paris PUF.
- PODHAJSHY LEIF,(1979), *Philosophie de l'éducation*, France, Delagrave.
- ROBERT Jean Paul, (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, paris, éditions OPHRYS.
- ROBERT Galisson et Coste, Daniel, (1976), *dictionnaire de didactique des langues*, Paris Hachette.
- ROEGIERS Xavier, (2000),*Une pédagogie de l'intégration : compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, paris Bruxelles : De Boek université.
- ROEGIERS Xavier,(2003), *Des situations pour intégrer les acquis*, paris Bruxelles : De Boek Université.
- ROEGIERS Xavier, (2004), *L'école et l'évaluation des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*, paris, Bruxelles De Boek Université.
- ROEGIERS Xavier, (2006), *L'APC, Qu'est- ce que c'est ? approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquée aux enseignants*, Paris, EDICEF.
- TAGLIANTE, Christine *Techniques de classe ; la classe en langue*, Clé international
- TAMAJO Hubert, (2002), *Impact des effectifs pléthoriques sur l'encadrement des élèves au Cameroun*, ENS de Yaoundé, inédit.

# ANNEXES

## QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

Madame / Monsieur

Dans le cadre de notre formation à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, nous avons choisi de faire une étude portant sur les comptes rendus dans la remédiation au 1<sup>er</sup> cycle : cas de la classe de 3<sup>ème</sup> au lycée général Leclerc de Yaoundé.

A cet effet, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous et d'émettre si possible des propositions qui nous seront d'une importance indéniable.

Nous vous garantissons par ailleurs, la confidentialité de vos réponses et nous vous remercions d'avance.

1- Quelle est l'attitude de vos élèves pendant les séances de compte rendu ? Justifiez votre réponse.

.....  
.....  
.....

2-En combien d'heures faites- vous la séance de compte rendu ? Justifiez votre réponse

.....  
.....  
.....

3-Ce temps accordé aux comptes rendus correspond- il au quota horaire officiel ?

.....  
.....

4-Vos apprenants participent- ils pendant les séances de compte rendu ?

.....  
.....

5- Quelles sont les effectifs auxquels vous êtes confrontés dans les classes de 3<sup>ème</sup> ?

80 à 120 élèves, 60 à 80 élèves, 40 à 60 élèves, 120élèves et plus.

6- Avez-vous la possibilité de circuler librement dans vos différentes classes ? Justifiez votre réponse.

OUI

NON

.....  
.....

7 -Éprouvez- vous des difficultés lorsque vous présentez la séance de compte rendu dans vos classes respectives ?

Jamais

rarement

souvent

toujours

8- Dans quels exercices résident le plus de difficultés chez les apprenants ?

- correction orthographique
- Expression écrite
- Etude de texte

9- Après combien de temps remettez-vous les copies de français lors des évaluations ?

2 semaines ; 1 semaine ; 3 semaines ; plus

10- Avez-vous reçu une formation en docimologie vous permettant de mieux remédier aux erreurs des apprenants ?

Oui

Non

Si oui laquelle ?

(Ex : séminaire, réunion pédagogique, stage)

.....  
.....

Sinon comment exploitez-vous cette séance ?

.....  
.....  
.....

11- Avez-vous l'impression que tous les apprenants pallient à leurs difficultés compte tenu du quota horaire alloué au compte rendu ? Justifiez votre réponse.

.....  
.....  
.....

12- Que suggérez-vous par rapport au quota horaire accordé aux comptes rendus ?

.....  
.....  
.....

## TABLE DE MATIÈRES

<b>DÉDICACE</b> .....	i
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	ii
<b>LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS</b> .....	iii
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	iv
<b>RÉSUMÉ</b> .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	1
I-MOTIVATIONS DU CHOIX DU SUJET .....	2
II-LA REVUE DE LA LITTÉRATURE .....	3
III-PRÉSENTATION DE LA PROBLÉMATIQUE .....	7
IV-LE CADRE THÉORIQUE .....	7
IV-1 APPROCHE NOTIONNELLE : DÉFINITIONS DE QUELQUES CONCEPTS.....	7
IV-1-1 COMPTE RENDU .....	7
IV-1-2 L'ERREUR.....	8
IV-1-3 LA REMÉDIATION .....	12
IV-1-4 LA CLASSE A EFFECTIF PLÉTHORIQUE.....	12
1-La dimension constructiviste fait référence au sujet qui apprend : l'apprenant ; .....	13
2-La dimension sociale fait référence aux partenaires en présence : les autres apprenants ;...	13
3-La dimension interactive fait référence au milieu : l'objet de l'apprentissage proposé et le contenu d'enseignement. ....	13
V- DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	16
<b>CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES(APC)</b> .....	17
I-INSTRUCTIONS OFFICIELLES.....	17
I-1 OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU FRANÇAIS AU CAMEROUN.....	18
I-2 LES OBJECTIFS DU FRANÇAIS AU 1 <sup>ER</sup> CYCLE .....	18
I-2-1 Les objectifs du cycle d'observation .....	18
I-2-2 Les objectifs du cycle d'orientation .....	19
II-L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES .....	19
II-1- Définition .....	19

2.Les fondements de l'APC.....	20
2-1Fondements historiques.....	20
2-2Fondements épistémologiques de L'APC.....	21
3-Les principes de L'APC.....	21
4-Les objectifs de l'APC.....	24
5-Le rôle de l'enseignant.....	24
6- Le profil de l'apprenant.....	25
7- Le rôle de l'apprenant.....	25
<b>III-PRÉSENTATION DES TROIS EXERCICES : CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE, EXPRESSION ÉCRITE, ÉTUDE DE TEXTE.....</b>	<b>25</b>
<b>III -1-La correction orthographique.....</b>	<b>26</b>
III-1.1 Origine de la correction orthographique.....	26
III-1.2 Définition de l'exercice.....	26
III-1.3. Principe de l'épreuve de la correction orthographique.....	26
III-1.4 La durée et le coefficient de l'épreuve.....	27
III-1.5 Grille de notation.....	27
<b>III-2 – L'EXPRESSION ÉCRITE.....</b>	<b>28</b>
III-2-1 Définition.....	28
III-2-2 Principes généraux de l'expression écrite selon l'APC.....	29
III-2-3 Compétences visées par l'expression écrite.....	29
III-2-4-Différents exercices de l'écrit.....	29
III-2-5 Structure de l'épreuve.....	30
III-2-6 Grille de notation.....	30
<b>III-3-L'ÉTUDE DE TEXTE.....</b>	<b>31</b>
III-3-1 Définition de l'épreuve.....	31
III-3-2 Structure de l'épreuve.....	31
III-3-3 Grille de notation.....	31
<b>CHAPITRE II : LES CLASSES A EFFECTIF PLÉTHORIQUE ET LA SITUATION DECOMPTE RENDU DANS LA REMÉDIATION.....</b>	<b>32</b>
<b>I-LE COMPTE RENDU.....</b>	<b>32</b>
I-1-1 Les étapes d'une séance de compte rendu.....	35
1-Le repérage des erreurs.....	35
3- L'identification des sources d'erreurs.....	36
4- Mise en place du dispositif de remédiation.....	36

5	- Rapport de l'observation d'une séance de compte rendu d'évaluations .....	36
I-2-	Fiche pédagogique de l'activité de compte rendu de correction d'évaluations de la 1 <sup>ère</sup> séquence.....	38
II	- SÉQUENCE DIDACTIQUE DE COMPTE RENDU DE L'ÉTUDE DE TEXTE .....	39
II	- LA REMÉDIATION.....	46
II- 1-	LA PLACE DE L'ERREUR DANS LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE.....	46
II-1-1-	Distinction entre erreur et faute .....	47
II-1-2-	Obstacles à l'origine de l'erreur.....	48
II- 2-	LES TYPES DE REMÉDIATION .....	50
II-2-1	Les étapes d'une remédiation.....	50
II-2-2	Le repérage d'erreurs commises .....	51
II-2-3	La description des erreurs .....	51
II-2-4	La recherche de la source des erreurs.....	52
III-	LES CLASSES A EFFECTIF PLÉTHORIQUE.....	53
III-1-	Les difficultés liées aux classes à effectif pléthorique.....	54
III-1-1-	Les difficultés liées au temps imparti à l'enseignement.....	54
III-1-2-	Les difficultés liées à l'espace.....	54
III-1-3	Les difficultés à mettre les élèves au centre des apprentissages .....	55
III-1-4-	Le problème des disparités entre les élèves.....	55
III-1-5-	Les difficultés liées à l'évaluation.....	55
<b>CHAPITRE 3 :</b>	<b>PRÉSENTATION ET ANALYSE DU QUESTIONNAIRE.....</b>	<b>56</b>
I -	L'ENQUETE PAR LE QUESTIONNAIRE .....	56
I-1-	La démarche de l'enquête.....	56
I-2 –	Le public visé.....	56
I-3-	L'administration du questionnaire.....	56
2-	PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	57
Les résultats	seront interprétés à l'aide des tableaux suivis des commentaires.....	57
2-1-	Analyse des réponses des enseignants .....	57
3-	SYNTHÈSE DE L'ENQUÊTE .....	65
<b>CHAPITRE IV :</b>	<b>VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ET SUGGESTIONS .....</b>	<b>67</b>
IV-1-	VALIDATION DES HYPOTHÈSES .....	67
IV-1-1-	validation de l'hypothèse générale.....	67
IV-1-2	validation des hypothèses secondaires .....	67
IV-2-	SUGGESTIONS .....	68

IV-1- Suggestions au MINESEC.....	68
IV-2- Suggestions aux enseignants.....	69
IV-3- Suggestions aux parents.....	69
IV-4 -Suggestions aux apprenants.....	70
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	71
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	73
<b>ANNEXES</b> .....	77
<b>TABLE DE MATIÈRES</b> .....	80