

**De la congruence entre pratiques de classe et épreuve de
dissertation en classe de première littéraire dans l'enseignement
secondaire général au Cameroun**



« Dans l'Afrique traditionnelle, la littérature orale réussit, sous l'arbre à palabre, une action multiple. Elle enchante, exprime les émotions, raconte l'histoire du groupe, maintient la cohésion de sa culture et travaille à son perfectionnement morale »
(Marc-Mathieu Münch).

Alain Cyrille ABENA



Mémoire de master

Département des Langues et Littératures étrangères

Université de Bergen

Mai 2023

Abstract

This research project raises the problem of the congruence between what is evaluated in the literature essay during the Probatory certification exams in Cameroon and what is actually taught in literature class. It goes from the hypothesis that current class practices in literature are not conducive to a good production of essay exercises for learners in the class of Première, namely literary series. This hypothesis was verified using a mixed approach (qualitative and quantitative) based on questionnaires, interview guides and informal discussions. The results indicated that recurring literary topics at the Probatory examination are not actually addressed in classroom practices. The problem would come from the fact that these topics are not explicitly defined in the official programs, and as a result teachers do not develop them or only do it superficially in class. To solve this problem this thesis argues that these literary topics should be clearly defined in the programs and introduced into the syllabus to be taught as full lessons. To this effect, the theory of life effect developed by Marc-Mathieu Münch can be of great contribution because it develops a set of concepts that adapt precisely to the literary problems faced by learners with regard to dissertations.

Keywords: competency-based approach; life effect theory; literary exam topics ; didactics of literature; literature essay.

Remerciements

Je voudrais remercier madame la Professeure Myriam Danièle Coco, ma directrice de mémoire. Professeure, vous avez toujours su trouver le mot juste pour critiquer, commenter, recadrer et éclairer ce travail de recherche. L'expérience de votre encadrement est pour moi un pas marqué et tenu gagné dans le domaine de la recherche. Veuillez trouver ici, l'expression de ma parfaite reconnaissance.

À tous les participants à l'enquête menée au Cameroun dans le cadre de cette recherche, élèves, enseignants et collègues, inspecteurs pédagogiques, proviseurs et censeurs, vous avez été d'une aide salutaire pour ce travail. Je vous prie de trouver dans ce paragraphe mon infinie gratitude.

Professeure Margery Vibe Skagen, vous avez accepté de lire mes travaux et de discuter avec moi sur ma problématique et d'autres aspects de cette recherche. Soyez-en remerciée.

Professeur Alexi-Bienvenu Belibi, vos conseils et nos discussions ont été salutaires pour ce travail. Infiniment, merci.

Mon séjour à l'université de Bergen pour les études de master a été une aventure pleine d'agréables surprises. L'encadrement institutionnel, l'encadrement pédagogique, la disponibilité des enseignants et de la documentation sont entre autres des données qui y ont rendu possible notre épanouissement académique. Cet épanouissement est dû à la coopération Norpart/Norcam exchange entre les universités de Yaoundé 1 et de Bergen à qui nous exprimons ici notre parfaite reconnaissance. Plus individuellement, je voudrais exprimer ma gratitude :

Aux enseignants de la section français du département des langues étrangères de l'université de Bergen notamment Kjersti Fløttum, Øyvind Gjerstad, Margery Vibe Skagen, Sonja Cecilia Largerwall et Myriam Danièle Coco déjà citées. Vos enseignements, conseils et encouragements ont été d'un apport indicible pour notre construction intellectuelle. Merci à Gautier Delavaud pour son commentaire lors du séminaire de la FRAN 350 ;

Aux Professeurs Alexi-Bienvenu Belibi et Désiré Banga, du Labscila. Professeurs, vos conseils et la documentation mise à notre disposition nous ont été d'une grande aide. Soyez-en une fois de plus remerciés ;

À mes camarades de promotion Vilde Tønning et Lisa Desprée, à Carine Ondo ma condisciple de la troisième cohorte pour le full Master degree financée par la coopération Norpart/Norcam exchange, et tous les camarades de la même cohorte et aussi de la quatrième. Nos discussions et nos moments de détente ont constitué des fenêtres d'aération pour cette recherche. J'en garde un très bon souvenir.

À mon épouse, Sandrine Abena. Madame, votre relecture de ces travaux, les discussions et surtout vos mots d'encouragement ont crédité mon quotient émotionnel, utile pour cette recherche. À Ben-Hannan et Raphael, merci également.

À ma famille, notamment madame Baba Honorine, Nicaise, D'estaing et à une amie, Lorette, vos encouragements m'ont été précieux. Merci. Merci à vous, Dr Bello Fika et Madame Tchana, merci.

À un très fidèle ami, le Dr Antoine-Beauvard Zanga. Docteur, vous avez accepté de lire les brouillons et la version finale de ce travail. Que la Providence récompense ce sacrifice. J'en profite pour vous féliciter pour votre recrutement comme enseignant à l'ENS-Yaoundé.

Et enfin à Dieu, à qui revient toute la gloire !

Tables des matières

Abstract.....	iii
Remerciements.....	iv
Tables de matières	vi
Table des matières des figures et tableaux.....	ix
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Cadre théorique.....	5
Introduction	5
1.1. <i>L'approche par les compétences</i>	5
1.1.1. Définition	5
1.1.2. Les modèles ou variantes de l'approche par les compétences	7
1.1.2.1. La pédagogie de l'intégration	7
1.1.2.2. L'approche situationnelle.....	8
1.1.3. L'approche par les compétences : l'arrière-plan théorique.....	9
1.1.4. La centration l'apprenant	11
2. Théorie de l'effet de vie et problèmes littéraires.....	12
2.1. <i>Invariants et fonctions de la littérature</i>	13
2.1.1. Les invariants planétaires de la littérature.....	13
2.1.1.1. La plurivalence	13
2.1.1.2. L'ouverture	14
2.1.1.3. La cohérence	14
2.1.1.4. Le jeu des mots.....	14
2.1.2. Approche fonctionnelle	15
2.1.3. Les invariants de la fonction de la littérature	16
2.2. <i>Les problèmes littéraires</i>	18
2.2.1. L'engagement littéraire	18
2.2.2. La création littéraire	19
2.2.3. La temporalité des œuvres littéraires	20
3. Enseignement de la littérature	21
3.1. <i>Définition</i>	21
3.2. <i>La lecture méthodique</i>	22
3.3. <i>Le groupement de textes</i>	23
3.4. <i>Examen certifiant</i>	24
4. objectif et Problématique	26
Chapitre 2 : Cadre méthodologique.....	27
2.1. <i>Cadre de l'étude</i>	27
2.1.1. Contexte institutionnel	27
2.1.2. Les deux sous-systèmes éducatifs	28
2.1.2.1. Le sous-système anglophone.....	28
2.2. <i>Approche méthodologique</i>	31
2.2.1. Approche mixte	31
2.2.2. L'approche qualitative.....	31
2.2.3. L'approche quantitative	33
2.3. <i>Outils de collecte des données</i>	34

2.3.1. Le questionnaire.....	34
2.3.2. Le guide d'entretien.....	35
2.4. <i>Echantillonnage et corpus</i>	36
2.4.1. Les élèves et les enseignants.....	36
2.4.2. Les inspecteurs pédagogiques	38
2.5. <i>Collecte des données</i>	39
2.5.1. Le face à face.....	39
2.5.2. La voie postale et réseaux sociaux.....	39
2.6. <i>Considération éthique</i>	40
2.6.1. Évaluation du projet.....	40
2.6.2. L'éthique dans la collecte des données	41
2.7. <i>Difficultés rencontrées</i>	41
2.7.1. De la difficile administration du guide d'entretien et des questionnaires	41
2.7.2. De la fiabilité et la validité du travail.....	42
Chapitre 3 : Résultats et analyse	44
3.1. <i>Les problèmes littéraires dans les pratiques de classe</i>	44
3.1.1. Expériences et perception des enseignants	44
3.1.1.1. Les expériences hors classe	45
3.1.1.2. L'expérience des enseignants dans les pratiques de classe.....	47
3.1.1.3. Perception des enseignants sur les compétences des apprenants.....	51
3.1.2. Expériences et perception des apprenants.....	52
3.1.3. Expérience et perception des inspecteurs pédagogiques	56
3.2. <i>Les problèmes littéraires dans les programmes officiels</i>	57
3.2.1. Perception des enseignants	57
3.2.2. Perception des inspecteurs pédagogiques	59
3.3. <i>Les problèmes littéraires dans les projets pédagogiques</i>	59
3.4. <i>Essai de remédiation</i>	61
3.4.1. Suggestion des enseignants.....	61
3.4.2. Contribution des apprenants.....	62
3.4.3. Suggestions des inspecteurs pédagogiques.....	63
Chapitre 4 : Discussion	65
Introduction	65
4.1. <i>Les problèmes littéraires dans les pratiques de classes et dans les programmes</i>	65
4.1.1. Les problèmes littéraires dans les pratiques de classe	65
4.1.1.1. Du problème de la superficialité	65
4.1.1.2. Du problème des ressources	67
4.1.2. Les problèmes littéraires dans les programmes.....	69
4.1.2.1. Ce que disent les participants	69
4.1.2.2. La réalité dans les programmes	70
4.1.3. Le problème de la centration sur les apprenants	71
4.2. <i>La place de la littérature dans l'enseignement du français</i>	72
4.2.1. Les indications des projets pédagogiques	72
4.2.2. Le problème de la culture littéraire	74
4.3. <i>Essai de remédiation</i>	76
4.3.1. Contribution des participants	76
4.3.2. La théorie de l'effet de vie.....	77

4.3.2.1. L'effet de vie et le problème de l'engagement littéraire.....	78
4.3.2.2. L'effet de vie et le problème de la création littéraire.....	105
4.3.2.3. L'effet de vie et le problème de la temporalité des œuvres littéraires	106
4.3.3. De la transposition didactique.....	81
5. Conclusion générale	84
5.1. <i>Bilan des questions de recherche</i>	84
5.2. <i>Remarques conclusives et perspectives</i>	86
Bibliographie	88
Annexes.....	92
Annexe 1 : Fiche d'autorisation	92
Annexe 2 : Fiche d'information et questionnaire pour les enseignants des classes de première A4	94
Annexe 3 : Guide d'entretien adressé aux inspecteurs.....	100
Annexe 4 : figure 19.....	101
Annexe 5 : présentation d'une séquence didactique dans un projet pédagogique.....	102
Annexe 6 : Premières littéraires	103
Annexe 7: L'effet de vie et les problèmes de la création littéraire et de la temporalité des œuvres littéraires.....	107

Table des matières des figures et tableaux

Schéma 2. 1 : Structure du sous-système anglophone.....	28
Schéma 2. 2 : Structure du sous-système francophone.....	30
Figure 2. 1 : Profil des enseignants	37
Figure 2. 2 : Profil des apprenants.....	38
Figure 3. 1A : Participez-vous aux corrections de l'épreuve de littérature au probatoire ?..	45
Figure 3.1B : Problèmes littéraires revenant de manière récurrente lors des examens certificatifs du probatoire (distribution des réponses en pourcentage).....	45
Figure 3. 2 : Avez-vous déjà été inspecté(e) (par un inspecteur régional ou national) ?	46
Figure 3. 3 : Participation aux séminaires organisés par des inspecteurs de pédagogie	46
Figure 3. 4 : Les inspecteurs y abordent-ils les problèmes littéraires ?	46
Figure 3. 5 : Enseignez-vous systématiquement les problèmes littéraires à vos élèves ? ..	47
Figure 3. 6 : Dans quel cadre enseignez-vous ces problèmes ? (distribution des réponses en pourcentage).....	47
Figure 3. 7A : Pratiquez-vous des groupements de texte?	48
Figure 3. 7B : Pourquoi ne pratiquez-vous pas des groupements de texte ? (distribution des réponses en pourcentages).....	50
Figure 3. 8A : Abordez-vous les problèmes littéraires lors de vos lectures méthodiques ?...51	
Figure 3. 8B : Abordez-vous les problèmes littéraires lors de vos lectures méthodiques ?..	49
Figure 3. 8C : Pouvez-vous citer quelques problèmes abordés ?	50
Figure 3. 7C : Thématiques abordées (Distribution des réponses en pourcentage).....	48
Figure 3. 8A : Abordez-vous les problèmes littéraires lors de vos lectures méthodiques ?...51	
Figure 3. 8B : Abordez-vous les problèmes littéraires lors de vos lectures méthodiques ?..	49
Figure 3. 8C : Pouvez-vous citer quelques problèmes abordés ?	50
Figure 3. 8D : Dans laquelle des articulations introduisez-vous les problèmes littéraires ?..	50
Figure 3. 9 : Abordez-vous les problèmes littéraires lors de l'inscription de l'œuvre dans son contexte ?.....	51
Figure 3. 10 : Au regard de leurs productions écrites (lors des examens certificatifs), pensez- vous que les élèves sont suffisamment préparés et informés de ces problèmes avant leurs examens ?	51
Figure 3. 11A : Préférences pour l'examen de probatoire.....	53
Figure 3. 11B : Raisons de la non préférence pour la dissertation.....	53
Figure 3. 11C : As-tu déjà entendu parler de création littéraire, d'engagement littéraire, d'atemporalité ?	53
Figure 3. 12 : Par quel canal (as-tu entendu parler des problèmes littéraires) ?	53

Figure3. 13A : Connais-tu les problèmes littéraires qui reviennent de façon récurrente lors des épreuves de dissertation littéraire au probatoire ?	54
Figure3. 13B : problèmes littéraires qui reviennent de façon récurrente lors des épreuves de dissertation littéraire au probatoire.....	57
Figure3. 13C : Au moins un de ces problèmes a-t-il déjà fait l'objet d'une leçon en classe..	54
Figure 3. 14A : Pendant les cours de lecture méthodique, votre enseignant vous parle-t-il des problèmes littéraires ?	58
Figure 3. 14B : Problèmes littéraires évoqués lors des cours de lecture méthodique	55
Figure3. 15 : Faites-vous des groupements de texte en classe ?	56
Figure3. 16 : Raisons pour lesquels certains élèves ne sont pas suffisamment préparés ou informés des problèmes littéraires (distribution des réponses en pourcentage).....	57
Figure 3. 17A : Les programmes officiels en vigueur permettent-ils d'aborder ces questions (problèmes littéraires) lors des pratiques de classe ?.....	58
Figure 3. 17B : Dans quelle partie du programme trouve-t-on cette instruction ? (Répartition des réponses en pourcentage).....	58
Figure 3. 18 : Pensez-vous que les programmes officiels devraient être plus explicites sur la question des problèmes littéraires ?.....	61
Tableau 1. 2 : tableau de comparaison.....	6
Tableau 3. 1 : Suggestions des enseignants.	61
Tableau 3. 2 : D'après toi, qu'est-ce que ton enseignant pourrait faire ou changer pour que l'exercice de dissertation soit facile pour toi ?.....	62

Introduction

Préambule

Le point de départ de la présente recherche est le statut ou la place de la littérature au sein des disciplines scolaires et universitaires. Cette place semble en effet marginale puisque la société actuelle est plus attentive aux questions pragmatiques et économiques au regard du capitalisme ambiant. Raymond Michel (2010 : 1) écrivait à ce sujet qu'il

n'est pas aisé, aujourd'hui [...] de parler de littérature, et plus précisément d'études littéraires, tant elles sont considérées, à notre époque, comme peu légitimes que ce soit au regard des champs scientifiques et techniques qu'au regard des exigences de rentabilité d'une société libérale, vouée à la production et à la circulation de richesses marchandes.

Cette marginalisation est donc due à la conception que les institutions sociales, universitaires et scolaires se font de la littérature au regard des attentes de la société capitaliste actuelle. Or, cette conception de la littérature a une incidence directe et/ou indirecte sur les pratiques de classe, sur la manière dont la littérature est enseignée. C'est ce que relève Jacques Fame Ndongo (2016 : 9), universitaire et ministre camerounais de l'enseignement supérieur en ces termes:

la science littéraire ou des textes et documents, selon la terminologie de l'Université de Paris VII, est un domaine qui relève de la rêverie, de l'oisiveté et du pur divertissement. Cette conception réductrice et quelque peu caricaturale est largement répandue dans l'opinion publique, et impacte, de manière sensible, certaines pratiques de classe, ce d'autant plus que les enseignants de français n'ont pas la même formation initiale et/ou continue.

Pourtant, comme le relève davantage Jacques Fame Ndongo (2016 : 9), la littérature occupe une place irremplaçable dans le quotidien des humains. Ceci est davantage réel dans les sociétés africaines où la littérature est indispensable dans le processus d'éducation des enfants. Elle fait partie intégrante du quotidien des individus. C'est ce qui justifie cette affirmation : « La littérature est inhérente à la vie, elle contribue à la structuration de l'individu et à l'édification de la société tout entière » (Fame Ndongo, 2016 : 9). Pourtant, comme l'indiquait déjà l'auteur de cette pensée, il n'est pas évident de prouver cette nécessité de la littérature pour la société actuelle.

Et le véritable problème, tel que nous le relevons plus haut, est l'incidence didactique de la conception que les sociétés actuelles se font de la littérature.

Motivations

Ce sujet a été motivé par deux expériences : mon expérience d'élève et celle d'enseignant. En tant qu'élève de la classe de première littéraire, j'ai rencontré des difficultés avec les sujets de dissertation parce que je n'avais aucune notion sur les problèmes (ou thématiques) littéraires tels qu'évalués lors des examens sommatifs ou certificatifs. Je ne comprenais pas les sujets proposés parce que le contexte des citations qu'il m'était demandé de commenter ou de discuter m'était inconnu. En rappel, les sujets de dissertation au second cycle de l'enseignement secondaire sont formulés sous forme de citation d'un écrivain ou d'un critique littéraire accompagné d'une consigne du genre « commentez et discutez cette assertion à la lumière des œuvres lues ou étudiées ». Le contexte de ces citations à commenter ou à discuter m'échappait. Les enseignants semblaient ne pas en parler en classe ; du moins de manière claire et explicite. Ceci me donnait l'impression qu'on m'évaluait sur ce qui ne m'avait pas été enseigné. Ce problème fut résolu lorsque par hasard j'eus le privilège de lire un fascicule qui en parlait de manière claire et détaillée.

Une fois devenu enseignant, j'organisais, avec l'autorisation de l'administration, des cours en dehors des heures réglementaires pour parler de ces problèmes avec les élèves puisque le programme officiel, les projets pédagogiques ne permettaient pas toujours de le faire pendant les heures de cours ordinaires. Nous discutons aussi de la manière dont ils étaient abordés pendant les examens certificatifs. Les résultats furent excellents. J'eus par la suite des discussions avec des collègues et des responsables de l'administration au niveau national. Tous ou presque étaient d'accord avec moi sur l'existence de ce problème d'inadéquation entre ce qui est évalué et ce qui est réellement enseigné en littérature. Mais j'avais l'impression que les solutions tardaient à être élaborées.

En 2016, lorsque la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I organise le « tout premier colloque consacré à l'enseignement de la littérature au Cameroun » (Jean Claude Abada Medjo, 2016 :15), le problème n'est vraiment pas traité. C'est la raison pour laquelle, lorsque l'université de Bergen nous a donné l'opportunité d'effectuer des recherches en didactique, je n'ai pas hésité à me pencher sur la question.

Problème et question de recherche

Le problème que soulève ce travail est celui de la conformité (ou de la non-conformité) entre ce qui est enseigné en classe de littérature et ce qui est évalué en dissertation littéraire lors des examens certificatifs du probatoire de l'enseignement secondaire général. Il va de l'hypothèse que les pratiques de classe actuelles sont peu favorables au développement de

la culture littéraire des apprenants de la classe de première littéraire et partant à une bonne production des exercices de dissertation par ces derniers. En sorte que, les questions de recherche qui structurent ce travail sont formulées comme suit :

Dans quelle mesure les thématiques ou problèmes littéraires sur lesquels les apprenants de la classe de première sont évalués au probatoire sont-ils abordés dans des pratiques de classe ?

Quelles approches didactiques peut-on envisager en situation de classe pour faciliter l'acquisition de ces contenus par les apprenants pour une remédiation efficace de ce problème ?

De quelle manière est-ce que la théorie de l'effet de vie pourra-t-elle contribuer à améliorer la production écrite chez l'apprenant de la classe de première dans l'exercice de dissertation ?

Cadre théorique et méthodologique

Pour répondre aux questions ci-dessus, nous avons élaboré un cadre théorique autour de l'approche par les compétences ; la littérature et les problèmes littéraires ; la didactique de la littérature.

L'approche par les compétences a été pris en compte dans ce travail pour la simple raison que c'est le paradigme pédagogique actuellement en vigueur au Cameroun ; champs d'application de cette recherche. Cette approche, par sa notion de compétence, définit dans le contexte africain, un paradigme pédagogique qui permet

d'établir une relation entre l'école et la vie de l'élève et aussi préparer celle du citoyen. La notion de compétence est aussi tout à fait compatible avec la finalité de la transmission du patrimoine culturel permettant de prendre en considération les nombreuses attentes des communautés villageoises (Charles Delorme 2007 : 119).

En sorte que, toutes les pratiques de classe sont soumises à la démarche dictée par l'approche par les compétences. Au Cameroun, le déroulement d'une séquence didactique obéit à une démarche à quatre étapes : l'apprentissage des ressources ; l'intégration des ressources ; l'évaluation et la remédiation. On constate de ce point de vue que La notion de ressources, au regard des définitions ci-dessus, est centrale dans l'approche par les compétences. De ce point de vue, la connaissance des problèmes (thématiques) littéraires constituent des ressources indispensables pour le développement des compétences en dissertation littéraire. S'ils ne sont pas enseignés l'apprenant de la classe de première ne pourrait être compétent en dissertation. Ceci justifie la nécessité de les enseigner clairement aux apprenants avant de les évaluer. Or, la présente recherche va de l'hypothèse qu'en

dissertation, les problèmes littéraires qui sont évalués lors des examens certificatifs ne pas toujours appris et intégrés au préalable.

Le deuxième domaine développé dans le cadre théorique concerne la littérature et les problèmes littéraires. Puisque ce travail porte sur l'enseignement de la littérature il a été utile d'essayer de définir la littérature et ce que pourrait constituer un problème littéraire. Pour définir le terme littérature nous avons choisi la théorie de l'effet de vie de Marc Matthieu Münch. Le choix de cette théorie est soutenue par l'ambition qu'elle a d'avoir identifié ce qui fait le dénominateur commun de tous les textes littéraires sur le plan universel. Ce dénominateur commun est ce qu'il appelle « invariant » ; l'effet de vie. De même cette théorie présente très bien les problèmes littéraires tels qu'ils sont abordés dans l'enseignement de la littérature au Cameroun.

La didactique ou l'enseignement de la littéraire a également été développée. Elle est développée dans ce travail parce que nous interrogeons les pratiques de l'enseignement des problèmes littéraires en classe de première.

Le cadre méthodologique de ce travail repose sur la méthode mixte. Il s'agit principalement de l'approche qualitative combinée avec l'approche quantitative dans « une triangulation de méthodes » (Marcel Thouin, 2014 : 134). Les outils d'enquête étant, les questionnaires, les guides d'entretien semi-structuré et des discussions informelles.

Structure du travail

Ce travail de recherche s'articule autour d'une introduction, de quatre chapitres, d'une conclusion et des annexes. Le chapitre premier et le chapitre deuxième présentent respectivement le cadre théorique et le cadre méthodologique ; le troisième chapitre présente les résultats et l'analyse de l'enquête et le quatrième chapitre est une interprétation et la discussion de ces résultats.

Chapitre 1 : Cadre théorique

Introduction

Le présent chapitre présentera l'approche par les compétences dans ses principes théoriques et pratiques essentiels. Ce paradigme pédagogique est en effet en vigueur au Cameroun depuis 2012 et, l'enseignement des disciplines scolaires, y compris la littérature est soumis aux principes de cette approche. Et parce que le présent travail porte sur l'enseignement de la littérature en classe de première littéraire, une partie du chapitre sera consacrée à la définition de la littérature du point de vue de sa nature et du point de vue de ses fonctions. La théorie de l'effet de vie de Marc-Matthieu Münch constituera le point d'ancrage de ces définitions. Une autre partie de ce chapitre sera consacrée à la description des pratiques enseignantes de la littérature en classe de première.

Ces trois articulations permettront de mieux argumenter notre propos lors de la discussion dans la perspective de la comparaison entre les exigences de l'enseignement de la littérature sous l'ère de l'approche par les compétences et les pratiques de classe. Cela permettra de vérifier notre hypothèse selon laquelle, les thèmes ou les problèmes littéraires évalués lors des épreuves certificatives de l'examen de probatoire, ne sont pas toujours enseignés pendant les pratiques de classe.

1.1. L'approche par les compétences

1.1.1. Définition

Comprendre l'approche par les compétences revient à définir la notion de compétence. Pour cela nous avons évoqué trois auteurs dont les définitions sont complémentaires dans le sens de l'explication de cette notion de compétence.

Pour Jacques Tardif (2006 :16), la compétence est « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et combinaisons efficaces d'une variété de ressources de type interne et externe dans une famille de situations »

Chez Roegiers (2010 : 66) la compétence est « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes. »

Pour Marcel Thouin (2014 : 28), « la compétence est une aptitude à mobiliser des savoirs et savoir-faire dans diverses situations, pour faire face à des tâches, effectuer des actions, résoudre des problèmes ou réaliser des projets »

Le tableau ci-après permet de comparer ces définitions de la notion de compétence pour en déduire une définition de l'approche par les compétences :

Tableau 1. 1 : tableau de comparaison

Auteurs	Jacques Tardif	Xavier Roegiers	Marcel Thouin
Concept 1	savoir-agir	possibilité	aptitude
Concept 2	Mobilisation/combinai sons	mobiliser	mobiliser
Concept 3	ressources	ressources	savoirs et savoir-faire
Concept 4	famille de situations	situations problèmes	Situations...problème/tache/acti on

Les différentes définitions de la notion de compétence ci-dessus révèlent que l'approche par les compétences est un paradigme pédagogique dont le but est de doter un individu des aptitudes lui permettant d'être en phase avec son environnement et de résoudre avec efficacité les problèmes qu'il rencontre au quotidien. C'est d'ailleurs pourquoi Charles Delorme (2007 : 119) affirmait que la compétence permet, comme nous l'avons indiqué plus haut, « d'établir une relation entre l'école et la vie de l'élève et aussi préparer celle du citoyen. La notion de compétence est aussi tout à fait compatible avec la finalité de la transmission du patrimoine culturel permettant de prendre en considération les nombreuses attentes des communautés villageoises ».

Il convient toutefois de noter que le tableau ci-dessus met en relief la notion de ressources. Ce sont en effet les ressources qui permettent de développer les compétences. De ce point de vue, la connaissance des problèmes (thématiques) littéraires constitue des ressources indispensables pour le développement des compétences en dissertation littéraire. S'ils ne sont pas enseignés comme le pose notre hypothèse de départ, l'apprenant de la classe de première ne pourrait être compétent en dissertation. D'où la nécessité de les enseigner clairement aux apprenants.

Par la notion de compétence et son arrière-plan théorique, l'approche par les compétences privilégie les processus d'enseignement/apprentissage centrés sur l'apprenant. Elle se décline sous plusieurs variantes ou modèles, notamment la pédagogie de l'intégration, l'approche situationnelle et la perspective actionnelle. Je parlerai uniquement des deux premiers modèles.

1.1.2. Les modèles ou variantes de l'approche par les compétences

Les modèles de l'approche par les compétences retenues pour ce travail sont la pédagogie de l'intégration et l'approche situationnelle.

1.1.2.1. La pédagogie de l'intégration

La pédagogie de l'intégration est d'inspiration belge. Elle émane principalement des travaux élaborés par Xavier Roegiers, président et co-fondateur du bureau international de l'édition française (BIEF). Pour ce dernier « La Pédagogie de l'Intégration est un cadre méthodologique qui relève de l'ingénierie curriculaire. Elle cherche à articuler d'une part les finalités d'un système éducatif et d'autre part les pratiques d'enseignement-apprentissage au quotidien. » (2011 : 55). De ce point de vue, la pédagogie de l'intégration développe des réflexions à trois niveaux. Le premier niveau réfléchit sur les problèmes liés aux « finalités du système » (Roegiers, 2011 :67) et sur les attentes de la société vis-à-vis du type humain à former. Dans le même texte de 2011, Roegiers pose que le point d'aboutissement en est l'élaboration d'un profil général de l'apprenant. Le deuxième niveau développe les indicateurs du profil spécifique des apprenants. A ce niveau, la pédagogie de l'intégration construit un ensemble de familles de situations complexes que l'apprenant devrait avoir affronté à l'issue de sa formation. Le troisième niveau est orienté vers les ressources. Par ressources, il faut entendre un ensemble d'acquis dont l'apprenant doit disposer pour efficacement faire face à une famille de situations complexes. En sorte que, au troisième niveau, il est question de concevoir et proposer à l'apprenant un ensemble de ressources adaptées aux familles de situations auxquelles il doit faire face.

Deux notions sont donc centrales dans cette approche : la notion de ressources et la notion d'intégration.

Les ressources définissent l'ensemble des acquis dont dispose un apprenant pour la résolution d'une situation problème. Ces ressources peuvent être cognitives, psychomotrices, socio-affectives ou méthodologiques (Roegiers, 2010 : 60). Au-delà de ces ressources internes, peuvent aussi être citées des ressources externes constituées du matériel physique dont peut avoir besoin l'apprenant pour la résolution de la situation problème. Les ressources internes dont ont besoin les apprenants de la classe de première littéraire dans le cadre de cette recherche sont les problèmes littéraires récurrents aux examens certificatifs ou la connaissance de ces problèmes.

La notion d'intégration indique le lien existant entre les notions apprises et leur réinvestissement face à des situations problèmes. L'intégration de ce fait « renvoie à l'utilisation, en situation, de plusieurs acquis, [ou ressources] qu'un élève s'est approprié de

manière séparée » (Roegiers, 2010 : 56). Elle est en d'autres termes le fait pour un apprenant de mobiliser de manière pertinente un ensemble de ressources pour résoudre une situation-problème. Dans le cadre de cette recherche, les ressources renvoient aux problèmes littéraires et la situation problème renvoie quant à elle à la production de la dissertation. Une situation d'intégration se veut de ce fait complexe en ce qu'elle invite l'apprenant à faire appel à un nombre relativement important de ressources. C'est d'ailleurs pourquoi Roegiers parle également à ce niveau de situation complexe. Cette situation d'intégration peut être simulée comme dans certaines situations de classe ou réelle comme dans le cas des stages.

C'est donc en situation d'intégration que se développe la compétence. La compétence dans ce modèle revêt cinq caractéristiques. La première en est la mobilisation des ressources ; la deuxième se formule en termes de « caractère en finalisée » en ce que la finalité de la compétence est l'action. La troisième caractéristique, est « le lien à une famille de situations » du fait que les ressources sont mobilisées en vue d'une action en rapport avec une famille de situations bien délimitée. La quatrième caractéristique est son « caractère souvent disciplinaire » puisque que la compétence est liée à un ensemble de famille de situations définis dans le cadre d'une discipline. La dernière en est « l'évaluabilité » parce qu'une compétence devrait toujours être évaluée à partir de ses produits.

1.1.2.2. L'approche situationnelle

Le modèle situationnel, comme son nom l'indique, privilégie l'apprentissage en situation, l'apprentissage contextualisé. Dans cette perspective, l'agir réel, ou l'action, est au centre du développement des compétences. Masciotra (2017) dira à ce sujet qu'on n'apprend pas à nager « hors de l'eau ». Pour lui, « l'agir réel, qui fonctionne et se développe en situation, traduit mieux ce qu'est une personne compétente que les savoirs et compétences qu'elle accumulerait hors situations » (2017, 1). De ce point de vue, « la compétence s'absorbe dans les activités quotidiennes, plus particulièrement dans les actions que fait une personne pour réaliser ces activités : elle se développe et fonctionne *in situ* » (*ibid.*, 2). En d'autres termes, c'est en agissant en situation ou en contexte qu'on acquiert les compétences et, c'est pour et dans les situations réelles que fonctionnent ou se déploient ces compétences. C'est d'ailleurs pourquoi il écrira que « l'agir, [ou la compétence], est à la fois le moyen et la fin de l'apprentissage » (*ibid.*, 4).

Sur le plan didactique donc, l'approche situationnelle privilégie les apprentissages par les situations comme nous venons de le souligner. Les activités d'enseignement-apprentissage sont par conséquent organisées autour des situations didactiques. Ces situations didactiques sont construites prioritairement autour des situations-problèmes auxquelles l'apprenant

apporte continuellement des solutions ; l'idée étant d'appliquer le principe du PAS¹ (personne en situation en action) (Masciotra, 2017). Les situations didactiques définissent « les éléments ou un ensemble d'éléments nécessaires au déroulement des séquences didactiques (exemple : projet, document, problème, **exercice**², etc. » (Thouin, 2014 : 25).

Dans la pratique, pour que l'apprenant développe des compétences dans la production écrite en dissertation, il devrait à titre d'illustration être soumis de manière presque permanente à une série de sujets qui l'amèneraient à découvrir ses lacunes, à les corriger et à améliorer ses performances en la matière. Mais fort malheureusement, comme on pourrait le voir dans le chapitre réservé aux résultats de la recherche, ce principe ne serait pas appliqué dans la classe de littérature. Ce qui compromettrait le développement de la compétence des apprenants en dissertation.

1.1.3. L'approche par les compétences : l'arrière-plan théorique

Les modèles ou variantes de l'approche par les compétences étudiées ci-dessus s'adossent sur de nombreuses théories d'apprentissage. Je m'en tiendrai dans ce travail au constructivisme, au socioconstructivisme, et à la perspective de l'énaction.

La théorie constructiviste va de l'hypothèse qu'« en réfléchissant sur nos expériences, nous nous construisons et construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons. » (Kerzil, 2009 :12). Ce modèle de Piaget (1964) est de ce point de vue fondé sur l'interaction entre l'apprenant et son environnement immédiat par les mécanismes de son action sur l'environnement et de sa réaction face aux stimulations de l'environnement. Ces mécanismes sont assurés d'une part par le phénomène de "l'assimilation" à travers lequel l'apprenant transforme les données extérieures pour les structurer et les intégrer comme schèmes nouveaux à côté de ceux existants (Cuq 2003 : 27) et d'autre part, par le phénomène de "l'accommodation" à travers lequel l'apprenant modifie les schèmes existants pour s'adapter à la réalité extérieure. (Cuq 2003 : 12 ; Kerzil 2009 :12 ; Roegiers 2011 : 35-36). C'est dire qu'ici, la connaissance se construit par étapes successives.

Ce modèle ne prend pas en charge le rôle des pairs de l'apprenant qui fut développé par les néoconstructivistes (Roegiers, 2011) et surtout le rôle des adultes élaboré par Vygotsky dans le cadre du modèle socioconstructiviste.

Dans le modèle socioconstructiviste de Vygotsky, le rôle de l'environnement social et culturel est irremplaçable dans le processus de construction des connaissances par l'apprenant. L'interaction y joue un rôle capital. Deux types d'interaction définissent les

¹Ce concept sera développé dans la prochaine section.

² Souligné par nous.

mouvements de l'apprenant vers le savoir : l'interaction de l'apprenant avec ses pairs et l'interaction de l'apprenant avec l'adulte (Alipour, 2018 : 14).

Pour Roegiers (2011) les principes et postulats de l'interaction de l'apprenant avec ses pairs est une moisson des néoconstructivistes, notamment Doise et Mugny (1980). Pour ces continuateurs des travaux de Piaget, les interactions entre l'apprenant et ses pairs sont source de développement cognitif et, ces interactions ne sont efficaces que si elles créent des conflits sociocognitifs. Par conflit sociocognitif il faut entendre la tension issue de la divergence de point de vue entre l'apprenant et ses pairs générée par un désaccord face à un problème à résoudre (Astolfi et alii, 2008).

A côté de ces interactions entre l'apprenant et ses pairs existent, comme mentionné plus haut, des interactions de l'apprenant avec l'adulte. Vygotsky pose que « les processus de développements internes du sujet ne sont, à certains moments, accessibles à l'enfant que dans le cadre d'une communication avec l'adulte ou avec les pairs. » (Roegiers, 2011 : 38). Vygotsky distingue à ces propos le moment d'apprentissage, interaction avec l'adulte, et le moment de développement, moment où des transformations internes se produisent chez l'enfant. Cette distinction a fécondé chez Vygotsky (1997) le concept de zone proximale de développement (ZPD). La zone proximale de développement définit la différence entre le niveau réel de l'apprenant ainsi que l'ensemble des tâches qu'il peut résoudre sans l'aide de l'adulte et l'ensemble des situations qu'il ne peut traiter qu'avec l'aide d'un adulte (Roegiers, 2011 : 38).

Ramené au contexte de cette étude, les modèles constructivistes et surtout socioconstructivistes commandent entre autres que les enseignants de français puissent créer en situation de classe de littérature, des cadres de discussion entre apprenants ; question pour eux de s'enrichir mutuellement par les mécanismes des conflits socio-cognitifs. Par ces discussions, les apprenants peuvent par exemple s'échanger le minimum d'information qu'ils ont sur les problèmes littéraires. Mais, il semble que ce principe n'est pas toujours appliqué dans la classe de littérature comme pourraient le montrer les résultats de cette recherche dans un prochain chapitre.

Masciotra indique que « la perspective de l'énaction localise les phénomènes mentaux dans l'entièreté de la personne en situation (PAS), c'est-à-dire l'agir de la personne en contexte réel. La compétence se comprend alors comme un agir réel qui est à la fois corporel, intentionnel, mental, spatio-temporel, situationnel et dont les fonctions essentielles sont : se disposer, se situer, se positionner et (se) réaliser » (Masciotra, 2017 :1) La perspective de l'énaction se positionne dans ce sens dans la description et la définition de ce qu'est une

compétence. Et comme on peut le remarquer, la compétence dans ce modèle est un tout complexe qui intègre toutes les dimensions de l'être.

Se disposer fait appel à « l'intelligence émotionnelle ». Elle définit le phénomène par lequel l'individu développe une « attitude positive » face à l'action à mener ; c'est une sorte d'auto-motivation. Se situer c'est réfléchir sur les différents enjeux et les sens de l'action qu'on s'apprête à mener. Se positionner c'est réfléchir sur la manière dont on doit poser l'acte et se réaliser c'est poser l'acte, passer à l'action. C'est dans la dynamique de ces quatre fonctions de la compétence que se développe justement la compétence (Masciotra 2017 :10).

C'est dire que, en situation de classe, l'enseignant de français devrait amener les apprenants à donner sens aux activités que ces derniers mènent en classe de littérature. Ceci pourrait passer par l'apprentissage des problèmes littéraires pendant les cours de méthodologie de la dissertation et cela pourrait aussi consister à informer les apprenants sur le pourquoi des thèmes littéraires développés pendant les cours de lecture méthodique ou des groupements textes. Comme pourraient nous indiquer plus tard l'enquête menée dans le cadre de cette recherche, certains apprenants ne sont pas « situés » sur la raison d'être de certains cours de littérature et restent très souvent ignorants des problèmes littéraires évalués lors des examens certificatifs. D'où la nécessité de les aider à se disposer, se situer et se positionner pour réaliser de manière efficace leur production écrite en matière de dissertation.

1.1.4. La centration sur l'apprenant

La centration sur l'apprenant est un concept très proche de l'autonomie de l'apprenant que Cuq (2003 : 31) définit comme « la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire qui sait préparer et prendre les décisions concernant son programme d'apprentissage. »

C'est donc dire qu'elle implique l'apprentissage autodirigé, sans que ce dernier terme soit un parfait synonyme de l'autodidaxie. L'autodirection de l'apprentissage, précise Holec (1981 : 7), « concerne les opérations par lesquelles sont définies les modalités de l'apprentissage : objectifs, contenus, méthodes, lieu/temps et rythmes, et évaluation. Pour qu'il y ait autodirection, il faut et il suffit que ces opérations soient prises en charge par l'apprenant lui-même. » Il faut toutefois faire remarquer dans ces opérations ou ce processus, que le rôle de l'enseignant comme facilitateur vaut son pesant d'or. Il est en effet question dans l'apprentissage autodirigé de responsabiliser l'apprenant, de le rendre indépendant ou libre dans le processus de construction de ses connaissances.

Ceci signifie en d'autres termes que la centration sur l'apprenant implique que ce dernier soit associé par exemple dans le processus d'élaboration du projet pédagogique annuel. En sorte que l'enseignant de français devrait avoir des séances de discussion avec les apprenants sur les items à développer au cours de l'année pendant les classes de littérature, sinon l'apprenant peut être étranger à ce qui lui sera enseigné pendant ces cours. Les résultats de nos enquêtes permettront de voir clair sur ce qu'il en est dans la classe de littérature.

Par ailleurs, parce que ce travail porte sur la didactique de la littérature et particulièrement sur l'enseignement des problèmes littéraires, il nous a semblé utile de définir au préalable la littérature et les problèmes littéraires et reprendre plus loin le fil de la didactique de la littérature.

2. Théorie de l'effet de vie et problèmes littéraires

Le choix de la théorie de l'effet de vie de Marc-Mathieu Münch pour ce travail se justifie par mobiles. D'abord par la faculté que la théorie de l'effet de vie a de fédérer les différentes conceptions de l'art littéraire pour n'en retenir que ce qui nous semble constituer leur dénominateur commun. Ensuite parce que c'est la théorie que nous maîtrisons le mieux dans le sens de la définition de la littérature sur le plan de sa nature et sur le plan de ses fonctions. Enfin, parce qu'elle permet d'éclairer la notion de problèmes littéraires qui fait l'objet de cette recherche comme nous l'avons énoncé à l'introduction.

Cette théorie est en effet l'aboutissement d'une minutieuse enquête menée par Münch auprès des entités littéraires susceptibles de dévoiler les critères fondamentaux d'une œuvre d'art littéraire réussie. Le but de cette enquête était de « répondre à une question simple : Qu'est-ce que la littérature ? » Münch (2004 :13) ; question déjà posée par Sartre en 1948 dans son ouvrage *Qu'est-ce que la littérature ?* et d'autres théoriciens depuis Aristote.

À l'issue de son enquête, Münch retient quatre critères qu'il appelle *invariants* à la suite de René Etiemble et d'Adrian Marino. Allant du constat que « tous les hommes ont les mêmes nerfs, les mêmes muscles, le même cerveau, les mêmes lois génétiques, etc. » qu'il reconnaît comme étant des invariants de l'espèce humaine, Munch (2004 : 31& 32) émet également l'hypothèse qu'il existe des « invariants » en littérature ; « des invariants planétaires ». Par invariants, il faut entendre un ensemble d'éléments qui constituent l'essence de toute œuvre littéraire réussie ; lesquels éléments sont « une abstraction (catégorie, lois, etc.), une construction intellectuelle à la fois transhistorique, transculturelle et transmorphologique » (Munch 2004 : 32-33, citant Marino). Ce sont en d'autres termes les universaux de la littérature. En sorte que, la qualité d'une œuvre d'art littéraire se mesure au compas de ces invariants.

2.1. Invariants et fonctions de la littérature

Pour comprendre le phénomène que décrit la notion d'art littéraire, l'analyse sera subdivisée en deux grands mouvements : d'une part ses invariants et d'autre part ses fonctions.

2.1.1. Les invariants planétaires de la littérature

Du point de vue des invariants, Münch (2004 :38) pose que « l'œuvre d'art littéraire réussie est celle qui a le pouvoir de créer dans l'esprit d'un lecteur-auditeur un effet de vie par le jeu cohérent des mots ». L'effet de vie est de ce point de vue l'invariant planétaire dont recherchait Münch³.

Le concept d'effet de vie définit à la fois une théorie et un phénomène littéraire. En tant que phénomène littéraire, l'effet de vie définit une vie artificielle expérimentée par un lecteur ; un voyage qu'un lecteur d'œuvre littéraire opère dans son esprit le temps d'une lecture. Dans les mots de Münch (2012 :13), ce phénomène est décrit ainsi qu'il suit :

Lorsque vous prenez place, dit-il, pour écouter un conte, pour lire une épopée ou un roman ou un poème, vous dirigez volontairement votre attention vers l'objet choisi, de manière à décoder et à comprendre les phrases que vous entendez. Vous êtes tout bonnement attentif au texte littéraire comme vous le serrez à n'importe quel autre texte. Vous vous remplissez de sens. Mais il peut alors se produire un événement étrange. Votre attention cesse d'exiger une dépense d'énergie ; elle devient spontanée tandis que, peu à peu, apparaissent dans votre esprit image, des personnes, des actions, des décors, des passions, et bien d'autres choses qui constituent alors un nouveau monde que vous ne connaissez pas et dans lequel vous vous mettez à vivre un peu comme dans la vraie vie. Voilà ce que j'appelle **l'effet de vie**. Tous les lecteurs passionnés en ont l'expérience.

Dans la discussion nous tenterons de montrer que cet invariant permettra aux élèves de la classe de première, de traiter les sujets de dissertation portant sur l'esthétique littéraire. Par ailleurs, pour qu'une œuvre littéraire produise cet effet de vie dans l'esprit d'un lecteur-auditeur, elle doit activer les mécanismes de six « invariants-corollaires » que sont la « plurivalence » ; « l'ouverture » ; le matériau ; la cohérence ; le jeu de mots et la forme. Nous ne présenterons que quatre de ces invariants-corollaires dans ce travail.

2.1.1.1. La plurivalence

La plurivalence est le phénomène par lequel, la combinaison des mots d'une œuvre littéraire saisit en même temps les sens et les facultés de l'esprit d'un lecteur-auditeur et crée les possibilités d'association par le truchement des métaphores ou des comparaisons par

³C'est le lieu de rappeler que dans l'ouvrage de 2004 qui traite spécifiquement de l'art littéraire, Münch énumère quatre invariants et, la « plurivalence » et « l'ouverture » y sont présentées comme des attributs de l'invariant effet de vie. Dans un article de 2012 et dans son ouvrage de 2014 qui traitent de l'art en général, il retient un seul invariant à savoir l'effet de vie et, la plurivalence, l'ouverture, le matériau, le jeu, les formes et la cohérence y deviennent les « invariant-corollaires » de l'effet de vie.

exemple (Münch 2008 ; 2012). Münch (2004 :36) dit de la plurivalence qu'elle renvoie à « l'ensemble des moyens littéraires propres à disperser la chose dite dans la psyché de manière qu'elle ne s'arrête pas à un effet de sens ».

2.1.1.2. L'ouverture

L'ouverture est la porte d'entrée d'un lecteur-auditeur dans le monde de l'œuvre. « Elle consiste techniquement à ménager des espaces de suggestion où le récepteur va pouvoir faire entrer des éléments intimes de sa personnalité » (Münch : www.effet-de-vie.org). C'est elle qui fait de l'œuvre littéraire un acte de co-création entre l'auteur et le récepteur.

Un autre invariant-corollaire qui permet de produire l'effet de vie sont les mots de l'écrivain qui constituent son matériau.

2.1.1.3. La cohérence

Le jaillissement de la vie artificielle que produit un artefact dans l'esprit du lecteur-auditeur n'est possible que si les mots de l'écrivain, au-delà de leur concret, sont articulés de manière cohérente. La cohérence est « la force qui rassemble tous les éléments d'une œuvre dans une structure calculée pour que leur union et leur unité soit clairement repérables » (Münch 2004 : 259). C'est une force d'organisation, qui crée des liens d'interdépendance entre les différentes composantes de l'œuvre, à la manière des maillons d'une chaîne, en vue de produire l'effet escompté. Les composantes de l'artefact dans ce cadre sont donc l'effet de vie et ses invariants-corollaires. C'est certainement pourquoi Daniel Pistone (2010 : 233) conclut que « Loin des séductions, du jeu et de la plurivalence, loin même des attraits du matériau (timbre, couleurs...), plus proche des rationnelles structures et formes, la cohérence demeure la racine intellectuelle de l'effet de vie, conscient ou inconscient ».

2.1.1.4. Le jeu des mots

C'est la dimension ou l'invariant le plus connu de l'esthétique littéraire. Il est proche de la cohérence car, il consiste en une combinaison de mots en vue de produire un effet esthétique. Ce jeu de forme est au fondement du surgissement créateur. Münch (2011 : 24) écrit à ce sujet que le jeu de forme est « le processus primitif de la création ; c'est le jeu suprême de la fiction s'affranchissant de ce qui est pour créer ce qui doit être ! » Le jeu de forme est au texte littéraire ce que les couleurs sont au tableau pictural.

Au demeurant, les invariants-corollaires ci-dessus présentés sont des composantes dont la mise en symbiose féconde chez un lecteur-auditeur une émotion esthétique qui se manifeste par une vie artificielle que ce dernier expérimente par le voyage qu'il opère dans son « cerveau-esprit ».

La question qui se pose à la suite de ce qui précède invite à la fonction de l'esthétique. En d'autres termes, que devient le lecteur qui vient d'expérimenter l'effet de vie ? Quelle trace cette expérience peut-elle laisser en lui à l'issue de sa lecture ? La vie artificielle ou l'effet de vie qu'un lecteur expérimente au cours d'une lecture peut-elle avoir un impact sur ce dernier et sur sa société ?

2.1.2. Approche fonctionnelle

Si du point de vue des composantes de l'œuvre littéraire, Münch a pu trouver un invariant et ses corollaires, il ne va pas de même pour les fonctions de la littérature. Il reconnaît à ce sujet « qu'il n'y a pas d'invariant concernant la fonction » des œuvres littéraires (2004 : 368). Toutefois, Münch dresse une typologie des fonctions de la littérature qu'il dissèque en quatre doctrines précises : les doctrines du bonheur collectif, les doctrines du bonheur individuel, les doctrines de synthèse et les doctrines de la littérature néfaste.

Les « doctrines du bonheur collectif » regroupent l'ensemble d'écrivains et critiques littéraires qui prennent position pour une littérature utile. Ces doctrines intègrent la notion d'engagement littéraire développée par Sartre dans *Qu'est-ce que la littérature ?* Il s'agit donc des doctrines qui « affirment que la littérature est utile à l'ensemble des hommes parce qu'elle leur apporte les valeurs stables et certaines dont ils ont besoin » (Münch, 2004 :336). Peuvent être rangés dans ce rayon de la pensée le prophétisme et le dogmatisme religieux ; les doctrines philosophiques de la vérité et de la sagesse ; les doctrines sociales dans leurs versants idéologique et moraliste.

Les « doctrines du bonheur individuel » sont celles qui posent que « l'art apporte un bonheur momentané » (Münch 2004 : 353). Parmi les éléments qui apportent ce bonheur spontané peuvent être cités la distraction, la consolation, la thérapie et les émotions, la connaissance de soi et la victoire sur la mort. Münch (2004 : 360) exprime clairement ces doctrines en ces mots : « l'œuvre belle ne se conçoit plus sur le modèle de la fleur qui embaume et brille pour attirer l'insecte puis pour produire sa graine, mais sur celui de la photographie de la fleur qui n'existe plus que pour la contemplation esthétique ».

Les « doctrines de synthèse » sont nées des contradictions entre doctrines du bonheur collectif et doctrines du bonheur individuel. Pour les piliers de ces doctrines les deux bonheurs ne sont pas incompatibles dans un artefact littéraire. Cette position est celle que Camus a présentée avec le juste mot dans son Discours de Stockholm : « l'artiste se forge dans cet aller-retour perpétuel de lui aux autres, à mi-chemin de la beauté dont il ne peut se passer et de la communauté à laquelle il ne peut s'arracher » (cité par Münch, 2004 :351). François Cheng (2006 : 60) pense à ce sujet que la « beauté » et la « bonté » ne sont pas antinomiques dans l'art. Il écrit : « il n'est pas exagéré de dire que bonté et beauté forment les deux faces d'une

entité organique et opérante [...] La bonté est garante de la qualité de la beauté ; la beauté irradie la bonté et la rend désirable.»

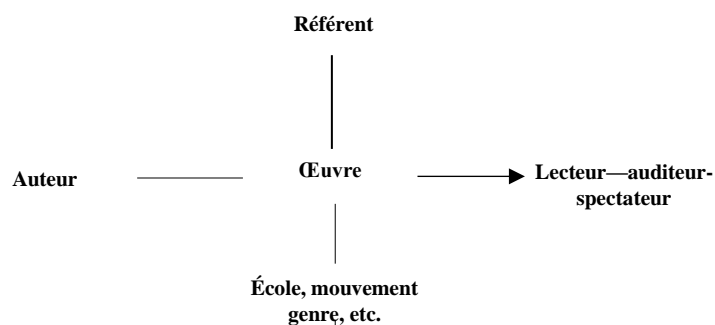
Les « doctrines de la littérature néfaste » sont celles qui voient dans les textes littéraires une occasion de chute pour le lecteur. Elles articulent leur argumentation autour du « danger d'entraînement ». Elles pensent par exemple que les textes sur les personnages peu recommandables du point de vue éthique peuvent entraîner les lecteurs non encore matures dans les voies de la perversion (Münch, 2004 :367).

Les doctrines ci-dessus présentées seront elle aussi d'une grande importance dans le traitement de divers sujets de dissertation comme nous le verrons au chapitre consacré à la discussion.

Au bout du compte, la littérature ne jouit pas d'invariant en matière de fonction si l'on se réfère à Münch. Mais la typologie qu'il dresse à ce sujet peut inspirer quelque investigation dans ce sens comme le fit François Guiyoba.

2.1.3. Les invariants de la fonction de la littérature

Si pour Münch il n'existe que des invariants pour la nature ou les composantes de l'œuvre littéraire et pas forcément pour ses fonctions (Münch, 2004 : 335), le regard de François Guiyoba (2012) est quelque peu différent. Pour ce dernier, l'acte littéraire est un acte de communication au même titre que l'acte de communication ordinaire. Il se servira du schéma de la communication de Roman Jakobson ainsi que de sa théorie des fonctions du langage pour à son tour théoriser sur les fonctions de la littérature. Sous ce rapport, le facteur émetteur de Jakobson est substitué en littérature par l'auteur, celui du récepteur par le lecteur-auditeur-spectateur. Quant au facteur message il est substitué par l'œuvre littéraire ; le référent reste inchangé. Le facteur code est remplacé par école, mouvement, et genre littéraire. Le canal est remplacé par l'institution. Tout ceci aboutit au schéma ci-après (Guiyoba, 2012 : 226) :



De ce schéma, Guiyoba déduit à la manière de Jakobson une fonction de la littérature pour chacun de ces six pôles. Ces fonctions se déclinent ainsi qu'il suit :

Institution
(livre, parole, scène, éditeur, librairie, producteur, école, critique, etc.)

≈ **La fonction démiurgique ou heuristique** : cette fonction correspond au pôle de l'auteur. Ici, l'œuvre d'art est considérée comme le fruit d'un travail de l'esprit et partant comme un travail de création. La littérature joue de ce fait une fonction de création en ce qu'elle fait venir à l'existence ce qui n'était pas pour le proposer au lecteur-auditeur sous forme de vie artificielle telle que présentée dans les lignes consacrées à l'effet de vie. En tant que créateur de vie artificielle à la manière de Dieu, l'écrivain dans cette perspective est sinon un dieu, du moins un démiurge. D'où l'appellation de fonction démiurgique.

≈ **La fonction hermésienne ou herméneutique** : elle correspond au pôle du lecteur dans tous les sèmes que porte ce mot (lecteur ordinaire ou critique littéraire). Cette fonction fait référence à une divinité de l'Olympe, Hermès, qui était un intermédiaire entre Zeus et les hommes et dont le principal rôle était de déchiffrer et de porter le message divin au commun des mortels. Le critique littéraire est de ce point de vue un Hermès qui déchiffre le message du dieu-auteur pour le transmettre aux autres pour un impact précis qui se répercute sur la société.

≈ **La fonction artéfactuelle ou lyrique** : cette fonction, comme son nom l'indique, émane de l'artéfact, de l'œuvre littéraire. Elle est lyrique en ce que l'artéfact⁴ porte et traduit les contenus informatifs et affectifs de l'auteur. Par cette fonction la littérature joue un rôle de transporteur de message, de facteur entre l'auteur et le lecteur.

≈ **La fonction muséenne** : elle est centrée sur le contexte de création de l'artéfact littéraire. Guiyoba va de l'hypothèse que tout artéfact littéraire est le produit de l'environnement qui l'a vu naître. Le contexte social est de ce point de vue source d'inspiration de l'auteur tout comme la Muse l'était pour les poètes. Cette fonction revêt deux versants : la fonction intégrative et la fonction subversive. En tant qu'elle joue une fonction intégrative, l'œuvre littéraire représente la société qui l'a fécondée telle que la vie s'y manifeste, surtout les crises qu'elle expérimente. En tant qu'elle joue une fonction subversive, l'œuvre littéraire laisse émerger ce que Charles Mauron appelle le mythe personnel de l'écrivain, à savoir sa vision du monde. Cette vision du monde est une version corrigée ou améliorée du monde réel dans lequel l'œuvre littéraire est intégrée.

≈ **La fonction socio-idéologique** : Elle est centrée sur le pôle idéologique. Ici, l'artéfact littéraire à cette faculté d'obéir aux différentes orientations que lui impriment les genres littéraires, les courants et mouvements littéraires ainsi que des écoles d'idéologie. La littérature joue donc une fonction idéologique en ce qu'elle traduit des perceptions et idéologies issues de ces courants, de ces mouvements et genres littéraires.

⁴ Dans son texte de 2012, Münch utilise le concept d'artéfact pour désigner les œuvres artistiques en général. Dans ce cadre, l'artéfact est utilisé pour désigner l'œuvre littéraire. C'est dans ce sens que l'utilise Guiyoba.

≈ **La fonction institutionnelle ou juridique** : elle est proche de la précédente et s'adosse sur les institutions avec lesquelles la littérature entretient des liens étroits. La littérature s'autorégule par ces institutions. Ces institutions qui veillent sur la circulation des artefacts littéraires, sont aussi celles qui sanctionnent ou consacrent ces œuvres. La littérature joue donc une fonction juridique parce qu'elle se dote des instruments qui puissent la contrôler et veiller sur elle-même.

2.2. Les problèmes littéraires⁵

La notion de problèmes littéraires est une adaptation ou une manière scolaire d'aborder différentes approches de la littérature, à l'exemple de celles présentées ci-dessus. Parmi les problèmes les plus récurrents, peuvent être cités l'engagement littéraire, la création littéraire et la temporalité des œuvres littéraires.

2.2.1. L'engagement littéraire

L'engagement littéraire est selon Benoît Denis (2016 : 31) « une notion historiquement située » qui assigne « à la littérature un devoir d'intervention directe dans les affaires du monde et pour enjoindre donc l'écrivain à quitter la posture d'isolement superbe qui était, par excellence, celle du purisme esthétique ». Il entend répondre aux questions ci-après de François Cheng (2006 :27) de l'Académie française : « la beauté ne serait-elle qu'un surplus, un ajout ornemental, une sorte de "cerise sur le gâteau" ? Ou s'enracine-t-elle dans un sol plus originel, obéissant à quelque intentionnalité de nature plus ontologique ? ». Tel que ce problème est évalué dans le système éducatif camerounais, Sanga Emmanuel (s.d. : 66) le « problème de l'engagement littéraire [est] centré sur l'utilité de la littérature et la fonction de l'écrivain ». Plus précisément, il s'agit de répondre à la question « à quoi sert la littérature ? » (*Ibid.*, 2001 : 76) Il s'agit en d'autres termes, des débats que se livrent les doctrines du bonheur collectif et les doctrines du bonheur individuel. Le problème de l'engagement littéraire aborde de ce fait la question de l'utilité ou de la non-utilité de la littérature tel qu'abordé par Sartre dans *Qu'est-ce que la littérature ?*

Dans le contexte scolaire donc, il est demandé aux apprenants lors des examens certificatifs, et particulièrement dans les épreuves de dissertation, de se prononcer sur ces questions complexes et parfois de prendre position soit pour les doctrines du bonheur collectif, soit

⁵ Cette sous-section intitulée « les problèmes littéraires » aurait dû être intégrée dans la section « didactique de la littérature ». Mais nous avons choisi de l'intégrer ici pour vite établir le lien entre la théorie de l'effet de vie et les problèmes littéraires dans la perspective des sujets de dissertation. Nous rappelons par la même occasion que ce terme est utilisé dans les fascicules, par les inspecteurs pédagogiques et par les enseignants en classe de littérature au Cameroun.

pour les doctrines du bonheur individuel, soit pour les doctrines de synthèse. Le sujet de dissertation au probatoire A-B-C-D-E⁶ de l'année 2012 a été formulé ainsi qu'il suit :

« Les livres qu'il convient de garder à son chevet ce sont ceux qui sont capables en toute circonstance, de nous donner un conseil, ou un mouvement favorable ; ceux qui racontent l'existence d'un homme semblable à nous », écrit Jean Guilton dans *Le travail intellectuel*.

Commentez et discutez cette affirmation en vous appuyant sur des exemples précis tirés des œuvres que vous avez lues ou étudiées.

Dans cette déclaration Jean Guilton semble prendre position pour les doctrines du bonheur individuel. Il est donc demandé aux apprenants de se prononcer sur cette déclaration en prenant appui sur des textes lus ou étudiés. Pour être efficace dans sa discussion, l'apprenant aura forcément besoin de jouir d'une connaissance structurée des doctrines du bonheur individuel et celles du bonheur collectif et/ou celles de la synthèse. Il pourrait également dans sa discussion évoquer des invariants-corollaires comme le « jeu de mots », Ce qui exige un travail préalable dans la manière dont les cours de littérature sont développés en classe.

2.2.2. La création littéraire

Le problème de la création littéraire pose la question de l'essence de l'œuvre littéraire en termes de source d'inspiration. Emmanuel Sanga (s.d. :67) pose que les sujets sur la création littéraire répondent à la question ci-après : « l'œuvre littéraire est-elle la copie de la réalité ? » en d'autres termes, « qu'est-ce qui de la réalité ou de la fiction est essentielle, caractéristique de la littérature ? » (*Ibidem*). Il est de ce fait demandé aux apprenants de se prononcer sur ce qui de la réalité ou de la fiction définit l'essence de l'œuvre littéraire. Les sources d'inspiration de l'auteur sont une déclinaison de ce problème. Il s'agit pour ce dernier cas de savoir si l'auteur s'inspire des faits sociaux ou de son imagination et même d'autres entités pour produire son texte. La nature de la source d'inspiration peut déterminer la nature de son texte. Un exemple de ce problème est tiré de l'épreuve de littérature de l'année 2022 :

Parlant de la source d'inspiration du roman, François Mauriac déclare : « le roman a la prétention de nous peindre la vie sociale ».

Discutez ces propos dans un développement structuré et illustré d'exemples pertinents, à la lumière des œuvres romanesques lues ou étudiées.

Dans ce type de sujet, l'argumentaire tourne autour de la fonction muséenne de la littérature et particulièrement sur la fonction intégrative telle que développée par François Guiboba. Cet argumentaire tient également compte du phénomène d'effet de vie en ce que la vie que propose l'auteur au lecteur, et que ce dernier expérimente le temps d'une lecture, est une vie artificielle qui se superpose à la vie réelle. La dichotomie vie artificielle et vie réelle dans ce

⁶ Les lettres A, B, C, D, E renvoient à différentes séries de l'enseignement secondaire. Le probatoire A et C indique à titre d'illustration et respectivement la série littéraire et une des séries scientifiques.

phénomène est aussi un élément à prendre en compte dans ce type de problème. Ce sujet peut aussi être orienté dans le sens des théories du bonheur collectif en ce sens que la peinture de la société dont parle François Mauriac n'est pas gratuite ; elle a pour finalité la correction de la société que peint le roman.

2.2.3. La temporalité des œuvres littéraires

Bien que cela ne soit pas exposé de manière explicite dans les textes de Munch, Le problème de la temporalité des œuvres littéraires fait partie des doctrines du bonheur. Il est question dans ce cas de savoir si l'influence des œuvres littéraires sur les lecteurs ou la société est temporelle ou atemporelle. Ce problème invite sur la table des débats le l'invariant-corollaire *ouverture* de la théorie de l'effet de vie développée plus haut. C'est par cet invariant-corollaire que l'acte littéraire est un acte de co-création entre l'auteur et le lecteur. Münch (2004 : 224) décrit ce phénomène de co-création en ces termes :

Un auteur a d'autant plus de génie qu'il est plus habile tentateur du lecteur. Un lecteur est d'autant meilleur qu'il utilise bien les ouvertures qu'on lui propose. L'un apporte le corps, l'autre lui insuffle la vie. Tous deux savent que l'effet de vie ne prend que si le moi du lecteur sait et a l'occasion de se détourner du texte.

En d'autres termes, une œuvre littéraire n'existe pas en elle-même, elle ne commence à vivre que lorsqu'elle entre en communication ou en contact avec un lecteur. Cette communication n'est possible que si l'œuvre est suffisamment ouverte pour communiquer avec un nombre varié de lecteurs dans le temps et dans l'espace.

Les apprenants dans ce type de sujet sont donc appelés à se prononcer sur la capacité ou l'incapacité d'un texte littéraire à être suffisamment ouvert pour dialoguer avec des lecteurs dans le temps et dans l'espace de manière à braver les frontières sociales et l'usure du temps. Ces sujets peuvent également être orientés dans le sens des théories du bonheur collectif ou du bonheur individuel en ceci qu'ils traitent aussi de l'influence des œuvres littéraires sur le lecteur dans l'espace et dans le temps. Un exemple de ce type de sujet est tiré de l'épreuve de littérature du probatoire A, session de juin 2014 :

Honoré de Balzac écrit au XIXe siècle : « les chefs-d'œuvre sont, heureusement, toujours jeunes ».

Vous direz ce que vous pensez de ce jugement en vous fondant sur les chefs-d'œuvre lus et étudiés.

La notion de jeunesse dans cette citation de Balzac indique que l'œuvre littéraire réussie est toujours d'actualité malgré le temps qui passe.

Tout ce qui précède pourrait mieux se matérialiser dans la didactique de la littérature.

3. Enseignement de la littérature

3.1. Définition

Marcel Thouin, (2014 : 8) définit la didactique comme « l'étude des questions d'ordre cognitif posées par l'enseignement et l'apprentissage des différentes matières scolaires. » De ce point de vue, la didactique embrasse des questions théoriques et pratiques liées aux processus d'enseignement apprentissage. C'est pourquoi Jean Pierre Robbert (2008 :68) précise que « la didactique est, par sa nature, une synthèse de sciences comme la méthodologie, la pédagogie, la psychologie et la sociologie, sciences auxquelles vient s'ajouter la linguistique ». Ce processus, au travers duquel l'individu accède à la connaissance, met en interaction les trois entités que sont l'enseignant, l'apprenant et les savoirs. Peut-être faudrait-il rappeler que de par son étymologie grecque « didaskein », qui littéralement signifie « enseigner », « le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire » (Cuq, 2003 : 69).

Marcel Thouin pense par ailleurs qu'il est « souvent plus approprié de parler *des* didactiques, puisque la didactique d'une matière scolaire possède des concepts, des théories et des modèles qui lui sont propres et repose sur une connaissance approfondie de la structure, de la nature et des autres particularités de cette matière scolaire. » C'est suivant cette logique que peut être évoquée la didactique de la littérature.

La didactique de la littérature définit un ensemble de processus d'appropriation des phénomènes de l'art littéraire par un individu. Jean-Marc Defays (2014 : 13) dit de cette didactique de la littérature qu'elle « concourt à l'acquisition de savoirs, aussi multiples que subtils, de savoir-faire, par l'exercice intense des activités de décodage, de compréhension, d'interprétation, d'exploitation, et de savoir-vivre, par l'interaction et l'empathie avec l'Autre ainsi que par l'autoréflexion qu'elle suscite. » Elle dégage selon Suzanne Richard (2006 :200) quatre finalités de l'ordre du « psychoaffectif » ; de l' « esthétique-culturel » ; du « cognitivo-langagier » et du « social et philosophique ». Elle vise l'autonomisation des apprenants dans la manière dont ils s'approprient les phénomènes littéraires. « Faire acquérir une double compétence lectorale critique et créatrice est la voie royale de l'autonomisation de l'élève. » (Mbala Ze, 2016 : 32). Pour cet auteur, les activités d'enseignement/apprentissage de la littérature visent deux compétences pratiques chez l'apprenant : développer sa capacité à émettre un jugement critique à l'issue d'une lecture et développer sa capacité à produire des artefacts littéraires. La finalité ultime ici étant la socialisation de l'individu.

Pour franchir le seuil de cette finalité, la didactique de la littérature dispose de nombreux outils allant de l'analyse paratextuelle à l'évaluation en passant par des lectures méthodiques et groupement de textes. Le présent travail s'appesantira sur la lecture méthodique, le

groupement de textes et l'évaluation. Ce choix est justifié par le fait que ces trois activités permettent le mieux d'élaborer les problèmes littéraires dans les pratiques de classes.

3.2. La lecture méthodique

L'enseignement de la littérature dans le contexte camerounais s'adosse essentiellement sur l'étude de l'œuvre intégrale et le groupement de textes. Les supports méthodologiques qui sous-tendent cette étude sont d'après le *Guide pédagogique du français - second cycle* « les activités augurales, l'élaboration du journal de lecture, la négociation d'un projet d'étude de l'œuvre, l'étude collective de l'œuvre en classe, l'inscription de l'œuvre dans son contexte et l'évaluation de l'œuvre intégrale » (Minesec, 2017 : 22). La notion d'*étude collective de l'œuvre en classe qui apparaît* en quatrième position dans cette liste du ministère camerounais des enseignements secondaires indique, dans la pratique, la lecture méthodique et la lecture analytique des textes. *Le Guide pédagogique du français - second cycle*, pose que (2017 :16)

La lecture méthodique est l'étude active d'un texte. Elle vise, à travers l'utilisation d'outils d'analyse variés, une interprétation personnelle, mais justifiée du texte. À long terme, il s'agit d'aiguiser le plaisir de la lecture individuelle, de susciter la réflexion personnelle, de développer l'autonomie de lecture et de réveiller l'envie d'écrire. On attend de l'élève qu'il puisse rendre compte oralement de ce qu'il observe, des hypothèses qu'il formule, des relevés et des analyses qu'il effectue, du sens qu'il construit dans une activité de lecture spécialement attentive.

La lecture méthodique apparaît à bien des égards comme un exercice littéraire à travers lequel l'élève corrige, confirme ou améliore ses premières impressions de lecteur face à un texte donné (B.O. Spécial 05 février 1987). Elle définit en effet une étude systématique des éléments constitutifs d'un texte en vue de lui donner un sens. Elle constitue de ce fait un outil méthodologique efficace pour l'autonomisation des apprenants⁷ dans leur interaction avec l'artefact littéraire.

Dans la pratique et en résumé, la lecture méthodique consiste à entrer dans un texte, préalablement lu, par un ou plusieurs outil(s) linguistique(s) qui détermine(nt) les axes de lecture à savoir les indices textuels à relever, à analyser et à interpréter. Par ce mécanisme, l'analyse et l'interprétation des indices textuels contribuent non seulement à une bonne saisie du sens du texte mais aussi à l'enrichissement de la culture littéraire de l'apprenant. Un autre outil qui développe mieux la culture littéraire et générale de l'apprenant est le groupement de textes (Minesec, 2017 :17).

⁷ Nous en parlons plus amplement dans la partie consacrée à l'approche par les compétences.

3.3. Le groupement de textes

Dans le *Guide pédagogique de français-second cycle* (2017 : 13) le ministère camerounais des enseignements secondaires définit le groupement de textes comme un exercice qui

consiste à étudier des textes littéraires et / ou paralittéraires réunis, qu'une lecture critique et une lecture méthodique permet de confronter. Il s'articule en priorité autour d'un problème littéraire qui favorise le passage du thématisme à la cohérence problématique et de l'hétérogénéité textuelle à une lecture intertextuelle.

Dans la pratique de cet exercice, il est question d'articuler quatre à six textes littéraires et/ou paralittéraires thématiquement, typologiquement et génériquement proches autour d'une séquence didactique. Les objectifs de cet exercice littéraire sont entre autres de développer le sens de la confrontation des textes littéraires par l'apprenant, de développer ses réflexions sur des questions littéraires liées aux modalités d'écriture, aux lois de la généricité des textes, à l'évolution d'une esthétique ou d'un auteur (*ibidem*) ; globalement il est question « d'enrichir la culture littéraire de l'apprenant qui consolide progressivement sa culture littéraire – sur les genres, les courants littéraires, les thèmes littéraires, les auteurs, etc. » – [et d'améliorer] ses compétences de lecteur » et [lui permettre de] réinvestir ces acquis dans la lecture d'autres œuvres intégrales et dans ses productions » (*ibidem*).

La démarche didactique consiste à définir au préalable l'objectif pédagogique lié au groupement de textes, à formuler la thématique y afférente, à choisir des textes adéquats et à présenter le tout aux apprenants pour une discussion et une bonne coordination de la séquence. Par la suite, chaque texte retenu est systématiquement étudié par le truchement d'une lecture méthodique en privilégiant les entrées et les indices dont l'interprétation met en lumière la thématique de la séquence. Enfin, une synthèse est faite pour évaluer les textes étudiés dans ce qu'ils ont de convergent et de divergent dans le sens de la thématique étudiée. Une évaluation de ce groupement de textes peut être faite par un exercice de dissertation ou de commentaire composé.

Au bout du compte, les exercices de lecture méthodique et de groupement de textes sont en théorie des outils méthodologiques qui favorisent chez l'apprenant une bonne saisie des mécanismes, des thématiques et des problématiques littéraires.

Au sujet de l'enseignement de la littérature, nous nous servons des travaux de Charles Etoundi (2016) dans le chapitre réservé à la discussion. Ces travaux se proposent « de mettre au jour certains problèmes importants liés aux (et/ou posés par) programmes de littérature et leur mise en œuvre en classe de français » (C. Etoundi, 2016, 139). Ils nous permettront d'éclairer notre propos sur les pratiques des classe en rapport avec les programmes, la lecture méthodique et le groupement de texte entre autres.

3.4. Examen certificatif

L'évaluation des acquis en littérature lors des examens certificatifs au Cameroun s'adosse sur trois exercices que sont la contraction de texte, le commentaire composé et la dissertation littéraire. Les objectifs du présent travail exigent que soit mise en exergue la dissertation. En effet, notre travail porte sur la congruence entre la manière dont la littérature est enseignée et la manière dont elle est évaluée en dissertation. Ce travail ne se préoccupe donc pas des autres exercices comme la contraction de texte et le commentaire composé.

Dans le cadre de ce travail, la dissertation littéraire définit un exercice scolaire de type argumentatif qui développe chez l'apprenant des aptitudes à mener des réflexions structurées et pertinentes sur des questions d'ordre littéraire et culturel. D'après *le Guide pédagogique de français-second cycle*, il est attendu de l'apprenant dans cet exercice qu'il fasse preuve « d'un esprit d'analyse pour dégager la problématique du sujet, mobiliser les connaissances nécessaires à son traitement et organiser ses idées selon un plan logique ». François le Goff (2014 :113) faisait remarquer à ce sujet que

la dissertation participe à la mise en forme, à la recomposition des connaissances. En tant qu'écrit de savoir, elle reconfigure des faits, les oriente et les met en dialogue dans la perspective d'une démonstration. Par le jeu de l'interrogation qu'elle propose en subordonnant les savoirs au filtre d'une problématique, il y a cette idée que le savoir est vivant.

Il est mis en lumière dans ce qui précède une autre qualité attendue d'un apprenant en classe de littérature ; son pouvoir de synthèse, sa capacité à coordonner ou à mettre en symbiose des éléments qui au départ ne sont pas toujours conçus pour concourir à un même but. Concrètement, les critères d'évaluation de la dissertation littéraire sont contenus dans le tableau ci-dessous tiré du *Guide pédagogique de français-second cycle* :

	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4
	Compréhension / Pertinence de la production	Organisation / Cohérence	Expression / Correction de la langue	Originalité de la production et présentation
	-Réponse correspondant au contexte de la situation ; -Respect de la consigne ;	-Agencement des idées ; -Enchaînement logique et chronologique de la production ; -Phrases donnant des informations successives	-Respect des règles grammaticales, orthographiques, lexicales, etc. ; -Construction correcte des	-Présence d'un élément non attendu qui améliore la qualité de

-Réponse à ce qui est attendu (raconter une histoire, décrire, argumenter, etc.) ; Choix des idées appropriées, etc.	et complémentaires sur le même sujet ; -Production ayant un sens même sans rapport avec la situation ; -Division par paragraphes ; -Emploi des structures et mots d'enchaînement (de liaison) d'un texte.	phrases même sans rapport avec la situation ; -Utilisation de la ponctuation ; -Utilisation d'un vocabulaire adéquat et précis, etc.	la production ; -Bonne présentation de la copie (lisibilité, alignement, propreté, etc.)
6 points	6 points	6 points	2 points

L'un des critères les plus déterminants dans ce tableau est certainement le premier à savoir la compréhension/pertinence de la production. Or, la qualité de la production de l'apprenant dans cet exercice se mesure à la capacité que ce dernier a de cerner avec lucidité les différents contours de la problématique littéraire à laquelle il est soumis grâce à sa culture littéraire. En sorte que, plus l'apprenant est cultivé sur le plan littéraire, mieux il comprend les sujets qui lui sont proposés. Cette culture, il la devrait à ses lectures personnelles et surtout aux apprentissages en situation de classe. C'est d'ailleurs pourquoi ce critère du tableau l'appelle « compréhension ». Ce critère est déterminant dans la mesure où, lorsque l'apprenant manque la compréhension de son sujet il lui devient parfois difficile de bien articuler les autres critères.

Il faut par ailleurs énoncer que ce premier critère est celui qui cause le plus de problème aux apprenants dans les classes de littérature au lycée. François le Goff (2014 :120-121) le soulignait déjà en ces termes :

Au chapitre des difficultés rencontrées par les élèves [...], les professeurs notent en premier lieu et de façon insistante le manque de savoirs littéraires, le peu de références susceptibles de constituer des exemples adaptés. Ces lacunes sont jugées particulièrement dommageables, la pauvreté du matériau réduisant l'exercice à l'énoncé de quelques arguments juxtaposés. Ce constat excède le cadre immédiat de l'apprentissage de la dissertation et interroge les modes d'acquisition des savoirs en classe de français ; mais il est un autre point qui revient fréquemment : c'est la difficulté de l'élève à faire du lien, à exploiter le savoir et les références littéraires développés dans le cadre des séquences consacrées aux objets d'étude.

Il semble important de rappeler que dans le contexte camerounais, le sujet de dissertation repose sur une citation d'écrivain ou de critique littéraire suivie d'une consigne qui indiquera à l'apprenant le type de plan de rédaction à adopter pour sa production. Or, comprendre cette citation requiert parfois que l'apprenant ait un ensemble de données contextuelles qui devraient lui être indiqué lors des pratiques de classe pour qu'il les assimile en toute

autonomie. Et c'est à ce niveau que se dessine le problème de la présente recherche : les pratiques de classe actuelles favorisent-elles le développement de la culture littéraire chez l'apprenant ? La difficulté que certains apprenants ont à produire des textes de dissertation n'est-elle pas fondamentalement due à ce manque de culture littéraire ? La théorie de l'effet de vie de Marc-Mathieu Münch peut être d'un apport soutenu dans le sens de la résolution de ce problème de culture littéraire.

4. objectif et Problématique

En rappel, Le présent travail va de l'hypothèse que les pratiques de classe actuelles sont peu favorables au développement de la culture littéraire des apprenants de la classe de première littéraire et partant à une bonne production des exercices de dissertation par ces derniers. L'objectif poursuivi par le présent travail est donc d'améliorer la production écrite chez l'apprenant de la classe de première dans l'exercice de dissertation. Il y est de ce fait question d'interroger les pratiques de classe et les programmes y afférents pour une pleine saisie du problème. Ceci permettra une meilleure autonomisation des apprenants en la matière.

En sorte que, les questions de recherche liées à l'hypothèse ci-dessus peuvent se formuler ainsi qu'il suit :

- *Dans quelle mesure les thématiques ou problèmes littéraires sur lesquels les apprenants de la classe de première sont évalués au probatoire sont-ils abordés dans des pratiques de classe ?*
- *Quelles approches didactiques peut-on envisager pour faciliter l'acquisition de ces contenus par les apprenants pour une remédiation efficace de ce problème ?*
- *De quelle manière est-ce que la théorie de l'effet de vie pourra-t-elle contribuer à améliorer la production écrite chez l'apprenant de la classe de première dans l'exercice de dissertation ?*

Conclusion

Au bout du compte, la didactique de la littérature telle que pratiquée au Cameroun s'inscrit dans la démarche de l'approche par les compétences. Cette démarche intègre la centration sur l'apprenant et exige une certaine culture de la part de ces derniers pour une pleine efficacité dans leurs productions, surtout en matière de dissertation. Avant de se pencher sur la question de cette production, il serait convenable de présenter la démarche qui a été menée.

Chapitre 2 : Cadre méthodologique

Introduction

Le présent chapitre a pour vocation de décrire la conception de la recherche et la méthode ayant guidée la collecte des données en vue de répondre à notre question principale. Pour cela, le cadre de l'étude sera présenté dans l'objectif de décrire le cadre institutionnel et scolaire auquel le travail s'applique. Par la suite, l'approche méthodologique ainsi que les outils de collecte des données seront présentés. Les outils des collectes des données ainsi que l'échantillonnage seront expliqués dans ce chapitre. Enfin, nous présenterons les considérations éthiques liées à notre travail.

2.1. Cadre de l'étude

2.1.1. Contexte institutionnel

À l'issue de la signature du traité germano-Duala le 12 juillet 1884, le Cameroun cédait totalement ses « droits concernant la souveraineté, la législation et l'administration » de son territoire à l'Allemagne (NgandoSandjè, 2016 : 133). De la signature de ce traité jusqu'en 1916 le Cameroun est sous-protectorat allemand.

En 1916, pendant la première guerre mondiale, l'Allemagne perd son autorité sur le Cameroun et le pays est partagé entre la France et la grande Bretagne. 1/5^{ème} du pays est attribué à l'Angleterre et 4/5^{ème} à la France. Le traité de Versailles entérinera ce partage en 1919. Jusqu'en 1960, le Cameroun est respectivement sous-mandat de la SDN et sous-tutelle de l'ONU. L'Angleterre appliquera le système d'administration indirect, *l'Indirect Rules*, à la partie occidentale du pays qui lui est attribuée et la France quant à elle appliquera l'administration directe, l'assimilation, dans la partie orientale qui lui est attribuée. Ces deux parties du pays connaîtront par ce fait deux cultures institutionnelles différentes et par conséquent deux systèmes scolaires différents.

Après l'accession de la partie orientale et de la partie occidentale respectivement en 1960 et en 1961, les deux parties sont réunies sous le régime d'une République Fédérale. Ngando Sandjè (2016 :134) écrit à ce sujet :

Le territoire administré par la France accède à la souveraineté internationale au soir du 1er janvier 1960. Il devient la République du Cameroun. Le 1er septembre 1961, au terme d'un plébiscite organisé par l'ONU les 11 et 12 février de la même année, la partie administrée par la Grande Bretagne se rattache à cette République pour former l'ensemble camerounais.

Malgré cette réunification en 1961 ou même l'unification en 1972, le Cameroun a gardé, jusqu'à nos jours, les deux sous-systèmes éducatifs issus de l'époque coloniale (Simo

et alii, 2022 : 14). Du point de vue de la repartition administrative, le Cameroun compte dix régions dont deux sont anglophones et huit francophones.

Par ailleurs, pour ce qui est des enseignements secondaires, le Cameroun distingue deux types d'établissements : les établissements publics et les établissements privés. Les établissements publics sont sous la responsabilité directe du gouvernement tandis que ceux privés, sont sous la responsabilité de personnes physiques ou des organisations. Les méthodes d'encadrement des apprenants diffèrent très souvent selon qu'on est dans l'un ou l'autre de ces établissements. Et plus encore, les résultats aux examens certificatifs sont globalement meilleurs dans les établissements privés que dans les établissements publics. L'enquête menée dans le cadre de ce travail s'est opérée dans ces deux types d'établissement en vue de respecter la loi de la représentativité que préconise l'approche quantitative.

2.1.2. Les deux sous-systèmes éducatifs

La loi de l'orientation du 14 avril 1998 pose au premier paragraphe de son article 15 que « Le système éducatif [camerounais] est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. » Ce biculturalisme, comme il a été dit plus haut est soutenu par la double vision institutionnelle héritée de la colonisation franco-britannique qui a favorisé une vision francophone dans la partie orientale du Cameroun et une vision anglo-saxonne dans sa partie occidentale.

2.1.2.1. Le sous-système anglophone

La philosophie éducative du sous-système anglophone au Cameroun, qui ne concerne pas directement le présent travail, obéit à l'esprit général des systèmes éducatifs anglo-saxons. Ces systèmes privilégient de manière générale le bien-être, les libertés et les droits individuels.

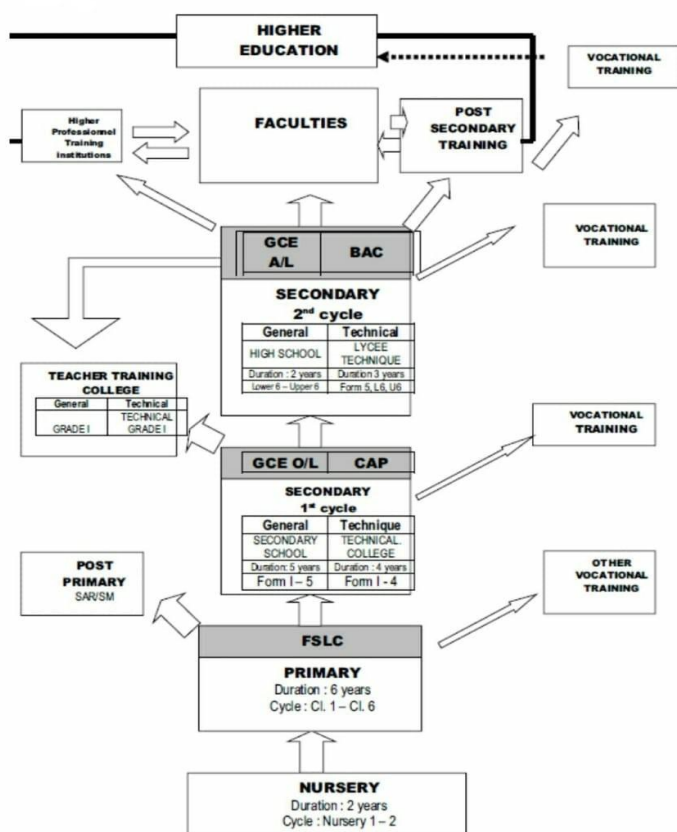
Du point de vue de sa structure, la loi de l'orientation précise en son article 16 que

le sous-système anglophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

Le schéma de cette structure se présente comme suit :

Schéma 2. 1 : Structure du sous-système anglophone

: STRUCTURE OF THE ANGLOPHONE SUBSYSTEM



Source : Simo *et alii* (2022 : 29)

2.1.2.2. Le sous-système francophone

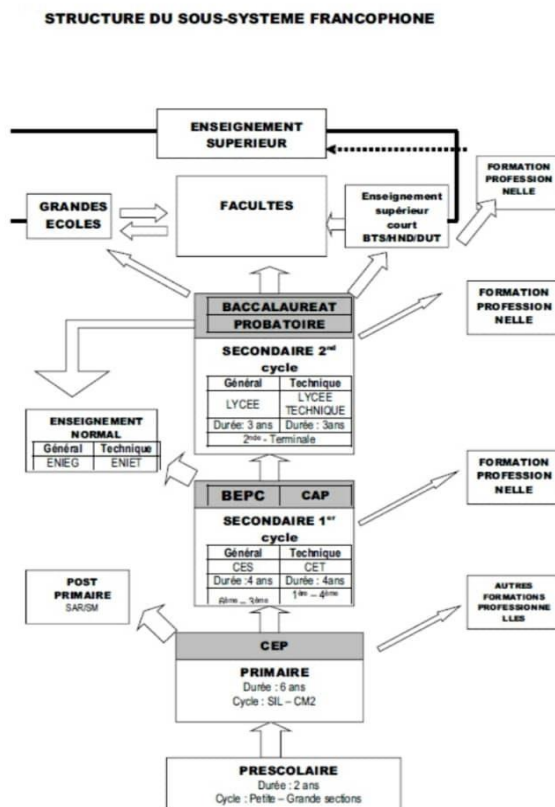
Le sous-système francophone qui est directement concerné par la présente recherche souscrit lui aussi à la philosophie générale des systèmes éducatifs francophones. Au Cameroun, il s'applique sur huit régions sur dix que compte le Cameroun. La loi N°98/004 du 14 avril 1998 portant Orientation de l'éducation au Cameroun énonce en son article 17 que

Le sous-système francophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans ; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans ; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

Il est utile d'indiquer ici que l'enseignement secondaire se décline en deux grands mouvements : l'enseignement secondaire technique et l'enseignement secondaire général. L'enseignement secondaire général est constitué de deux cycles complémentaires dont le premier, d'une durée de quatre ans, se subdivise en sous-cycle d'observation et en sous-cycle d'orientation d'égale durée. Le second cycle quant à lui s'étend sur une durée de trois

ans. Il va de la seconde en terminale en passant par les classes de première. Les classes de première, comme toutes les autres classes du second cycle de l'enseignement général, se divisent en deux groupes de filières : les filières scientifiques et les filières littéraires. La structure de ce sous-système peut donc se présenter comme suit :

Schéma 2. 2 : Structure du sous-système francophone



Source : Simo et alii (2022 : 29)

La classe de première A4 se situe au second cycle de l'enseignement secondaire général, entre la seconde et la terminale.

Le programme d'enseignement dans cette classe intègre lui aussi des matières scientifiques comme la mathématique, la biologie et la physique-chimie. Aux rangs des matières littéraires se trouve le français dont les sous-disciplines d'enseignement se déclinent en langue et littérature.

L'enseignement de la littérature répond avec un peu plus de précision aux objectifs 7 et 8 de l'article 5 de la loi de l'Orientation. Ces deux objectifs visent entre autres chez l'apprenant « le développement de la **créativité**, du sens de l'initiative / et la formation physique, sportive, **artistique et culturelle** » (souligné par nous).

Comme il a été souligné dans le chapitre précédent, l'enseignement de la littérature au second cycle de l'enseignement secondaire général repose essentiellement sur l'étude de l'œuvre intégrale dont les outils méthodologiques sont entre autres la lecture méthodique et le groupement de texte.

2.2. Approche méthodologique

L'approche mixte est celle qui a été choisie pour ce travail. Cette approche est une combinaison structurée de la méthode qualitative et de la méthode quantitative. Il semble de cet effet important de présenter au préalable l'approche mixte avant de développer les deux approches qui la composent.

2.2.1. Approche mixte

Sous la plume de Marta Anadon (2019 : 106), l'approche mixte a des synonymes comme « méthode combinée », « recherche mixte », « recherche intégrative », « recherche multiméthode », « triangulation des méthodes ». Tous ces concepts sont utilisés par différents chercheurs pour définir avec quelques nuances ce qui apparaît dans ce travail sous le nom d'approche mixte.

Concrètement, notre travail est originellement qualitatif. Mais comme le dit Marcel Thouin (2014 : 134) « les approches qualitatives s'appuient fréquemment sur le principe du dédoublement ou, mieux encore, de la triangulation des méthodes qui consiste à se servir de plus d'une méthode de collecte de données pour augmenter la fiabilité des informations obtenues ». Pour donc assurer la qualité de nos résultats et augmenter la fiabilité de nos informations ce travail fera appel aux éléments de l'approche quantitative. C'est la raison pour laquelle les instruments de collecte des données seront constitués des guides d'entretien et des questionnaires. Les entretiens permettront prioritairement de récolter des données qualitatives et les questionnaires permettront d'obtenir aussi des données quantitatives.

Aussi, voudrions-nous dire que par cette triangulation des méthodes les études qualitatives nous aideront à décrire ou à explorer les différentes facettes de l'enseignement des problèmes littéraires en classe de français et les études quantitatives aideront à relever l'ampleur du phénomène au niveau national. En d'autres termes, l'application de cette méthode mixte permettra de vérifier l'effectivité de notre hypothèse et la proportion du phénomène dans l'enseignement secondaire au Cameroun.

2.2.2. L'approche qualitative

L'approche qualitative vise selon Marcel Thouin (2014 : 132) « à formuler une tentative d'explication d'un phénomène ». Cette approche s'applique, continue Thouin (2014 :134) «

dans les recherches qui portent sur des phénomènes qu'on peut difficilement traduire par des données numériques : contenus, opinions, valeurs représentation ». Comme l'indique son nom, l'approche qualitative relève des études permettant de décrire la qualité d'un phénomène, sa « manière d'être » comme le rappelle Véronique Castelloti (2012). L'approche qualitative se veut de ce point de vue descriptive et exploratoire.

Suivant cette définition, une partie de ce travail de recherche se veut qualitative parce qu'elle porte sur la description et l'explication de la manière dont la littérature est enseignée en classe de première littéraire dans l'enseignement secondaire général au Cameroun.

La présente recherche analyse des données qualitatives puisqu'elle cherche à « décrire et à expliquer le plus précisément possible et en détail » (Thouin 2014 : 133) la manière dont les problèmes littéraires sont du point de vue didactique abordés dans l'enseignement secondaire général et précisément en classe de première.

Un pan de ce travail cherche en effet à évaluer la qualité de l'enseignement de la littérature dans les classes précédemment évoquées. Pour cela les programmes officiels sont scrutés pour savoir par exemple s'ils prévoient l'enseignement des problèmes littéraires qui reviennent de manière régulière aux examens officiels. Ces programmes sont également scrutés pour savoir si la manière dont ces problèmes sont présentés dans les programmes officiels est facilement accessible ou intelligible pour les enseignants du secondaire. Ce travail se fera si les programmes officiels prévoient l'enseignement des problèmes littéraires.

Dans le cadre de l'étude qualitative, les projets pédagogiques élaborés par les inspecteurs pédagogiques et ceux élaborés par des enseignants de classe de première littéraire seront exploités. Ces projets pédagogiques sont étudiés en vue de savoir si les enseignants ou les inspecteurs qui les élaborent y accordent une place à l'enseignement des problèmes littéraires. Toujours dans le sens de l'étude qualitative peuvent être cités les questionnaires et les guides d'entretien. Les questionnaires sont adressés aux enseignants et aux élèves. Le guide d'entretien est adressé aux inspecteurs pédagogiques.

Le questionnaire adressé aux enseignants interroge ces derniers entre autres sur le choix de leur méthode d'enseignement de la littérature en général ou de problèmes littéraires le cas échéant. Ce questionnaire interroge également les enseignants sur le regard qu'ils portent sur les programmes officiels en rapport avec les problèmes et leur appréciation sur le rendement des élèves vis-à-vis des évaluations portant sur ces problèmes.

Le questionnaire adressé aux élèves interroge ces derniers entre autres sur leur connaissance des problèmes littéraires et sur la manière dont ils apprennent ces problèmes ou s'ils les apprennent effectivement en situations de classe.

Le guide d'entretien formulé à l'endroit des inspecteurs questionne ces derniers entre autres sur les constats qu'ils font de l'effectivité ou non de l'enseignement des problèmes littéraires en classe de première littéraire au secondaire. Ces questionnaires les interrogent également sur ce qu'ils peuvent proposer en termes d'amélioration de l'enseignement de ces problèmes.

2.2.3. L'approche quantitative

L'approche quantitative s'applique aux études qui portent sur des phénomènes qui peuvent être traduits numériquement. Elle est selon les mots de Thouin (2014 : 133) une approche qui « regroupe l'ensemble des méthodes qui permettent d'inférer certaines caractéristiques d'une population à partir de données recueillies auprès d'un échantillon représentatif de cette population. »

Pour Maisonneuve et Fournier (2012 : 19) « La représentativité d'un échantillon sous-entend que celui-ci est un « modèle réduit » représentatif de la population à étudier ». Dans le cadre de cette recherche, la représentativité de l'échantillon est perceptible à deux niveaux : au niveau de la nature des établissements qui feront l'objet d'enquête et au niveau des régions administratives auxquelles appartiennent ces établissements. Nous reviendrons amplement sur cette question dans la partie réservée à l'échantillonnage.

L'approche quantitative se caractérise également par la nature des instruments qu'elle utilise pour le recueil de ses données. Toujours selon Marcel Thouin les instruments de recueil de données dans l'approche quantitative sont entre autres les « questionnaires à réponses courtes », « des grilles d'observations » ; « des échelles d'attitudes ».

Au sujet des instruments de recueil des données, des questionnaires ont été utilisés au cours de cette recherche. Ils interrogent par exemple les enseignants sur leur nombre d'années d'ancienneté, sur leur fréquence d'enseignement des problèmes littéraires, sur la fréquence de leur participation aux séminaires de formation. Toutes ces données numériques participent à la construction d'une étude quantitative.

Thouin (2014 : 134) pense en outre que dans l'approche quantitative les données sont traitées de manière statistique ». Le présent travail vise justement une analyse statistique de certaines données recueillies. Des statistiques seront faites à titre d'illustration sur le nombre

d'enseignants qui traitent effectivement des problèmes littéraires ou encore sur le nombre ou le pourcentage d'élèves conscients ou informés des problèmes littéraires récurrents aux examens certificatifs.

2.3. Outils de collecte des données

Jean-Christophe Vilatte (2007 :3) distingue trois méthodes principales ou outils de recueil d'informations dans un travail de recherche : le questionnaire, l'entretien et l'observation. Le questionnaire étant plus indiqué pour les enquêtes quantitatives ; l'observation et l'entretien étant quant à eux plus utile dans les enquêtes qualitatives. La collecte des données dans le cadre de cette recherche s'est faite par le biais de trois outils que sont les questionnaires, les guides d'entretien et l'exploitation des documents.

2.3.1. Le questionnaire

Le questionnaire chez Marcel Thouin (2014 : 136) est « un instrument, souvent utilisé dans le cadre d'une enquête, qui vise à connaître les comportements, les opinions ou les attitudes des sujets. » Vilatte (2007 :3) dit du questionnaire qu'il est élaboré « en vue de comprendre et d'expliquer les faits. » C'est certainement pourquoi ce dernier dégage deux objectifs principaux d'un questionnaire d'enquête : décrire les faits et vérifier des hypothèses (Vilatte, 2007 :5).

Deux questionnaires ont été élaborés dans le cadre de ce travail de recherche. Le premier a été formulé à l'endroit des enseignants de français et le deuxième pour les élèves des classes de première littéraire dans l'enseignement secondaire. Les informations recherchées par ces questionnaires sont de l'ordre de « l'autodescription », des « connaissances » ; des « comportements et pratiques » ; et des « projections et intentions » (Maisonneuve & Fournier, 2012 :16). La formulation de ces questionnaires a subi une démarche en trois étapes. Dans la première étape, et allant du postulat « qu'il n'existe pas de questionnaire d'enquêtes sans hypothèses » (Vilatte, 2007 :6-7), nous sommes allés de notre hypothèse de recherche, des objectifs de notre travail pour produire une première ébauche des deux questionnaires. Dans la deuxième étape, nous avons initié des discussions informelles avec des enseignants et des élèves sur des questions essentielles de ce questionnaire. Ces discussions ont permis de réajuster les questionnaires en fonction des informations recueillies. La troisième étape a consisté en un « prétest systématique » des questionnaires (Maisonneuve & Fournier, 2012 :19). Maisonneuve et Fournier (*ibidem*) posent que le « pré-test systématique » ou encore étude pilote « nécessite d'être réalisé dans des conditions similaires à celles dans lesquelles le questionnaire final sera renseigné : même mode d'administration et enquêtés similaires ». Pour mener à bien ce pré-test systématique, nous nous sommes rendus dans

deux villes de la région du centre-Cameroun, Mengueme et Mbalmayo. À Mengueme nous avons appliqué les questionnaires aux apprenants dans l'enceinte de l'établissement et à Mbalmayo nous l'avons appliqué dans le domicile d'un enseignant qui avait pour la circonstance invité une de ses collègues. Les résultats de ce pré-test systématique nous a permis d'ajuster à nouveau les deux questionnaires aussi bien sur le plan de la forme que sur le plan du fond. Il nous a également permis de nous ajuster sur le mode d'administration des questionnaires.

C'est donc à l'issue de ces trois étapes que la mouture finale des questionnaires a été arrêtée.

2.3.2. Le guide d'entretien

Le guide d'entretien adressé aux inspecteurs pédagogiques a subi pratiquement la même démarche que l'élaboration des questionnaires comme décrit ci-dessus.

Lina Sylvain (2000 :128) dit du guide d'entretien qu'il est un instrument efficace dans la recherche qualitative. Il écrit à ce sujet que « Lorsqu'on cherche à comprendre la signification que les personnes attribuent à différents phénomènes, l'analyse qualitative semble tout indiquée. » (Sylvain, 2000 :128). C'est suivant cette perception qu'un guide d'entretien a été élaboré et adressé aux inspecteurs pédagogiques de français. Comme dans le cas des questionnaires, nous sommes allés de notre hypothèse de recherche et des objectifs de la recherche pour formuler une première ébauche de ce guide. Par la suite, nous avons eu des échanges avec certains inspecteurs pédagogiques de français sur les questions figurants dans cette ébauche. Ces échanges ont permis d'améliorer l'ébauche et de procéder à une amélioration du guide. Globalement, le guide a été conçu pour des entretiens semi-structurés ; ceux-ci ayant l'avantage non seulement de laisser une marge de manœuvre à l'enquêté dans la réponse aux questions mais aussi « connaître les perceptions des personnes interrogées sur un thème bien précis sans accumuler une panoplie d'informations parfois disparates comme lors des entrevues en profondeur. » (Sylvain, 2000 : 129). Les questions contenues dans ce guide relèvent de l'opinion, de l'autodescription, des comportements et pratiques, pour emprunter ici les mots de Maison et Fournier (2012 :16).

Les documents à exploiter, faut-il le rappeler, sont au nombre trois : les programmes officiels de français pour les classes de premières littéraires ; les guides pédagogiques de français pour les classes de premières littéraires et les projets pédagogiques. Pour obtenir les programmes officiels et les guides pédagogiques, nous nous sommes rapproché des inspecteurs pédagogiques nationaux au ministère camerounais des enseignements secondaires. Pour ce qui est des projets pédagogiques nous nous sommes rapprochés de

manière aléatoire des enseignants de français en fonction de leur accessibilité et de leur proximité avec nous.

Au-delà de ces deux outils de collecte, nous avons aussi recueilli des données issues des discussions informelles avec des enseignants, des élèves et des inspecteurs par prise de notes.

2.4. Echantillonnage et corpus

« Quand l'ensemble des sujets est constitué d'êtres humains, écrit Marcel Thouin (2014 : 135), il constitue un échantillon. ». En d'autres termes, l'échantillon désigne l'ensemble d'individus qui font l'objet d'une étude. Or, le choix de ces individus est fait sur la base de la représentativité qui est une des propriétés essentielles de l'échantillonnage (R. Pardieu, 1974 : 65 ; S. Richard, 2006 : 186 ; Vilatte, 2007 : 7 ; M. Thouin 2014 :134). Les élèves, les enseignants et les inspecteurs pédagogiques constituent les sujets de cette recherche.

2.4.1. Les élèves et les enseignants

L'échantillon de l'actuelle recherche est composé des élèves des classes de premières littéraires, des enseignants tenant ou ayant tenu ces classes et des inspecteurs pédagogiques en fonction dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Le choix des élèves et des enseignants sur lesquels les questionnaires ont été appliqués a été guidé par deux principaux critères : la nature des établissements et le statut des régions sur le plan scolaire.

Du point de vue de la nature des établissements, le système éducatif camerounais dispose de deux types d'établissements. Les établissements privés et les établissements publics. D'une manière générale, les établissements privés assurent aux apprenants un suivi meilleur que celui des établissements publics et le taux de réussite dans les établissements privés est très souvent plus élevé que dans les établissements publics. Deux raisons peuvent expliquer cet état de chose. D'abord, les établissements privés ne regorgent pas des effectifs pléthoriques comme dans les établissements publics, ceci facilite le suivi individuel des apprenants. Ensuite, l'accès à certains de ces établissements est conditionnée par un concours. N'y sont sélectionnés que les meilleurs candidats. Ce qui n'est pas toujours le cas dans les établissements publics. Si l'on s'en tient par exemple aux différents classements des meilleurs établissements aux examens de l'office du baccalauréat du Cameroun rendu public par le quotidien à capitaux publics *Cameroon Tribune*, les cinq meilleurs établissements pour les années 2020 et 2021 sont issus du secteur privé⁸. Ce quotidien révèle qu'en 2020 et en

⁸ www.cameroon-tribune.cm

2021 c'est le collège privé Jean Tabi qui a occupé la première place au classement national de l'office du baccalauréat du Cameroun. C'est la raison pour laquelle les questionnaires ont été appliqués aussi bien sur les apprenants et enseignants de français des établissements publics que sur les apprenants et enseignants de français des établissements privés.

Le deuxième critère de représentativité de l'échantillon de ce travail est celui de la représentativité des régions. Ce critère a été subdivisé en deux : le critère linguistique et le taux de réussite. Pour ce qui est du critère linguistique, il a été dit plus haut que le Cameroun est composé de dix régions administratives dont huit sont francophones et deux anglophones. Pour ce travail, le questionnaire a été appliqué dans des établissements des régions francophones et dans les établissements des régions anglophones. Pour ce qui est du critère du taux de réussite par région, nous avons choisi les régions où le taux de réussite aux examens de l'office du baccalauréat du Cameroun est plus élevé et les régions où ce taux de réussite est le moins élevé. Nous avons de ce point de vue comparé les classements des cinq dernières années et choisi des régions qui se sont retrouvées au moins deux fois parmi les quatre dernières régions dans le classement national et des régions qui se sont retrouvées au moins deux fois parmi les premières régions dans ce classement.

C'est suivant ces critères que les régions de l'Adamaoua, du Centre, du Littoral, et du Sud-Ouest ont été choisies pour cette recherche. Nous avons donc eu au total cent-quatre élèves et soixante-onze enseignants.

Les deux figures ci-dessous présentent le profil des enseignants et élèves qui ont participé à cette enquête :

Figure 2. 1 : Profil des enseignants

N = 73	
Caractéristiques	Proportions (%)
Sexe	
Masculin	31,5
Féminin	68,5
Total	100,0
Âge	
20-29	17,8
30-39	49,3
40-49	28,8
50-59	4,1
Total	100,0
Grade	
PLEG	58,9
PCEG	30,1
Vacataire	11,0
Total	100,0

Ancienneté	
0-3 ans	8,2
4-7 ans	26,0
8-11 ans	45,2
12-20 ans	16,5
Plus de 20 ans	4,1
Total	100,0

Cette figure indique que la majorité d'enseignants ayant répondu à ce questionnaire est de sexe féminin et que la majorité, femmes ou homme ont un âge compris entre 30 et 39 ans. On observe également que la plupart d'entre eux a une formation initiale dans une école normale supérieure. Aussi, peut-on observer que la majorité d'enseignants ont une expérience professionnelle comprise entre 8 et 11 ans de services.

Figure 2. 2 : Profil des apprenants

Caractéristiques	Proportions (%)
Âge	
10-14 ans	1,9
15-20 ans	85,7
Plus de 20 ans	12,4
Total	100,0
Statut	
Nouveau	65,7
Redoublant	34,3
Total	100,0

Cette figure indique que les 104 apprenants ayant participé à l'enquête sont dans la grande majorité âgés de plus de 15 ans et qu'il y a de nombreux élèves qui reprennent la classe de première.

2.4.2. Les inspecteurs pédagogiques

Les inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux font partie de l'échantillon de la présente recherche. Nous avons eu des échanges avec neuf inspecteurs en présentiel et par voie téléphonique sur notre sujet de recherche. Quatre ont accepté de répondre à notre guide d'entretien de manière écrite. Un est en fonction dans une région anglophone et trois des régions francophones. La sélection de ces inspecteurs a été faite sur la base de ce que nous les connaissions à l'avance, ou sur la base d'une recommandation. Nous nous sommes également rendus au ministère camerounais des enseignement secondaire pour en rencontrer certains.

2.5. Collecte des données

La collecte des données peut se faire par plusieurs modes notamment le « face à face » ; par « téléphone » ; par « courrier ou mail » ; par « auto-administration » ; par « internet » (Maisonneuve & Fournier 2012 : 19 ; Sylvain, 2000 : 9-10). Le face à face et la voie postale été les principaux modes d'administration des questionnaires adressés aux élèves et enseignants. Le guide d'entretien a été administré par face à face et par réseau sociaux interposés.

2.5.1. Le face à face

Après avoir élaboré les questionnaires et les guides d'entretien tel que présenté dans une précédente partie, le travail de collecte des informations sur le terrain pour ce qui est du face à face se faisait en deux ou trois étapes. Dans le premier cas, nous entrions en contact par voie téléphonique avec un enseignant de l'établissement visé pour obtenir un rendez-vous. Une fois le rendez-vous obtenu, nous nous rendions au niveau de l'établissement et rencontrions l'administration qui nous donnait une autorisation de rencontrer les enseignants de français de l'établissement et/ou des élèves. Dans le deuxième cas de figure, nous nous rendions directement dans l'établissement sollicité pour rencontrer l'administration qui nous donnait l'autorisation de rencontrer les enseignants et/ou les élèves. C'est donc après autorisation que nous entrions dans les salles de classe ou dans les salles des professeurs pour administrer les questionnaires.

Pour les guides d'entretien, nous appelions au préalable l'inspecteur pédagogique ciblé pour l'obtention d'un rendez-vous dans son lieu de service. Une fois le rendez-vous pris nous nous rendions dans son lieu de service. Mais globalement ces inspecteurs pédagogiques n'ont pas accepté d'être enregistré à partir d'un magnétophone. Certains ont demandé le guide d'entretien écrit pour nous renvoyer les réponses par le réseau social WhatsApp.

2.5.2. La voie postale et les réseaux sociaux

Pour ce qui est de l'administration des questionnaires, la voie postale a été utilisée pour le cas des établissements difficiles d'accès soit du fait de la distance de notre région de résidence soit du fait la dangerosité de la région comme celle du Sud-ouest en pleine guerre civile en ce moment. Dans ce cas, nous contactions un enseignant de l'établissement visé à qui nous expédions les questionnaires et les demandes d'autorisations. C'est donc cet enseignant qui nous aidait à administrer les questionnaires sur le terrain et nous les renvoyait par courrier.

Les réponses à nos guides d'entretien nous ont été envoyés par le réseau social WhatsApp ; les inspecteurs pédagogiques n'ayant pas accepté d'être enregistrés.

Au-delà des informations recueillies par les questionnaires et le guide d'entretien auprès des élèves, des enseignants et des inspecteurs pédagogiques, nous avons également parcouru le programme officiel de français pour la classe de première littéraire ainsi que deux projets pédagogiques⁹ élaborés par des inspecteurs pédagogiques, et un projet pédagogique élaboré par un enseignant. Ces documents ont été parcourus en guise de recherche documentaire en vue de vérifier la présence ou non des items prévus sur l'enseignement des problèmes littéraires.

2.6. Considération éthique

2.6.1. Évaluation du projet

Les projets de recherche à l'université de Bergen, comme dans la grande majorité des institutions universitaires, sont de manière systématique soumis à l'examen et à la validation des comités d'éthiques. Stéphane Martineau (2007 : 76) pose en effet que "La qualité de l'éthique dans le processus de recueil de données est en partie garante de la validité de ces données." Notre projet a donc de ce fait été soumis à l'examen de la *Secure Access to research data and e-infrastructure* (SAFE) et de la *Norwegian Centre for Research Data* (NSD). Le premier est la plateforme de stockage sécurisé des données ; le deuxième est un comité d'éthique travaillant sur le respect des normes à respecter pour la recherche scientifique.

Sur les plates-formes numériques de ces deux structures, notre projet a été éprouvé par le truchement d'un questionnaire à remplir et qui scrutait l'objectif de la recherche menée, le contenu des questionnaires d'enquête et des guides d'entretien, la cible de ces questionnaires, le nombre de participants, le mode d'administration de l'enquête ainsi que le mode de consentement des participants. Les fichiers numériques des questionnaires adressés aux enseignants et aux apprenants ainsi que le guide d'entretien adressé aux inspecteurs pédagogiques ont été également demandés par ces comités d'éthique. Comme le note Alpha Hamadou Diallo et alii, (2018 :5) « les relations chercheurs-participants sont sacrées et fondées sur le capital de confiance mutuelle qui n'est pas donnée une fois pour toute. Celle-ci se construit et se consolide par le dialogue sur la base du respect des valeurs humaines : consentement, dignité, honneur, probité, justice et équité. » C'est pour ainsi dire,

⁹ Nous définirons ce terme dans la section 3.3.

cette relation qui a été évaluée par ces deux comités d'éthique, question de se rassurer de la fiabilité du projet.

2.6.2. L'éthique dans la collecte des données

L'éthique occupe une place irremplaçable dans tout le processus de la collecte des données. Elle définit selon Stéphane Martineau (2007 : 74) « l'ensemble des valeurs et des finalités qui fondent et qui légitiment le métier de chercheur ». Trois principes régissent d'après cet auteur les pratiques du chercheur dans sa quête de l'information sur le terrain : « Le consentement libre et éclairé ; le respect de la dignité du sujet ; le respect de la vie privée et de la confidentialité » (Martineau, 2007 : 74) ; la finalité ici étant la prise en compte de la personne du sujet d'enquête.

Ces principes ont guidé le processus de recueil, d'analyse et d'interprétation de la présente recherche. La structure des fiches d'autorisation, les guides d'entretien, et les questionnaires en annexe peuvent le justifier. Le respect de la vie privée des participants et de la confidentialité furent assurés dans cette recherche par les réponses anonymes. De manière générale, ni les guides d'entretien, ni les questionnaires ne comportaient des indices pouvant identifier un participant à cette recherche. Ce respect de la vie privée et de la confidentialité fut également préservé par le traitement des informations reçues.

2.7. Difficultés rencontrées

La principale difficulté rencontrée est liée à la réalisation des entretiens et de certains questionnaires ainsi que les incidences qu'elle peut avoir sur la validité et la fiabilité du travail.

2.7.1. De la difficile administration du guide d'entretien et des questionnaires

Le guide d'entretien a été conçu pour les inspecteurs pédagogiques. Il était question au départ que les entretiens soient conduits en face à face et enregistrés à partir d'un magnétophone. La première difficulté à propos a été que les inspecteurs ont trouvé inconvenable pour eux d'être enregistrés à partir d'un magnétophone. Quatre ont choisi de répondre par écrit via le réseau social WhatsApp. D'autres ont certes accepté de discuter avec nous sur le sujet, mais ont choisi de ne répondre ni par voie écrite ni d'être enregistrés ; ce qui nous a obligé à récolter certaines de leurs réponses par prise de notes. La deuxième difficulté à propos de ce guide d'entretien est liée à l'atmosphère de certaines discussions avec les inspecteurs. Durant certaines discussions, nous avons le sentiment que des inspecteurs défendaient les programmes officiels et leur travail ; ils donnaient ainsi l'impression de se sentir accusés par notre travail de recherche. Leurs réponses pouvaient donc sembler moins objectives. Cette

attitude a été également perçue chez une minorité d'enseignants pendant l'administration des questionnaires. Certains de ces enseignants influençaient certains de leurs élèves lorsque ces derniers remplissaient le questionnaire en leur présence. Ceci nous a poussé à demander de manière systématique aux enseignants de n'être pas en salles de classe pendant que les élèves remplissaient le questionnaire. Mais nous ne pouvons pas garantir ces précautions pour les questionnaires qui ont été remplis par voie postale.

Toutes ces difficultés pourraient entraîner des conséquences sur la validité et la fiabilité des résultats.

2.7.2. De la fiabilité et la validité du travail

La validité et la fiabilité définissent les marques de crédibilité d'une recherche scientifique. Marcelo F. Aebi et Véronique Jaquier (2008 :211), affirment qu'un « indicateur est considéré comme fiable lorsque ses mesures sont intersubjectives et reproductibles. Un indicateur est considéré comme valide lorsqu'il mesure efficacement le phénomène étudié, autrement dit qu'il mesure ce que l'on veut mesurer et uniquement cela. » La fiabilité répond de ce fait à la question « Mesure-t-on ce que l'on entend mesurer ? » et la validité répond à la question « La mesure obtenue est-elle de qualité ? » (Mourad Touzani et Tarek Salaani, 2000 :292).

Les difficultés décrites ci-dessus pourraient compromettre surtout la validité des résultats de l'enquête dans la mesure où le souci pour certains inspecteurs pédagogiques et enseignants de se défendre ou de défendre leur travail dans la manière dont ils répondent aux questions peut remettre en cause l'objectivité de leurs réponses. Cette objectivité peut également être compromise par le fait pour certains enseignants d'influencer les réponses des apprenants. On ne peut garantir une validité absolue des résultats.

Cette situation peut également avoir des incidences sur la fiabilité du travail. Définissant ce qu'ils appellent « erreur aléatoire », Touzani et Salaani (2000 : 292) écrivent : « L'erreur aléatoire est due à des problèmes de fiabilité et survient lorsque le phénomène étudié connaît des aléas comme les facteurs situationnels, l'humeur des répondants ou des variations dans les conditions de collecte des données. ». L'attitude de certains participants décrite ci-dessus peut donc être comprise comme un problème d'humeur. De ce point de vue la fiabilité du travail pourrait être entamée. Un autre élément qui pourrait compromettre la fiabilité du travail est le fait pour nous de n'avoir pas eu un contrôle absolu sur la manière dont la collecte des données a été faite dans les établissements où nous n'avons pas eu accès comme les établissements de la région du Sud-ouest Cameroun actuellement en guerre.

Mais quoiqu'il en soit, il reste vrai que les problèmes d'objectivité ont été observés sur une minorité de participants. De telle enseigne que les résultats permettent de comprendre

comment les élèves, les enseignants et les inspecteurs perçoivent la nature des rapports existant entre les pratiques de classe et l'évaluation des problèmes littéraire à l'examen de probatoire.

Conclusion

L'objectif du présent chapitre a été de présenter le cadre méthodologique qui a servi de balise à la présente recherche. Le contexte de la recherche a donc été présenté en indiquant qu'il est question ici d'une recherche effectuée au Cameroun. Il a été également noté que l'approche mixte a guidé le présent travail dans le recueil et l'analyse des données. Ont été également présentés dans ce chapitre l'échantillonnage, le mode de recueil des données ainsi que le mode d'évaluation du projet par les comités d'éthique.

En rappel, l'objectif du présent travail est d'analyser la congruence qu'il y a entre la manière dont les problèmes littéraires sont enseignés en classe de première littéraire dans l'enseignement secondaire au Cameroun et la manière dont ils sont évalués en dissertation lors des examens certificatifs. L'hypothèse y afférent est que les pratiques de classe de littérature favorisent peu l'efficacité des apprenants lors des examens certificatifs en matière de dissertation. Les résultats d'enquête présentés dans le prochain chapitre permettront de voir clair sur cette hypothèse.

Chapitre 3 : Résultats et analyse

Introduction

Il sera question dans ce chapitre de présenter les résultats des informations collectées sur le terrain. Ces résultats seront analysés en vue de répondre à la première question de recherche formulée comme suit : *Dans quelle mesure les thématiques ou problèmes littéraires sur lesquels les apprenants de la classe de première sont évalués au probatoire sont-ils abordés dans des pratiques de classe ?* Pour cette raison, la première partie du chapitre sera consacrée à la perception ou l'expérience des enseignants, des élèves et des inspecteurs pédagogiques sur la manière dont les problèmes littéraires sont abordés en classe de littérature.

Dans la deuxième partie du chapitre, nous analyserons la manière dont les problèmes littéraires sont abordés dans les programmes officiels. Ceci permettra de comprendre comment la place des problèmes littéraires dans ces programmes influence la conception des projets pédagogiques et les pratiques de classe de littérature.

La troisième partie sera consacrée à la place des problèmes littéraires dans les projets pédagogiques. La raison en est que les enseignants ne dispensent que les leçons contenues dans les projets pédagogiques. Ceux-ci influencent donc considérablement les pratiques de classe.

En quatrième partie nous présenterons les suggestions des participants à l'enquête en vue de l'amélioration des productions écrites des apprenants en matière de dissertation. Ceci nous *permettra* de répondre à notre deuxième question de recherche à savoir : *quelles approches didactiques peut-on envisager pour faciliter l'acquisition de ces contenus par les apprenants pour une remédiation efficace de ce problème ?*

3.1. Les problèmes littéraires dans les pratiques de classe

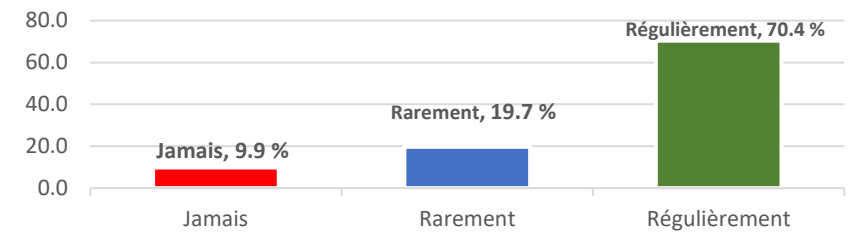
3.1.1. Expériences et perception des enseignants

Dans le but de mieux comprendre la manière dont les problèmes littéraires sont abordés en situation de classe par les enseignants, nous les avons préalablement interrogés sur leurs expériences hors classe. Nous les avons ensuite interrogé sur leurs propres pratiques de classe en matière de problèmes littéraires. Enfin, nous leur avons posé des questions sur l'idée qu'ils se font du niveau réel des apprenant sur les connaissances des problèmes littéraires.

3.1.1.1. Les expériences hors classe

Les résultats des questionnaires se présentent comme suit :

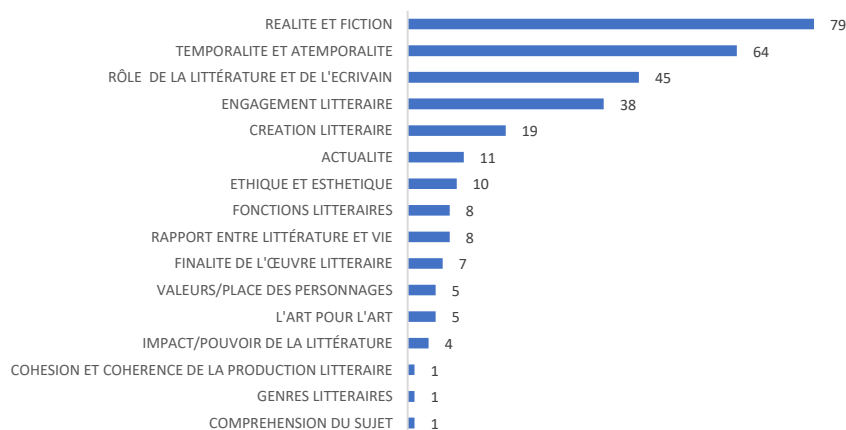
Figure 3. 1A : Participez-vous aux corrections de l'épreuve de littérature au probatoire ?



La figure 3.1A montre bien que la majorité des enseignants interrogés a une expérience avec la correction des épreuves de littérature aux examens de probatoire, soit 70,4% pour ceux qui le font régulièrement et 19,7 % pour ceux qui le font rarement. Il y a également une minorité d'enseignants interrogés qui n'a aucune expérience avec la correction des épreuves de littérature au probatoire, soit 9,9 %.

Le diagramme ci-dessous présente les résultats sur les problèmes littéraires qui selon les enseignants reviennent de manière récurrente lors des examens de probatoire.

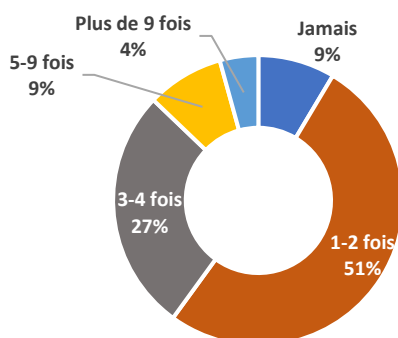
Figure 3.1B : Problèmes littéraires revenant de manière récurrente lors des examens certificatifs du probatoire (distribution des réponses en pourcentage)



Selon ce diagramme en barres, les problèmes littéraires qui reviennent de manière régulière aux examens de probatoire tournent autour des trois thématiques abordées dans le cadre théorique à savoir : la création littéraire ; la temporalité et l'engagement littéraire. En effet, les concepts « fonctions littéraires » ; « finalité de l'œuvre littéraire » et « l'art pour l'art » rejoignent les sujets traitant ou liés à l'engagement littéraire. De même, les concepts

« temporalité et atemporalité » et « actualité » sont liés aux sujets traitant de la temporalité des œuvres littéraires.

Figure 3. 2 : Avez-vous déjà été inspecté(e) (par un inspecteur régional ou national) ?



Nous constatons dans ce diagramme en Pie que plus de 50% d’enseignants de français sont rarement en contact avec les inspecteurs dans le cadre des pratiques de classe. Précisément, 51 % d’enseignants ont été inspectés un maximum de deux fois pourtant la grande majorité d’enseignants inspectés a plus de huit ans de services. Ce résultat indique que les inspections pédagogiques ne sont pas régulières chez une grande majorité d’enseignants.

La conséquence liée à ce résultat pourrait être la difficulté des enseignants à améliorer leurs pratiques de classe ; le rôle des inspections étant justement d’évaluer les pratiques de classe pour leur amélioration.

Figure 3. 3 : Participation aux séminaires organisés par des inspecteurs de pédagogie

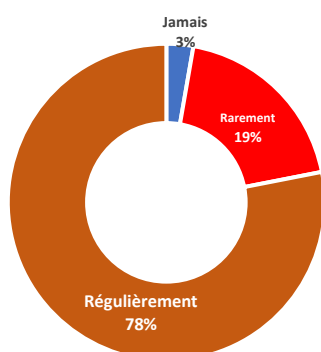
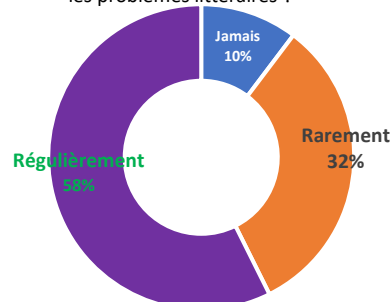


Figure 3. 4 : Les inspecteurs y abordent-ils les problèmes littéraires ?

Figure 3. 4: Les inspecteurs y abordent-ils les problèmes littéraires ?



Nous constatons par ces deux diagrammes que les enseignants dans leur grande majorité participent aux séminaires organisés par les inspecteurs pédagogiques et que de manière régulière les inspecteurs pédagogiques abordent les problèmes littéraires. Il faut toutefois remarquer dans la figure 3.4 que 32% d’enseignants affirment que les inspecteurs pédagogiques abordent rarement ces problèmes lors des séminaires auxquels eux ils

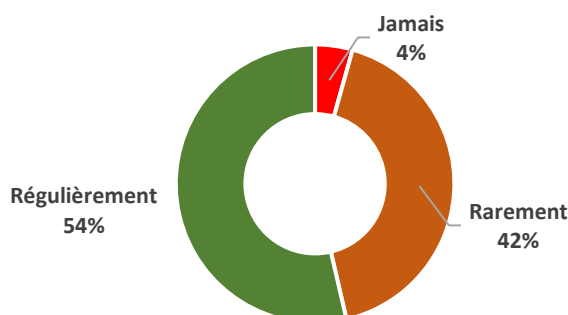
participent et 10% affirment que ces problèmes n'y sont jamais abordés. La somme de ces deux derniers chiffres, à savoir 42% nous semblent importante au regard du nombre d'élèves tenus par ces enseignants. En sorte que si ces enseignants ne sont pas équipés en la matière les conséquences pourraient être fâcheuses sur les apprenants.

3.1.1.2. L'expérience des enseignants dans les pratiques de classe

Les résultats de l'enquête tendent à montrer de manière globale que les problèmes littéraires sont abordés dans les pratiques de classe, mais de manière superficielle. Ceci se perçoit mieux lorsque les résultats des enquêtes menées auprès des élèves et ceux des enseignants sont comparés.

L'enquête menée auprès des enseignants révèle ce qui suit :

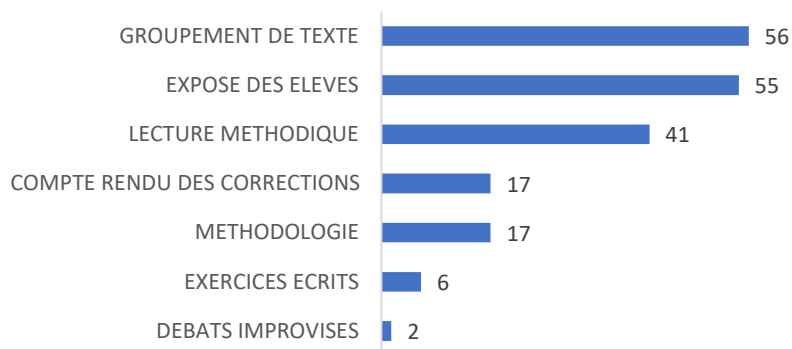
Figure 3. 5 : Enseignez-vous systématiquement les problèmes littéraires à vos élèves ?



La figure 3.5 semble montrer que les problèmes littéraires sont rarement enseignés en classe de littérature. 42% d'enseignants traitent « rarement » de ces problèmes en classe et 4% jamais. Les enseignants qui n'enseignent jamais ces problèmes en situation de classe justifient leur choix par cette réponse : « Parce que ce n'est pas une notion au programme ». Ces deux chiffres, lorsqu'ils sont additionnés, révèlent que les élèves de 46% d'enseignants ont rarement, sinon jamais entendu parler de ce sur quoi ils seront évalués. Ce seul diagramme peut déjà indiquer que le niveau de préparation des candidats aux examens de probatoire en matière de dissertation littéraire n'est pas celui escompté. Les figures 3.6, 3.7 et 3.8 découlent des résultats des enseignants qui traitent « rarement » ou « régulièrement » les problèmes littéraires dans les pratiques de classe.

La figure ci-dessous indiquerait que le groupement de texte ; les exposés des élèves et la lecture méthodique font partie des outils méthodologiques les plus utilisés dans l'enseignement des problèmes littéraires.

Figure 3. 6 : Dans quel cadre enseignez-vous ces problèmes ? (distribution des réponses en pourcentage)



Dans cette figure 3.6, le groupement de texte s'énonce comme l'outil méthodologique le plus utilisé dans l'enseignement des problèmes littéraires, suivi des exposés des élèves et de la lecture méthodique. Mais cet outil semble malheureusement être le moins utilisé dans les classes de littérature comme le montre la figure 7A.

Figure 3. 7A : Pratiquez-vous des groupements de texte ?

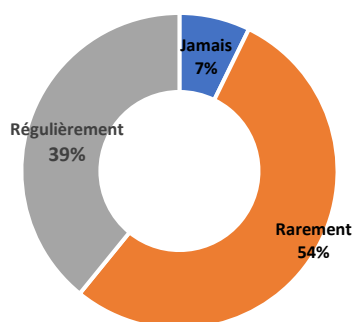
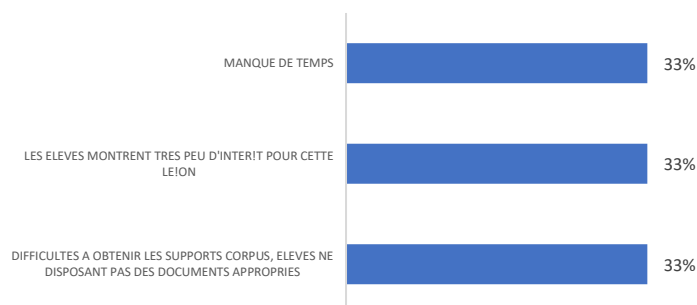
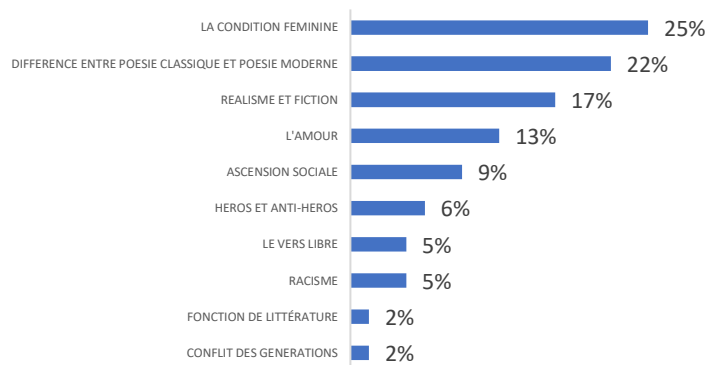


Figure 3. 1B : Pourquoi ne pratiquez-vous pas des groupements de texte ? (distribution des réponses en pourcentages)



La figure 3.7A indique que plus de la moitié d'enseignants, soit 54% fait rarement usage du groupement de texte et 7 % n'en fait pas du tout usage ; soit un total de 61 % d'enseignants qui ne font pas usage régulier du groupement de texte. Les raisons qui justifient cette distance avec les groupements de texte sont variées et équitablement réparties selon la figure 3.7B : « manque de temps » ; « les élèves montrent très peu d'intérêt pour cette leçon » ; « difficulté à obtenir les supports corpus, élèves ne disposant pas de documents appropriés ».

Figure 3. 7C : Thématiques abordées (Distribution des réponses en pourcentage)



Les problèmes littéraires les plus récurrents lors des examens certificatifs à savoir l'engagement littéraire, la création littéraire et la temporalité ne sont pas abordés de manière prioritaire chez ceux des enseignants qui pratiquent les groupements de texte. Les thématiques de « la condition de la femme » ou de « la différence entre poésie classique et poésie moderne » qui figurent au sommet du classement n'ont par exemple pas fait l'objet d'un sujet d'évaluation lors des dix dernières sessions d'examen de probatoire.

Le questionnaire a également interrogé les enseignants sur leurs pratiques de la lecture méthodique en rapport avec les problèmes littéraires.

Figure 3. 2A: Abordez-vous les problèmes littéraires lors de vos lectures méthodiques ?

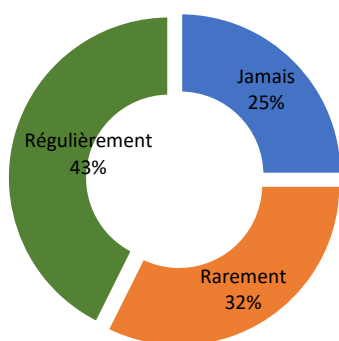
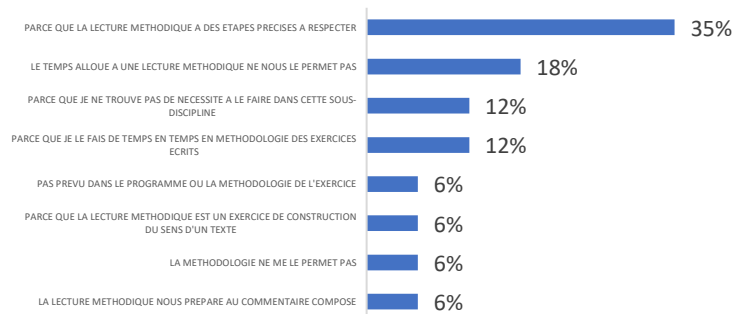


Figure 3. 3B: Abordez-vous les problèmes littéraires lors de vos lectures méthodiques ?

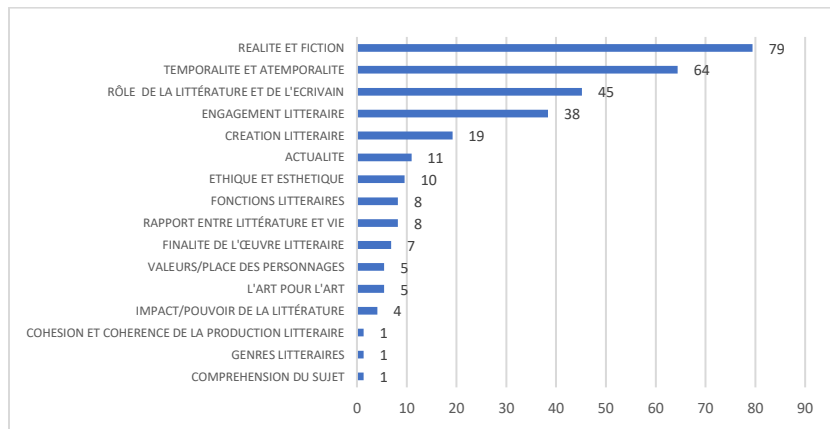


La figure 3.8A indique que le nombre d'enseignants qui n'abordent jamais les problèmes littéraires lors de leurs lectures méthodiques est considérable, soit 25% d'enseignants. Les enseignants qui abordent rarement ces problèmes sont plus nombreux et représentent 32%. Ceux qui l'abordent représentent moins de 50 % d'enseignants. Et lorsqu'il est demandé aux enseignants pourquoi ils n'abordent jamais ce problème en lecture méthodique ou pourquoi ils l'abordent rarement, les raisons dans la figure 8B sont nombreuses et variées. La raison qui occupe la première place du classement est que « la lecture méthodique a des étapes précises à respecter ». Cela signifie pour ces 35 % d'enseignants que les étapes ou la démarche d'une lecture méthodique n'offrent pas la possibilité de traiter des problèmes

littéraires. La deuxième raison dans ce classement est celle du manque de temps qui a également été évoquée dans le cadre du groupement de texte.

La figure 8C ci-dessous montre que les enseignants qui traitent régulièrement ou rarement des problèmes littéraires en lecture méthodique tiennent compte effectivement des trois problèmes récurrents lors des examens certificatifs :

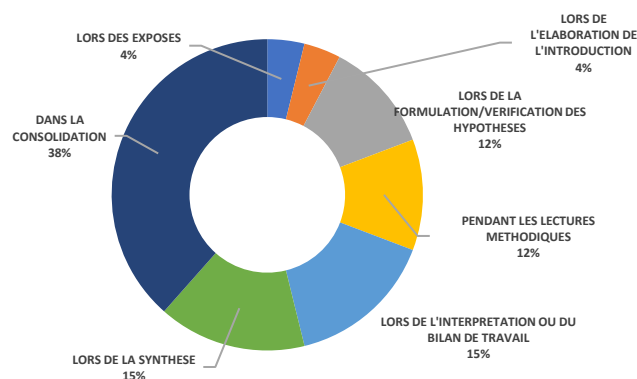
Figure 3. 4C : Pouvez-vous citer quelques problèmes abordés ?



Ce qu'il faut relever ou préciser au sujet de la figure 8C ci-dessous est que c'est une minorité d'enseignants qui les traitent au cours des lectures méthodiques, soit 43% pour ceux qui le font régulièrement et 32% pour ceux qui le font rarement.

Lorsqu'il est demandé aux enseignants à quelle étape de la lecture méthodique ils traitent des problèmes littéraires, ils donnent les réponses ci-dessous :

Figure 3. 5D : Dans laquelle des articulations introduisez-vous les problèmes littéraires ?

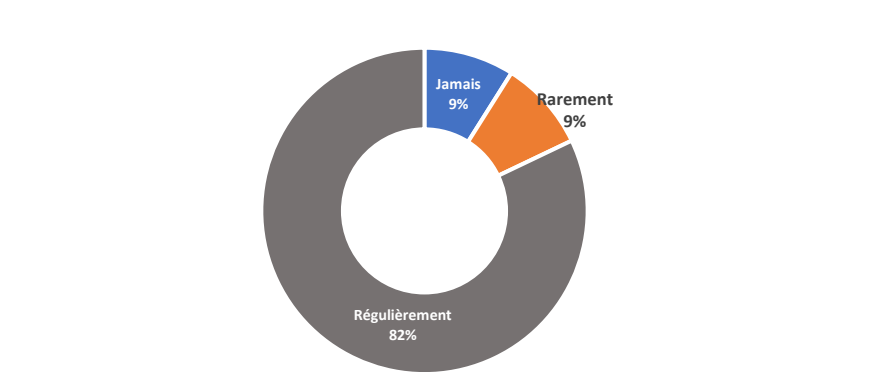


Les réponses ci-dessus indiquent que certains répondants, soit n'auraient pas compris la question, soient ne comprendraient pas comment se déroule une séance de lecture méthodique. Il n'y a par exemple pas « d'élaboration de l'introduction » ou d'« exposé » dans une séance de lecture méthodique si on se réfère au guide pédagogique élaboré par le

ministère camerounais des enseignements secondaires. Toutefois les réponses comme « lors de la synthèse » ou « lors de l'interprétation ou du bilan de travail » montrent bien qu'il est des répondants qui ont compris la question ou maîtrisent les étapes d'une lecture méthodique.

Enfin, l'inscription de l'œuvre dans son contexte est la dernière étape de l'étude de l'œuvre intégrale. Elle constitue également une opportunité pour l'enseignement des problèmes littéraires. Lorsqu'il est demandé aux enseignants s'ils saisissent souvent l'opportunité que leur offre cette étape pour enseigner les problèmes littéraires la grande majorité, soit 82%, répond par l'affirmative comme cela peut se voir dans la figure 9 :

Figure 3. 1 : Abordez-vous les problèmes littéraires lors de l'inscription de l'œuvre dans son contexte ?



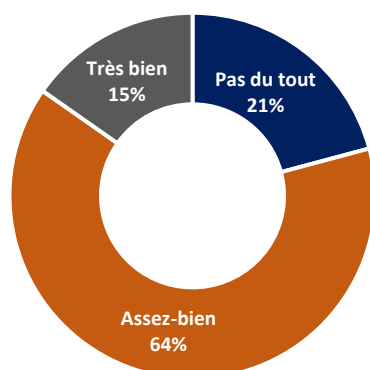
Il faut toutefois préciser que l'enquête ne relève pas le pourcentage d'enseignants qui procèdent à l'inscription de l'œuvre dans son contexte lors de l'étude de l'œuvre intégrale. Elle ne révèle non plus le type de problèmes littéraires abordés dans ce cadre. Cependant, le pourcentage des enseignants qui abordent régulièrement les problèmes littéraires lors de l'inscription de l'œuvre dans son contexte indiquerait que cette étape de l'étude de l'œuvre intégrale pourrait être favorable pour le traitement des problèmes littéraires récurrents aux examens.

Au demeurant et en termes de bilan provisoire, nous dirions que le questionnaire adressé aux enseignants révèle que les problèmes littéraires ne sont pas toujours abordés dans les salles de classe et, lorsqu'ils le sont, tous les outils ou activités méthodologiques disponibles ne sont pas toujours utilisés.

3.1.1.3. Perception des enseignants sur les compétences des apprenants

Lorsque les enseignants sont interrogés sur leur perception au sujet des compétences des apprenants en la matière lors des examens certificatifs, les réponses sont distribuées ainsi :

Figure 3. 10 : Au regard de leurs productions écrites (lors des examens certificatifs), pensez-vous que les élèves sont suffisamment préparés et informés de ces problèmes avant leurs examens ?



Pour 64% d'enseignants ayant participé à cette enquête, les élèves sont « assez-bien » préparés et informés des problèmes littéraires avant leurs examens. 15% d'enseignants pensent au regard de leur expérience dans les corrections des examens certificatifs que les élèves sont « très bien » préparés et 21% pensent l'exact contraire à savoir « pas du tout ». Pour ces derniers les apprenants ne sont pas du tout préparés et informés des problèmes littéraires avant les examens certificatifs de probatoire. Les mentions « assez-bien » et « pas du tout » qui occupent le plus grand pourcentage dans ce diagramme semblent montrer que le traitement des problèmes littéraires dans les pratiques de classe devrait être amélioré dans le but de mieux préparer les apprenants à affronter efficacement l'épreuve de dissertation littéraire au probatoire.

Au cours des entretiens informels que nous avons eu avec les enseignants au sujet de l'effectivité de l'enseignement des problèmes littéraires dans les pratiques de classe, il nous a été donné de constater que globalement la majorité d'enseignants de français a des connaissances structurées sur la question des problèmes littéraires mais estime que « les contraintes de temps » et « l'absence de ces problèmes » dans les programmes officiels ne facilitent pas le traitement de ces problèmes pendant les cours de littérature.

3.1.2. Expériences et perception des apprenants

La figure 3.11A ci-dessous indique que 33% des participants optent pour la dissertation. 67% d'entre eux optent donc pour le commentaire composé ou la contraction de texte. Et lorsqu'on demande à ceux qui préfèrent le commentaire composé ou la contraction de texte pourquoi ils ne choisissent pas la dissertation, les raisons sont multiples. La figure 3.11B répartit les raisons évoquées.

Figure 3. 11A : Préférences pour l'examen de probatoire

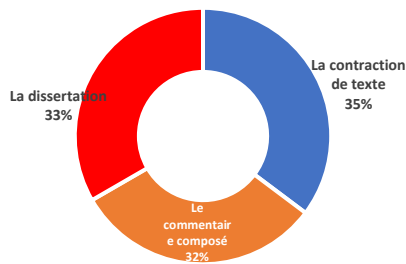
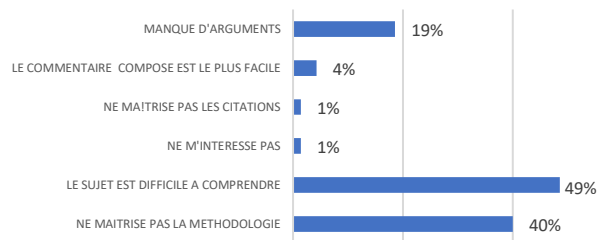


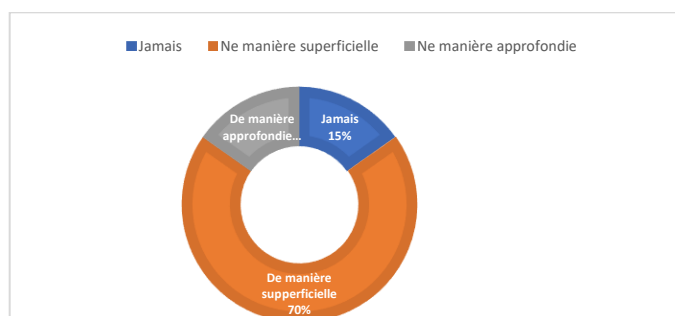
Figure 3. 2B: Raisons de la non préférence pour la dissertation



Observons dans la figure 3.11A que 67% d'apprenants préfèrent le commentaire composé ou la contraction de texte à la dissertation. Et lorsqu'il est demandé à ces derniers pourquoi ils ne choisissent pas la dissertation, 49% d'entre eux affirment que « le sujet est difficile à comprendre » ; 40% affirme qu'il ne maîtrise pas la méthodologie et 19% pose qu'il « manque d'arguments » comme on peut le voir dans la figure 10B. La difficulté à comprendre le sujet serait liée au fait pour les apprenants de ne pas avoir accès au contexte des citations des sujets de dissertation.

Lorsqu'on demande aux apprenants s'ils ont déjà entendu parler des problèmes ou thématiques littéraires qui reviennent de manière récurrente au probatoire, certains des apprenants répondent par la négative. La figure 11 ci-dessous en présente les réponses :

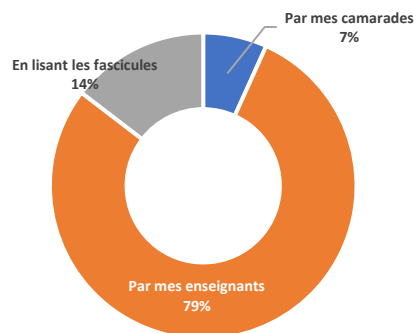
Figure 3. 11C: As-tu déjà entendu parler de création littéraire, d'engagement littéraire, d'atemporalité ?



Dans la figure 3.11C ci-dessus 70 % d'apprenants a déjà entendu parler des problèmes littéraires récurrents aux examens certificatifs de manière superficielle 15% n'en ont jamais entendu parler. La somme de ces deux premiers chiffres, soit 85%, est une preuve que la grande majorité est approximativement informée de ces problèmes.

La figure 3.12 ci-dessous indique par quel canal les apprenants sont informés des problèmes littéraires :

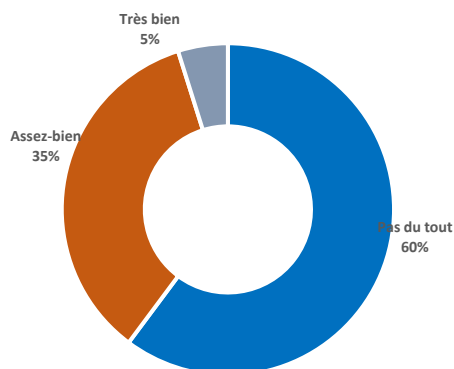
Figure 3. 12 : Par quel canal (as-tu entendu parler des problèmes littéraires) ?



Cette figure révèle par ailleurs que les interactions entre les camarades de classe et les fascicules peuvent contribuer à la connaissance des problèmes littéraires puisque dans cette figure, 21% d'élèves sont informés des problèmes littéraires par leurs camarades de classe et par des fascicules.

À la question de savoir s'ils sont informés des problèmes sur lesquels ils sont évalués lors de l'épreuve de dissertation au probatoire les apprenants répondent dans leur grande majorité par la négative :

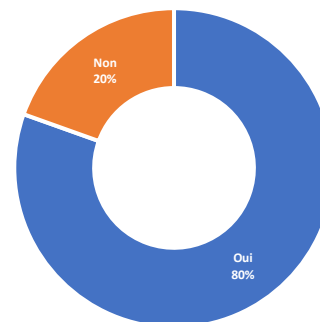
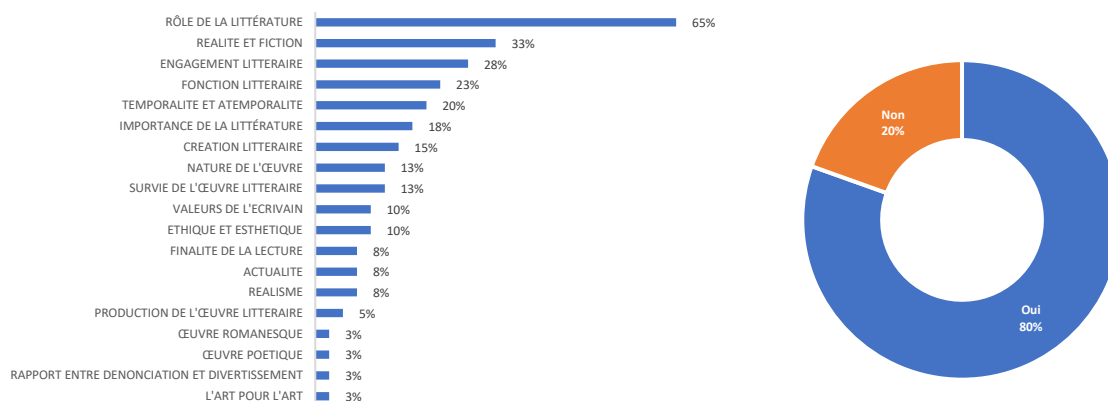
Figure3. 13A : Connais-tu les problèmes littéraires qui reviennent de façon récurrente lors des épreuves de dissertation littéraire au probatoire ?



La figure 3.13A énonce clairement que 60% d'élèves, et donc la majorité, n'est « pas du tout » informés des problèmes littéraires sur lesquels ils sont évalués en dissertation lors des examens certificatifs. 35% est « assez bien » informé et 5% l'est « très bien ». Les résultats de la figure 13A indique que les apprenants sont très peu informés sur les problèmes littéraires auxquels ils font face lors des examens certificatifs. Ceux qui disent connaître ces problèmes littéraires semblent bien les connaître comme le montre la figure 13B ci-dessous :

Figure 3. 14B : problèmes littéraires qui reviennent de façon récurrente lors des épreuves de dissertation littéraire au probatoire

Figure 3. 15C : Au moins un de ces problèmes a-t-il déjà fait l'objet d'une leçon en classe ?



Les thématiques évoquées ci-dessus entrent, dans leur plus grande majorité, dans les trois problèmes littéraires présentés dans le cadre théorique. À titre d'illustration les thématiques comme « rôle de la littérature » ; « fonction de la littérature » ; « rapport entre dénonciation et divertissement » et d'autres se rangent dans le problème de l'engagement littéraire. Lorsqu'il leur est demandé si au moins un de ces problèmes a déjà fait l'objet d'une leçon, 80 % d'apprenants répondent par l'affirmative comme on peut l'observer dans la figure 3.13C.

À la question de savoir si les enseignants de ces apprenants traitent des problèmes littéraires lors des séances de lectures méthodiques avec les apprenants, 37% de ces derniers répondent par « souvent » ; 29% par « parfois » ; 8% par « rarement » et 26% par « jamais » (figure 3.14A). Le pourcentage de ceux qui ne l'abordent jamais ou qui le font rarement est considérable, soit 34%. Et lorsqu'il leur est demandé de citer les problèmes abordés lors de ces séances, ils citent les problèmes effectivement évalués lors des examens comme on peut le voir dans la figure 3.14B.

Figure 3. 14A : Pendant les cours de lecture méthodique, votre enseignant vous parle-t-il des problèmes littéraires ?

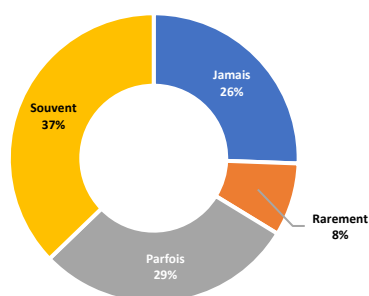
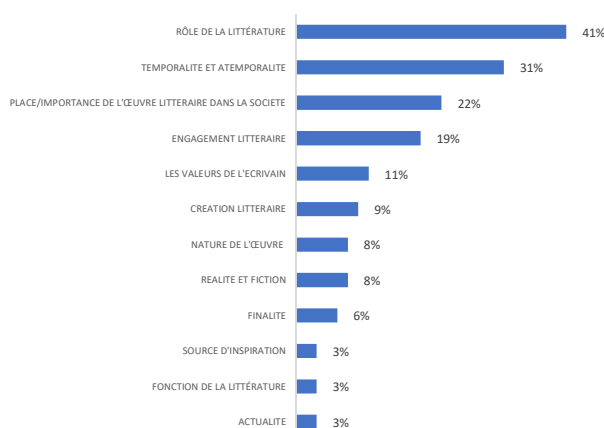
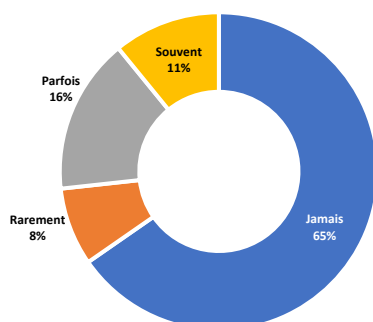


Figure 3. 3B: Problèmes littéraires évoqués lors des cours de lecture méthodique



En outre, Le groupement de texte est, comme nous l'avons dit dans le cadre théorique, un outil méthodologique pouvant faciliter l'enseignement des problèmes littéraires. Il fait partie des études thématiques de la littérature en classe de Français. Pourtant, lorsqu'on demande aux apprenants s'ils font des leçons de groupement de textes en classe, 65% répond par la négative à savoir « jamais ». 8% des apprenants répondent par « rarement » ; 16% par « parfois » et 11% par « souvent ». Le diagramme ci-dessous en présente les résultats complets :

Figure 3. 4 : Faites-vous des groupements de texte en classe ?



Ce diagramme indique que le groupement de texte est très peu pratiqué lors de l'étude de l'œuvre intégrale. Pourtant il serait approprié pour le traitement des problèmes littéraires.

Enfin lorsqu'il est demandé aux apprenants si leur enseignant organise des débats en classe, 51%, et donc la moitié, répond par « jamais ». Ceci impliquerait que le principe de l'interaction entre les apprenants et leurs pairs développé par les théories de l'apprentissage présenté dans le cadre théorique ne serait pas respecté.

En résumé, le questionnaire d'enquête adressé aux apprenants indique que les problèmes littéraires dans les pratiques de classe sont peu traités et les apprenants n'en ont qu'une connaissance approximative dans leur majorité. De même, le groupement de textes est très peu utilisé dans les pratiques de classe pourtant il serait d'un grand apport comme on le verra dans la discussion.

3.1.3. Expérience et perception des inspecteurs pédagogiques

L'entretien semi-structuré mené auprès de quatre inspecteurs pédagogiques est abouti aux résultats selon lesquels les problèmes littéraires ne sont pas suffisamment abordés par les enseignants dans leurs pratiques de classe. De manière unanime, les inspecteurs pédagogiques interrogés le reconnaissent et expliquent ce fait par les raisons ci-dessous :

- (1) « Les enseignants sur le terrain ont cela de particulier qu'ils ne savent pas très souvent quelles thématiques abordées spécifiquement en fonction du niveau. » [Inspecteur pédagogique X1] ;
- (2) « Une connaissance parfois approximative des programmes en vigueur » [Inspecteur pédagogique X1] ;
- (3) « Le temps imparti à l'apprentissage est court » [Inspecteur pédagogique X2] ;
- (4) « La multiplicité des problèmes littéraires » [Inspecteur pédagogique X3].

À côté des quatre raisons ci-dessus, l'inspecteur pédagogique X4 pose un problème de connaissance, de la part des enseignants, des outils méthodologiques ou sous-disciplines de la classe de français pouvant faciliter l'enseignement des problèmes littéraires. Il écrit :

Ils devraient être conscients que lecture méthodique, lecture suivie, groupement de texte, exposés etc. et même les activités de langue sont autant d'occasion de développer la culture générale et la culture littéraire des apprenants. On peut donc supposer qu'il y a de la part des enseignants un problème de maîtrise insuffisant des enjeux et objectifs de l'enseignement du français.

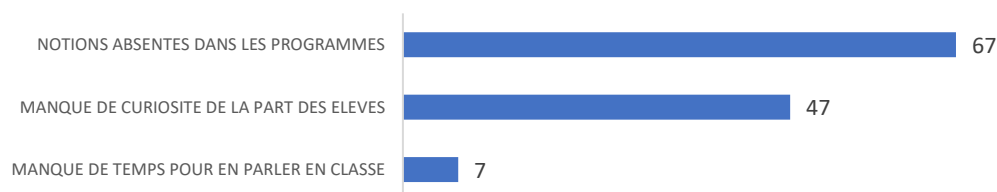
Ces enjeux et objectifs sont contenus dans les programmes officiels.

3.2. Les problèmes littéraires dans les programmes officiels

3.2.1. Perception des enseignants

Le premier indicateur permettant de déduire la perception que les enseignants se font de la présence ou non des problèmes littéraires dans la justification qu'ils donnent sur les raisons pour lesquelles certains élèves ne sont pas informés de l'existence de ces problèmes littéraires avant l'examen. On peut le percevoir dans la figure 3.16 ci-dessous :

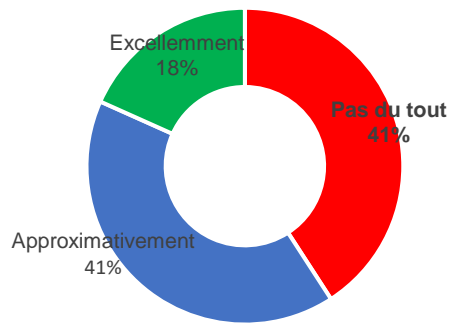
Figure 3. 6 : Raisons pour lesquels certains élèves ne sont pas suffisamment préparés ou informés des problèmes littéraires (distribution des réponses en pourcentage)



La figure ci-dessus indique bien que pour 67% d'enseignants, il est des élèves qui ne sont pas suffisamment préparés ou informés des problèmes littéraires parce que cette notion serait absente des programmes officiels. Cette perception est davantage précisée dans la réponse à une question qui leur est clairement posée sur le sujet.

Lorsqu'il est demandé aux enseignants si les programmes officiels permettent d'aborder les problèmes littéraires dans les pratiques de classe, les réponses sont distribuées ainsi qu'il suit :

Figure 3. 5A : Les programmes officiels en vigueur permettent-ils d'aborder ces questions (problèmes littéraires) lors des pratiques de classe ?



On constate sur la figure 3.17A que 41% d'enseignants répondent par « pas du tout », 41% répond par « approximativement » et 18% répond par « excellentment ». Ces réponses donnent à voir qu'il n'y a que 18% d'enseignants qui pensent que les programmes officiels permettent d'aborder les problèmes littéraires dans les pratiques de classe. En d'autres termes seul 18% d'enseignants pensent que les problèmes littéraires sont clairement présentés dans les programmes officiels, ce qui n'est pas le cas pour les 82% d'autres enseignants.

Lorsqu'il est demandé à ceux qui répondent par « approximativement » ou par « excellentment » d'indiquer dans quelle partie du programme ces problèmes sont présentés les réponses sont distribués comme dans la figure 3.17B.

Figure 3. 6B : Dans quelle partie du programme trouve-t-on cette instruction ? (Répartition des réponses en pourcentage)



Mais comme nous l'avons dit dans la discussion, la présence de ces problèmes n'est pas toujours perceptible dans certaines des parties ci-dessus citées.

On peut donc globalement être tenté de dire ici que le questionnaire d'enquête adressé aux enseignants révèle sur la question de la présence ou non des problèmes littéraires dans les programmes officiels que cette présence n'est pas explicite. La preuve est que la majorité d'enseignants interrogés sont soit radicaux sur sa non-existence sur la question, soit sur son existence approximative.

3.2.2. Perception des inspecteurs pédagogiques

Les inspecteurs pédagogiques sont unanimes sur le fait que les programmes et les guides pédagogiques n'évoquent pas de façon explicite les problèmes littéraires. Toutefois, d'après ceux-ci, ce manquement peut être rattrapé lors des études des œuvres intégrales, des leçons sur la rhétorique des textes, des cours de méthodologie des exercices littéraires et des exposés. La réponse de l'inspecteur pédagogique X2 ci-dessous synthétise à suffisance les différentes réponses :

Les problèmes littéraires ne sont pas abordés de manière explicite dans les programmes. Mais on peut les étudier dans le cadre de l'apprentissage de la dissertation, des exposés, des groupements de textes.

Si l'on s'en tient aux réponses des inspecteurs pédagogiques, on serait fondé de croire que les problèmes littéraires seraient absents des programmes officiels. Cependant, la nuance qu'apporte la séquence « de manière explicite » indiquerait qu'ils peuvent y exister, même de manière implicite.

3.3. Les problèmes littéraires dans les projets pédagogiques

Les projets pédagogiques sont des sortes de programmes annuels à implémenter dans une salle de classe. Ils définissent ainsi les items à aborder au cours de l'année scolaire en suivant un calendrier précis. En fonction de l'organisation de chaque établissement, chaque enseignant peut élaborer son projet pédagogique pour sa salle de classe. Ils peuvent aussi être élaborés par un collège d'enseignants du même établissement pour être implémenté dans toutes les classes du même niveau. De même des inspecteurs pédagogiques régionaux peuvent élaborer ces projets pédagogiques à implémenter dans tous les établissements de la même région et par niveau. Bien plus encore, des inspecteurs pédagogiques nationaux peuvent élaborer des projets pédagogiques à implémenter sur tout le territoire national. Mais il reste constant que ces projets pédagogiques sont élaborés sur la base des instructions officielles, notamment sur la base des programmes officiels. Aussi, ne peut-on appliquer qu'un seul projet pédagogique par an, par niveau et par matière.

En analysant le projet pédagogique national et le projet pédagogique régional élaborés par des inspecteurs pédagogiques et celui d'un établissement élaboré par un enseignant, nous constatons qu'ils ont tous la même configuration au niveau des leçons dispensées. Globalement, lesdits projets pédagogiques sont subdivisés en trois rubriques. Une rubrique pour « la réception des textes » ; une rubrique pour les « outils de langue » et une rubrique pour la « production des textes ». Les deux rubriques où les problèmes littéraires sont supposés être présentés de manière explicite sont celles portant sur la réception des textes et celle portant sur la production des textes. La réception des textes implique d'une part l'étude de l'œuvre intégrale et d'autre part le groupement de textes. Ces deux rubriques incluent les lectures méthodiques. Il faut également faire remarquer que dans les trois projets pédagogiques, les activités d'enseignement apprentissage de la dissertation occupent deux séquences didactiques sur les six que compte une année scolaire. Dans le projet pédagogique national, chaque séquence didactique réserve en moyenne six heures de temps pour la réception des textes et en moyenne six heures de temps pour la production orale et écrite des textes. Chaque leçon dure une heure de temps. C'est également le cas pour le projet pédagogique régional et celui de l'établissement. Pour rappel, les projets pédagogiques réservent cinq heures de temps par semaine pour l'enseignement du français. Deux heures sont consacrées à l'enseignement de la littérature, deux heures pour l'enseignement de la langue et une heure pour l'enseignement de la méthodologie des exercices littéraires.

Par ailleurs, chaque séquence didactique est subdivisée en trois moments suivant les principes de l'approche par les compétences appliquée au Cameroun : l'apprentissage des ressources occupe les trois premières semaines ; l'intégration des ressources occupe la quatrième semaine ; l'évaluation occupe la cinquième semaine et les comptes rendus et remédiations occupent la sixième semaine.

Dans le projet pédagogique national, nous ne voyons aucun moment où les problèmes littéraires récurrents lors des examens certificatifs sont mentionnés de manière explicite. Cependant, dans le projet régional un problème littéraire est mentionné de manière explicite dans les activités d'intégration ; précisément dans la consigne du sujet d'application. On peut donc y lire : « George Sand, s'exprimant sur **la fonction de la littérature**¹⁰, affirme qu'elle n'est rien d'autre que « l'étude des hommes... » ». Également dans le projet pédagogique de l'enseignant, les problèmes littéraires sont mentionnés de manière explicite dans les activités d'intégration. Il y est écrit : « Sur la base du plan détaillé d'un sujet de dissertation portant sur

¹⁰Souligné par nous.

la réalité et la fiction ou sur **la temporalité des œuvres littéraires**¹¹, l'apprenant rédigera une introduction, une partie du développement et une conclusion ».

En observant les trois projets pédagogiques, nous constatons qu'il n'est possible de traiter qu'un seul problème littéraire durant toute l'année scolaire dans l'apprentissage de la dissertation. Ce qui semble très insuffisant au regard de la complexité de ces problèmes.

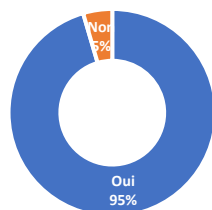
Au demeurant, en se référant aux résultats des enquêtes en relation avec le traitement des problèmes littéraires dans les pratiques de classe ; dans les programmes officiels et dans les projets pédagogiques, il est tentant de penser que ces problèmes ne seraient pas traités en profondeur avec les apprenants. Mais traiterons mieux de cette question dans la discussion.

3.4. Essai de remédiation

3.4.1. Suggestions des enseignants

Afin d'établir un équilibre ou une congruence entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué, la première solution à laquelle souscrivent 95% des enseignants interrogés est que les programmes officiels soient clairs et plus explicites sur la question des problèmes littéraires. C'est ce qu'indique la figure 18 ci-dessous :

Figure 3. 1 : Pensez-vous que les programmes officiels devraient être plus explicites sur la question des problèmes littéraires ?



Ces résultats informent implicitement sur le fait que les programmes officiels ne sont pas clairs sur la question des problèmes littéraires récurrents aux examens officiels et qu'ils seraient le point de départ du problème.

Dans le tableau 3. 1 ci-dessous nous présentons les réponses, les résultats y afférents.

Tableau 3. 1 : Pour qu'il y ait parfaite congruence entre les pratiques de classe et les productions des élèves en dissertation, que suggéreriez-vous.

Suggestions	Proportions
Intégrer les problèmes littéraires de manière explicites dans les programmes	52%
Enseigner les problèmes littéraires	12%
Multiplier les productions des apprenants	18%
Aborder le maximum des problèmes littéraires, renforcer les notions de langue	2%
La simplification des explications dans les manuels et améliorer l'accès a ces manuels	2%

¹¹Souligné par nous.

Mettre un accent sur les groupements de texte pour une richesse du texte	2%
Organiser les concours de dissertation, faire lire d'autres œuvres que celles du programme	2%
Pratiquer la classe inversée	2%
Proposer des œuvres africaines et parlant d'actualité au programme	2%
Que les enseignants rendent le contenu intéressant	2%
Que les évaluations respectent les programmes d'enseignement	2%
Que les sujets soient identiques en classe comme à l'examen	2%
Total	100%

Comme il est possible de constater, le plus grand pourcentage des réponses, 52%, met un accent sur l'intégration des problèmes littéraires dans les programmes officiels. De même 18% d'enseignants qui se sont prononcés sur la question pensent qu'il faut « multiplier les productions des apprenants ». En d'autres, il faudrait multiplier les exercices d'applications sur divers sujets ; ceci permettrait que les apprenants se familiarisent avec les problèmes littéraires évalués aux examens.

Une autre proposition qui puisse retenir l'attention est qu'il faudrait « enseigner les problèmes littéraires ». Ceci signifie certainement que des leçons à part entière devraient être dédiés à ces problèmes. 12% d'enseignants pensent de la sorte. Par ailleurs, les enseignants proposent que l'on insiste sur les groupements de texte.

En résumé, les propositions des enseignants ciblent essentiellement les programmes et sur les pratiques de classe.

3.4.2. Suggestions des apprenants

À la question de savoir ce que leurs enseignants peuvent faire pour améliorer leurs productions écrites en dissertation, les propositions des apprenants sont nombreuses mais se rejoignent à plusieurs niveaux. Nous présentons quelques-unes de ces propositions dans le tableau 2 ci-dessous. L'intégralité des réponses se trouve dans la figure 19 en annexe.

Tableau 3. 2 : D'après toi, qu'est-ce que ton enseignant pourrait faire ou changer pour que l'exercice de dissertation soit facile pour toi ?

Tableau 3. 2 : D'après toi, qu'est-ce que ton enseignant pourrait faire ou changer pour que l'exercice de dissertation soit facile pour toi ?		
N°	Suggestions	Pourcentages des réponses
1	Expliquer davantage les problèmes littéraires et la méthodologie	40%
2	Multiplier les exercices d'application	25%
3	Proposer des citations par problème littéraire	6%
4	Interroger chaque élève pour voir ses lacunes	2%
5	Créer des groupes en classe	2%

6	L'enseignant pourrait tirer ses idées du sujet et ne pas imposer les citations	2%
7	Donner des problèmes littéraires plus faciles	2%
8	Rentrer sur les bases de la dissertation	2%
9	Inciter les élèves a beaucoup de lecture	2%
10	Changer la façon de donner cours	2%
11	Fournir des mots clés et des expressions introduisant des transitions entre les différentes parties	2%
12	Faire des groupements de textes et des exposes	2%
12	Commencer par montrer les différents problèmes qui existent dans tous les domaines de la littérature	2%
13	Améliorer sa façon d'enseigner	2%

Le tableau 2 ci-dessus indique que 40% d'apprenants pensent qu'il faut « Expliquer davantage les problèmes littéraires et la méthodologie ». Cela pourrait indiquer en d'autres termes qu'ils auraient des problèmes à comprendre les contenus liés aux problèmes littéraires et à la méthodologie. Ceci peut expliquer la proposition « donner les problèmes littéraires plus faciles ». 25% d'apprenants pensent qu'il faut « multiplier les exercices d'application ». Cette proposition ferait penser que les apprenants posent un problème de temps alloué à l'étude des problèmes littéraires. 6% d'entre eux pensent qu'il faut « proposer des citations par problème littéraire ». Ils poseraient ici un problème de culture littéraire. Enfin les propositions 4 et 5 indiqueraient respectivement que les apprenants ont besoin qu'on tienne compte de leurs besoins réels dans les pratiques de classe et qu'ils ont besoin d'interagir entre eux lors des pratiques de classe.

3.4.3. Suggestions des inspecteurs pédagogiques

À la question de savoir ce qu'il faudrait faire pour que plus d'enseignants se penchent résolument sur les problèmes littéraires en vue d'améliorer les productions des apprenants en dissertation, des inspecteurs pédagogiques font les suggestions ci-après :

- « Il faut non seulement toujours partir sur des positions flexibles, mais aussi exhorter les enseignants à monter leurs sujets en tenant compte du cadrage qui est proposé. » [Inspecteur X1] ;
- « Il faut diminuer le nombre d'œuvres au programme, passer par exemple de 3 à 2 et privilégier les anthologies qui mettent en exergue la façon dont plusieurs auteurs abordent un même problème. » [Inspecteur X2] ;
- « Dans la séquence consacrée à la dissertation, proposer à l'évaluation sommative, deux sujets portant sur des problèmes littéraires différents que l'on pourrait exploiter même au moment du compte rendu. On pourrait également les intégrer dans l'évaluation de l'œuvre intégrale. » [Inspecteur X3] ;
- « Il faut rappeler à l'enseignant lors des conseils d'enseignement, des journées pédagogiques, des séminaires pédagogiques, à la responsabilité d'exploiter correctement les programmes pour ne pas éluder d'importants items dans la formation de l'élève. Mais un enseignant qui n'accède pas aisément à la photocopie, à la saisie des documents et à leur impression aura plus de difficultés à répondre à l'exigence en question. » [Inspecteur X4].
- « Ces problèmes doivent être explicitement abordés dans les programmes. » [Inspecteur X3].

Les suggestions ci-dessus inspirent trois observations. Dans la première suggestion de l'inspecteur X3 on voit en filigrane qu'il propose une multiplication de sujets sur les problèmes littéraires. Ce qui permettrait aux apprenants de se familiariser avec un nombre suffisant de problèmes littéraires. Dans sa deuxième proposition, le même inspecteur revient sur la nécessité d'explicitier ces problèmes dans les programmes officiels. Enfin, on observe aussi en filigrane chez l'inspecteur X2 le problème de groupement de texte puisque les anthologies dont il parle sont un ensemble de groupement de textes autour de différentes thématiques.

Conclusion

Dans ce chapitre, il a été question de présenter et d'analyser les résultats des enquêtes menées sur le terrain par le truchement des questionnaires, des guides d'entretien semi-structuré et de notes de terrain. À l'issue de ce chapitre, nous observons que notre hypothèse de départ serait en train d'être confirmée à savoir que les pratiques de classe actuelles sont peu favorables à une bonne production des exercices de dissertation pour les apprenants de la classe de première. Cette conclusion tire sa substance entre autres de ce que les inspecteurs pédagogiques dans leur majorité reconnaissent que les problèmes littéraires évalués lors des examens certificatifs ne sont pas explicitement indiqués dans les programmes officiels. Ils reconnaissent également que la plupart d'enseignants semble ne pas aborder suffisamment ces questions dans les pratiques de classe.

De même, les résultats menés sur les pratiques de classe indiqueraient quels problèmes littéraires sont traités, mais de manière superficielle par les enseignants avec leurs élèves. Ces résultats semblent également indiquer l'enquête menée auprès des élèves et l'analyse des programmes et projets pédagogiques. Finalement des solutions pour la résolution de ces problèmes ont été suggérées par des inspecteurs, des enseignants et des élèves. Globalement il est suggéré que les programmes officiels soient davantage explicites sur les problèmes littéraires, que les enseignants consacrent un peu plus de temps au traitement des problèmes littéraires dans leurs pratiques de classe et que les groupements de textes et les lectures méthodiques soient mise à contribution pour parler des problèmes littéraires.

Introduction

Dans le précédent chapitre nous avons présenté et analysé les résultats de l'enquête. Cela nous a permis d'explorer les pratiques de classe en matière d'enseignement des problèmes littéraires. Ce chapitre a également fourni quelques éléments de discussion utiles pour le présent chapitre justement consacré à la discussion. Dans la première partie nous traiterons de la question des problèmes littéraires dans les pratiques de classe. Cela permettra de répondre à la première question de recherche à savoir : *Dans quelle mesure les thématiques ou problèmes littéraires sur lesquels les apprenants de la classe de première sont évalués au probatoire sont-ils abordés dans des pratiques de classe ?*

Dans la deuxième partie nous discuterons de la place de la littérature dans l'enseignement du français. Ceci permettra de mieux formuler des propositions en troisième partie et de répondre à la deuxième question de recherche : *Quelles approches didactiques peut-on envisager pour faciliter l'acquisition de ces contenus par les apprenants pour une remédiation efficace de ce problème ?*

Dans la même logique des propositions je montrerai en quoi la théorie de l'effet de vie de Marc-Mathieu Münch peut être un atout dans l'enseignement des problèmes littéraires. Cette articulation du présent chapitre constituera la réponse de la troisième question de recherche à savoir : *De quelle manière est-ce que la théorie de l'effet de vie pourra-t-elle contribuer à améliorer la production écrite chez l'apprenant de la classe de première dans l'exercice de dissertation ?* Ce chapitre se terminera par un essai de transposition didactique des propositions faites.

4.1. Les problèmes littéraires dans les pratiques de classes et dans les programmes

4.1.1. Les problèmes littéraires dans les pratiques de classe

4.1.1.1. Du problème de l'enseignement

La section 3.1. du précédent chapitre a donné d'observer la manière dont les problèmes littéraires sont traités dans les pratiques de classe. Nous avons pour cela analysé les expériences et perceptions des enseignants, des apprenants et des inspecteurs pédagogiques sur la question. De ce point de vue, la figure 3.5 indique que 4% d'enseignants n'abordent jamais ces problèmes en classe ; 42% d'enseignants les abordent rarement et 54% les aborde régulièrement. Ces statistiques signifieraient en d'autres termes que les élèves de 4% d'enseignants n'ont jamais entendu parler ou traiter des problèmes littéraires en classe ; les élèves de 42% d'enseignants en ont entendu parler mais rarement. Ces deux

chiffres sont assez importants et semblent indiquer que la préparation des apprenants à l'épreuve de dissertation littéraire au probatoire est compromise du fait de la fréquence basse d'un nombre élevé d'enseignants qui traitent des problèmes littéraires en classe. En outre, une question que suscitent ces statistiques est de savoir si les 42% ou les 54% d'enseignants qui abordent ces problèmes en classe les traitent en profondeur.

Les résultats de la figure 3.11 apportent des réponses à ce sujet. 70% d'élèves interrogés disent avoir entendu parler des problèmes littéraires mais de façon « superficielle » et 15% dit en avoir entendu parler de « manière approfondie ». Ceci indique que les enseignants qui en parlent en classe le font de manière superficielle pour la grande majorité. Cette conclusion se précise mieux en comparant la figure 11 à la figure 12. Dans la figure 12 il est demandé aux apprenants par quel canal ils ont entendu parler de ces problèmes. 79% pourcent en ont entendu parler par leurs enseignants ; 7% par leurs camarades de classe et 14% en lisant les fascicules. En rapprochant le chiffre 15% des élèves qui ont entendu parler des problèmes littéraires de manière approfondie et celui de 14% de ceux qui en ont entendu parler par le canal des fascicules, nous sommes tenté de penser que ce sont ces élèves ayant entendu parler des problèmes dans les fascicules qui en ont une connaissance approfondie. Deux indicateurs nous permettent d'avancer cette conclusion. D'abord notre propre expérience d'élève partagée dans la section « motivation » de l'introduction générale. Nous disions dans cette section que nous ne comprenions pas grand-chose sur les problèmes littéraires dans la manière dont ils étaient abordés en classe et que c'est en lisant un fascicule de littérature que nous avons eu une compréhension plus claire de la chose. Le deuxième indicateur est celui qui est fourni par les résultats des entretiens semi-structurés avec les inspecteurs pédagogiques.

Les inspecteurs pédagogiques interrogés sur la question reconnaissent unanimement que les problèmes littéraires ne sont pas suffisamment abordés par les enseignants dans les pratiques de classe. Il faut dire ici que le travail de ces inspecteurs consiste entre autres à observer les leçons des enseignants en classe, à scruter les projets pédagogiques des enseignants et les cahiers de texte des enseignants et vérifier souvent les cahiers de notes des apprenants. C'est sur la base de ces travaux que ces inspecteurs peuvent affirmer que les problèmes littéraires ne sont pas suffisamment abordés dans les pratiques de classe. Fort de cela nous pouvons affirmer que si les problèmes littéraires ne sont pas suffisamment traités dans les pratiques c'est que les pratiques de classe ne peuvent pas amener les apprenants à en avoir une connaissance approfondie. Et puisqu'un camarade ne peut pas en parler à une autre de manière à les lui faire connaître de manière approfondie, la seule option qui reste est de pouvoir dire que ceux des élèves qui les connaissent de manière approfondie sont ceux

qui les ont appris dans les fascicules. Cette conclusion peut déjà inspirer des orientations quant aux solutions que nous déroulerons dans une prochaine section du présent chapitre.

Tout ce qui précède permet de confirmer avec plus de clarté l'hypothèse de départ à savoir que *les pratiques de classe actuelles sont peu favorables à une bonne production des exercices de dissertation pour les apprenants de la classe de première.*

4.1.1.2. Du problème des ressources

En définissant l'approche par les compétences dans le cadre théorique (1.1.2.), il a été noté que les ressources étaient indispensables pour le développement des compétences ; la compétence étant l'aptitude à mobiliser des ressources préalablement acquises face à une situation-problème, en vue de lui apporter une solution. L'apprentissage des ressources fait donc partie des phases les plus importantes dans le développement des compétences chez un apprenant. C'est d'ailleurs pourquoi sur les six semaines que compte une séquence didactique, le système éducatif camerounais consacre trois semaines à l'apprentissage des ressources et une à l'intégration de ces ressources (*cf annexe 5*).

Pour le développement des compétences en dissertation, la connaissance des problèmes littéraires constituent l'une des ressources les plus importantes. D'abord parce qu'elle permet à l'apprenant d'avoir des informations sur le contexte thématique et parfois historique qui entoure les citations qui font l'objet de leur sujet de dissertation aux examens certificatifs. La connaissance de ces informations est nécessaire pour la compréhension du sujet en question. Point n'est besoin de noter ici que la production d'un bon texte de dissertation commence par la compréhension du sujet.

En guise de rappel, 49% d'apprenants qui ne choisissent pas le sujet de dissertation lors des examens certificatifs disent l'éviter parce que « le sujet est difficile à comprendre » (Figure 11B). La difficulté que ces derniers ont à comprendre les sujets de dissertation serait liée à une carence en informations sur le contexte qui entoure la citation à analyser. Il faut noter ici que la majorité des citations données aux apprenants dans les sujets de dissertation sont décontextualisés. C'est à l'apprenant de construire ce contexte. Le sujet de l'année 2015 en est un exemple :

Albert Camus a écrit : « Le monde romanesque n'est que la correction de ce monde-ci suivant le désir profond de l'homme. »

Commentez et discutez cette assertion à la lumière des œuvres lues ou étudiées.

Le contexte thématique ou socio-historique dans lequel la déclaration de Camus a été énoncée n'est pas indiqué à l'apprenant et, cela peut lui être préjudiciable s'il n'a pas construit des connaissances sur les problèmes littéraires. C'est certainement le cas des 49%

d'apprenants qui disent ne pas choisir la dissertation pour cause de non-compréhension du sujet (figure 3.11B). C'est la raison pour laquelle il semble indiqué de lui donner le contexte de la citation, mais surtout de lui enseigner les problèmes littéraires.

Bien plus, même si le contexte de la citation est donné à un apprenant, il restera toujours un autre problème à résoudre. Celui de l'argumentation. L'exercice de dissertation repose sur l'argumentation puisqu'il y est presque toujours question pour l'apprenant de se prononcer sur une déclaration d'un critique ou d'un écrivain en fondant ses affirmations sur des arguments précis. Le sujet ci-après de l'année 2018 l'illustre suffisamment :

Un critique contemporain déclare : « À mon avis il est insensé de parler de littérature aujourd'hui dans un monde en proie à la misère, aux inégalités, aux guerres et aux tremblements de terre. »

La littérature n'apporte-t-elle pas de solution aux problèmes que connaît le monde ? Vous répondrez à cette question dans une argumentation bien structurée par des exemples empruntés aux œuvres lues ou étudiées.

Dans ce sujet, le contexte thématique de la citation est donné à l'apprenant dans la consigne. C'est celui de l'apport de la littérature face aux problèmes de l'humanité. Nous sommes dans le problème des fonctions de la littérature. Mais la consigne exige également à l'apprenant de se prononcer sur cette déclaration en articulant son propos autour d'une « argumentation structurée ».

Les résultats de l'enquête montrent que 19% d'apprenants qui ne choisissent pas le sujet de dissertation au probatoire justifient leur posture par le « manque d'arguments ». Le manque d'arguments peut aussi traduire un manque de culture littéraire qui peut être évité par l'enseignement des thématiques littéraires avec accent sur celles des thématiques qui sont évaluées lors des examens certificatifs.

Ce qui précède justifie la nécessité d'enseigner les problèmes littéraires régulièrement évalués lors des examens certificatifs. Ces problèmes littéraires sont des ressources irremplaçables dans le développement des compétences des apprenants en matière de dissertation.

Je voudrais préciser que les propositions ci-dessus cadrent bien avec les fonctions de la compétence présentées au premier chapitre de ce travail (*section 1.1.3*). En effet, l'enseignement des problèmes littéraires qui garantit le contexte et des arguments à l'apprenant, lui permettent comme le disait Masciotra (2017) de « se disposer » à comprendre les sujets de dissertation, de « se situer » par rapport aux problèmes littéraires évalués lors des examens certificatifs, de « se positionner » avec des arguments structurés, et de

« réaliser » sa production attendue efficacement pendant l'examen certificatif. La théorie de l'effet de vie peut fournir des données capables d'assurer ces fonctions.

4.1.2. Les problèmes littéraires dans les programmes

La question des problèmes littéraires dans les programmes se pose en termes de recherche des sources du problème. Il s'agit de savoir si la place des problèmes littéraires dans les programmes officiels n'a pas un impact réel sur les pratiques de classe. Nous allons pour cela comparer les résultats obtenus à partir du questionnaire des enseignants et ceux obtenus à partir des entretiens semi-structurés avec les inspecteurs pédagogiques.

4.1.2.1. Ce que disent les participants

La figure 3.17A de la section 3.2 du précédent chapitre présente les résultats sur la question de la place des problèmes littéraires dans les programmes officiels. À cet effet, 41% d'enseignants pensent que les programmes officiels en vigueur ne permettent « pas du tout » d'aborder les problèmes littéraires ; 41% pense que ces programmes le permettent « approximativement » et 18% pense que les programmes officiels permettent d'aborder ces problèmes « excellentement ». Les inspecteurs pédagogiques pensent unanimement, nous l'avons vu dans la section 3.2.2, que les programmes officiels ne sont pas explicites sur les problèmes littéraires. Ces résultats ont deux conséquences. La première en est que, si 41% d'enseignants pensent que les programmes officiels ne permettent « pas du tout » d'aborder ces problèmes en classe puisque leurs projets pédagogiques et les items qui vont avec sont directement issus de ces programmes, alors ils ne se sentiront pas obligés d'en parler en classe. Ils pourraient toutefois l'évoquer sans le traiter en profondeur. C'est d'ailleurs ce que nous montrent les résultats de la figure 11 dans la section 3.1.2 ; 70% d'élèves y affirment avoir entendu parler « superficiellement » des problèmes littéraires. C'est certainement aussi la raison pour laquelle les projets pédagogiques que nous avons évoqués dans la section 3.3 traite peu ou presque pas les problèmes littéraires de manière explicite (cf. 3.3.) Le projet pédagogique national élaboré par les inspecteurs pédagogiques n'évoque pas ces problèmes de manière explicite. C'est certainement pour les mêmes raisons puisqu'ils reconnaissent que ces problèmes ne sont pas clairement définis dans les programmes officiels.

On peut donc dire au regard de ce qui précède que l'une des causes principales du traitement des problèmes littéraires en classe de français est directement liée à la configuration ou à l'élaboration des programmes officiels.

4.1.2.2. La réalité dans les programmes

En parcourant le programme d'étude du français en classe de première dans la section réservée à l'enseignement de littérature, il m'a été difficile et pratiquement impossible de rencontrer des notions ou des termes renvoyant explicitement aux problèmes littéraires. Globalement, ce programme n'indique pas précisément les thématiques littéraires à développer dans les pratiques de classe, mais donne des orientations générales sur la question. Ceci ne me semble toutefois pas suffisant pour conclure que les programmes officiels sont muets sur la question. Les orientations que ces programmes donnent sur l'enseignement du français peuvent aider les enseignants à développer les thématiques récurrentes aux examens certificatifs en matière de dissertation.

L'un des objectifs de la première compétence de base dont a besoin un apprenant du second cycle de l'enseignement secondaire lui permettant de « lire et d'apprécier des textes variés et de communiquer efficacement à l'oral comme à l'écrit » est de « tirer de ses lectures des éléments pour élaborer une culture littéraire » (Minesec 2, s.d., 6). Ceci signifierait que lors des séances de lectures méthodiques ou analytiques faites dans le cadre de l'étude de l'œuvre intégrale, les enseignants devraient non seulement aider les apprenants à enrichir leur culture littéraire, mais aussi à établir des liens entre les thématiques abordées et les sujets de dissertations. Ce qui indique que les thématiques choisies pour ces leçons devraient être bien ciblées. Ceci est aussi vrai pour les activités de groupement de textes.

Bien plus encore, le tableau de la première compétence de base indique, à titre d'illustration, dans sa colonne réservée aux « exemples de situations », que la lecture des textes littéraires peut être exploitée pour la « justification de l'importance de certains genres littéraires » (Minesec 2, s.d., 6). De ce point de vue, amener un apprenant à justifier l'importance d'un genre littéraire pourrait déboucher sur la fonction de la littérature ou de l'œuvre littéraire qui fait partie des thématiques ou problèmes régulièrement abordés lors des examens certificatifs. Il s'agit en d'autres termes de l'engagement littéraire. Les sujets de dissertation de la session d'examen de 2016 et de 2020 peuvent servir d'exemple à ce propos.

Ce qui précède montre bien que les programmes officiels offrent des passerelles pour l'étude des problèmes littéraires. Mais il reste vrai que ces programmes ne sont pas clairs sur l'enseignement de ces problèmes. C'est d'ailleurs pourquoi 67% d'enseignants pensent que les problèmes littéraires sont une notion absente des programmes officielles (Figure 16). La conséquence immédiate en est que les enseignants ne se sentiraient pas obligés de les enseigner pendant les classes de littérature. C'est ce qui pourrait expliquer pourquoi 4% d'enseignant ne les traitent jamais en classe de littérature et que 42% les traite rarement (Figure 3.5). Fort de ceci, il est utile, lors des formations initiales ou pendant les séminaires,

que ces programmes fassent l'objet d'étude pour son exploitation optimale par ses utilisateurs, les enseignants notamment. Une autre solution, et celle qui est réclamée par les enseignants est que ces programmes intègrent de manière explicite l'enseignement des problèmes littéraires.

4.1.3. Le problème de la centration sur les apprenants

La difficulté à traiter des problèmes littéraires dans la classe de français peut également être due aux problèmes de la centration sur des apprenants. Comme nous l'avons indiqué dans le cadre théorique, la centration sur l'apprenant peut faciliter l'autonomie chez l'apprenant. Cuq (2003 : 31) définit l'autonomie comme « la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire qui sait préparer et prendre les décisions concernant son programme d'apprentissage. » La capacité à évaluer son propre apprentissage ou encore l'autoévaluation est aussi capitale dans l'autonomie de l'apprenant. Pour que l'apprenant prenne des décisions concernant son programme d'apprentissage, il devrait être consulté sur toutes « les opérations par lesquelles sont définies les modalités de l'apprentissage : objectifs, contenus, méthodes, lieu/temps et rythmes, et évaluation » (Holec, 1981 : 7). Or, les contenus ou les items traités en classe de français ne sont pas toujours définis après consultation des apprenants. En d'autres termes, les projets pédagogiques par exemple qui servent de feuille de route pour l'année scolaire ne tiennent pas toujours compte des avis des apprenants avant leur élaboration.

Dans les discussions informelles que nous avons eues avec les enseignants de français sur la question des problèmes littéraires, ceux-ci disent ne pas consulter leurs élèves pour le choix des items devant être développés en classe de littérature. Ils disent se référer aux programmes officiels et à d'autres projets pédagogiques pour élaborer les leurs. C'est dire que les objectifs annuels, les objectifs séquentiels, les objectifs par leçons et autres n'intègrent pas les apprenants dans le processus d'élaboration. Ceci signifie en d'autres mots que les apprenants ne prennent pas toujours en charge leur apprentissage, que les « opérations par lesquels sont définies les modalités de l'apprentissage » en classe de littérature ne prennent pas en compte les besoins exprimés des apprenants et que ces derniers ne décident pas de leur programme d'apprentissage. Ceci se justifie également par une proposition des élèves dans le tableau 3.2 (section 3.4.2.). Dans ce tableau des apprenants proposent comme solution de remédiation à leurs lacunes en matière de dissertation française ce qui suit : « Interroger chaque élève pour voir ses lacunes ». Cette proposition pourrait sous-entendre que des évaluations diagnostiques ne seraient toujours pas menées dans la classe de littérature. Le risque couru par cette situation est justement que les items étudiés en classe de littérature ne puissent pas rencontrer les besoins réels des apprenants. Le même constat

peut également être fait pour le processus d'élaboration des programmes officiels. Si les apprenants ne sont pas consultés pour l'élaboration des projets pédagogiques, pourront-ils l'être pour l'élaboration des programmes officiels ? Pourtant la question de l'autonomie de l'apprenant fait partie des principes de l'approche par les compétences en vigueur au Cameroun. Des solutions devraient de ce point de vue être envisagées dans le sens de la centration sur l'apprenant.

4.2. La place de la littérature dans l'enseignement du français

Le point de départ de cette recherche tel que nous l'avons présenté dans le préambule de l'introduction générale, était la place de la littérature au sein des disciplines universitaires et scolaires. Nous y avons indiqué avec Jacques Fame Ndong que la conception que les humains ou les enseignants se font de la littérature a une incidence sur les pratiques de classe. Dans la présente section, nous discuterons de la place des problèmes littéraires dans les projets pédagogiques d'une part, et d'autre part dans les lectures méthodiques et dans les groupements de textes.

4.2.1. Les indications des projets pédagogiques

Les projets pédagogiques, tel que nous les avons analysés dans la section 3.3 sont subdivisés en trois parties, notamment la réception des textes, les outils de langue et la production des textes. Chacune de ces rubriques occupe respectivement deux heures hebdomadaires pour les deux premières et une heure hebdomadaire pour la réception des textes. Les problèmes littéraires sont traités prioritairement dans la réception de texte et dans la production des textes. Nous avons énoncé dans la section 3.3 que la réception des textes se subdivise en deux sous-rubriques qui sont l'étude de l'œuvre intégrale et les groupements de textes. Ces deux sous-rubriques font usage des lectures méthodiques.

Théoriquement donc, l'enseignement de la littérature occupe une place raisonnable dans la classe de français puisque sur l'ensemble des cinq heures hebdomadaires allouées à cette discipline, le traitement des problèmes ou thématiques littéraires occupe ou est supposé occuper trois heures. La langue peut également constituer un tremplin sur lequel l'enseignant peut s'appuyer pour étudier des thématiques littéraires. Les études d'items de langue peuvent par exemple se faire à partir des corpus linguistiques. Ce qui signifie que toute leçon de la classe de français peut servir de prétexte pour l'enseignement de la littérature. C'est certainement ce que faisait remarquer l'inspecteur pédagogique X4 en ces termes :

Ils [les enseignants] devraient être conscients que lecture méthodique, lecture suivie, groupement de textes, exposés etc. et même les activités de langue sont autant d'occasion de développer la culture générale et la culture littéraire des apprenants. On peut donc supposer

qu'il y a de la part des enseignants un problème de maîtrise insuffisante des enjeux et objectifs de l'enseignement du français.

Mais dans la pratique, ces outils aident-ils vraiment à développer la culture littéraire des apprenants ? Les analyses précédemment faites ont permis de répondre par la négative. Nous avons indiqué à la lumière de l'analyse des résultats des questionnaires et des entretiens semi-structurés que les enseignants ne traitaient pas suffisamment des problèmes littéraires. Globalement, l'étude de l'œuvre intégrale se fait par le biais des lectures méthodiques. En sorte que, si ces lectures méthodiques étaient bien menées, le développement de la culture littéraire des apprenants et leurs connaissances des problèmes littéraires seraient mieux structurées. Pourtant une enquête de Charles Etoundi (2016) montre que la lecture méthodique telle qu'elle est pratiquée par les enseignants de français au Cameroun aboutit à des résultats médiocres quant aux attentes. Il écrit : « De nombreuses lectures méthodiques se résument à un relevé d'indices et à un simulacre d'interprétation. Le résultat obtenu semble même inférieur à celui auquel parviendrait une plate paraphrase » (Etoundi, 2016 :152). Ces propos d'Etoundi indiquent clairement que la pratique des lectures méthodiques dans l'étude de l'œuvre intégrale ne permet pas de développer la culture littéraire des apprenants et une connaissance structurée des problèmes littéraires. C'est le même constat que Charles Etoundi fait des groupements de textes. Outre, le fait que 7% d'enseignants ne pratiquent jamais le groupement de textes et 54% le pratique rarement comme l'indique la figure 7A, ceux qui le pratiquent régulièrement (39%) n'atteignent pas les objectifs attendus dans le cadre des études thématiques. Etoundi constate à ce sujet que les « objectifs assignés à l'enseignement de la littérature via les études thématiques [à l'exemple du groupement de textes] ne sont pas manifestement atteints » (*ibidem*). Au sujet des conséquences liées à ces manquements dans la lecture méthodique et dans le groupement de texte, Etoundi (2016 :153) écrit : « Pour les examinateurs, les performances littéraires ne sont, de toute évidence pas à la hauteur des attentes. On pourrait donc penser que les différents dysfonctionnements relevés supra déteignent sur les performances des élèves lors des évaluations certificatives ».

Ce qui précède indique que sur le plan théorique, la littérature semble occuper une place de choix dans l'enseignement du français. Mais dans la pratique les enquêtes semblent montrer que ce n'est pas le cas. La source du problème pourrait être la conception que les enseignants de français se font de la littérature et des objectifs assignés à l'enseignement de celle-ci. L'inspecteur X4 cité plus haut exprimait ce souci en ces termes : « On peut donc supposer qu'il y a de la part des enseignants un problème de maîtrise insuffisant des enjeux et objectifs de l'enseignement du français. » Une autre source du problème pourrait être le niveau de culture littéraire des enseignants de français. Une enquête menée par Felix Nicodème Bikoï

auprès des étudiants de quatrième année de lettres modernes françaises de deux écoles normales au Cameroun sur leur culture littéraire « a révélé de graves lacunes et une absence de culture littéraire proche de l'analphabétisme dans ce domaine » (2016 : 315). Ceci est assez préoccupant quand on sait que les étudiants dont on parlait sont les futurs enseignants de français. Le problème de culture littéraire chez l'apprenant et même chez l'enseignant mérite donc quelque attention.

4.2.2. Le problème de la culture littéraire

Nous avons indiqué dans le cadre théorique (section 3.4.) de ce travail que le sujet de dissertation lors des examens certificatifs se présente sous forme d'une citation d'écrivain ou de critique littéraire, accompagné d'une consigne. Le contexte de la citation à commenter ou à discuter n'est pas toujours donné aux apprenants. Pourtant la compréhension d'un discours exige la connaissance de son contexte. Et quand bien même l'apprenant aura le contexte de la citation, il aura besoin d'une bonne culture littéraire non seulement pour mieux comprendre le sujet, mais encore pour trouver des arguments pertinents lui permettant de structurer efficacement son argumentation.

C'est dire que la performance des apprenants dans la production des textes de dissertation est fortement liée à leur culture littéraire. Ceci est d'autant plus important que dans la grille d'évaluation de la dissertation présentée dans le cadre théorique, la compréhension du sujet et la pertinence des arguments regorge un grand nombre de points, à savoir six points sur vingt. Or, la pertinence des arguments est fortement liée à la connaissance des problèmes littéraires qui elle-même relève de la culture littéraire. La culture littéraire occupe donc une place centrale dans la production d'une dissertation.

Malheureusement, les pratiques de classe sont peu favorables au développement de la culture littéraire des apprenants. Nous venons de voir avec Etoundi que les pratiques de la lecture méthodique dans les classes de français ne débouchent pas sur une bonne interprétation de texte. En plus, les études thématiques de la littérature par le biais des groupement des textes qui sont supposés développer la culture littéraire de l'apprenant sont presque absents des pratiques de classe. 65% d'élèves disent ne « jamais » pratiquer les groupements de textes en classe (Figure 15). Et pour ceux des enseignants qui le pratiquent, les résultats des enquêtes menées par Etoundi sur la question révèlent que ces derniers restent au « ras du texte » (p.152) et n'aboutissent pas aux résultats escomptés. La conséquence en est donc le manque de culture littéraire de la part des élèves. Lorsqu'il est demandé aux apprenants pourquoi ils choisissent d'autres exercices plutôt que la dissertation littéraire, 49% affirme que « le sujet est difficile à comprendre » et 19% affirme qu'il « manque d'arguments » (Figure 10B). Ceci est clairement une expression de manque de culture

littéraire puisque nous avons énoncé plus haut que la culture littéraire était favorable à la compréhension du sujet et à la structuration de l'argumentaire.

Au-delà de la question de la manière dont les enseignants mènent leurs leçons, Bikoï pose le problème de l'absence de l'enseignement de l'histoire littéraire dans les salles de classe. Il écrit à ce sujet :

Si nul ne songe à remettre en cause l'apport inestimable de la linguistique et des sciences du langage dans la compréhension des textes, il convient de ne pas enfermer l'enseignement de la littérature dans les carcans scientifiques où, en réalité, la science ne triomphe que par réduction d'une matière subjective en abstraction objectivante et séparée. L'abolition de l'histoire littéraire, ou tout au moins la méfiance vis-à-vis de son enseignement est une erreur [...] Il convient de ré-introduire l'histoire littéraire dans les classe » (2016 : 319).

La conséquence est le manque de culture littéraire de la part des enseignants qui se répercute sur les élèves. Cette affirmation laisse voir que l'enseignement de la littérature est enfermé dans la linguistique et les sciences du langage. L'enseignement de l'histoire littéraire qui intègre par exemples les siècles et courants littéraires, et par conséquents les problèmes littéraires pourrait en être d'une grande utilité.

Ceci peut être un indicateur important de la conception que les acteurs du système éducatif se font de la littérature. Comme nous l'avons dit plus haut, une enquête menée par Bikoï auprès des étudiants de quatrième de lettres modernes française dans deux écoles normale supérieures au Cameroun a révélé ces derniers manifestaient une pauvreté culturelle en matière de littérature qui soit proche de « l'analphabétisme dans le domaine. À l'origine de cet état de choses il y a la formation reçue par ces étudiants tout au long de leur cursus scolaire et universitaire. Sont fortement remis en cause les programmes, les finalités mêmes de l'enseignement de la littérature les contenus, les méthodes, les techniques et les exercices » (2016 : 315).

Je pense à la suite de ce qui précède que la littérature n'a pas toujours la place qu'elle mérite dans l'enseignement du français. Les pratiques de classe le prouvent et l'absence de l'enseignement de l'histoire littéraire dans l'enseignement du français le prouve également. C'est la raison pour laquelle nous convenons avec Bikoï pour qui l'enseignement de l'histoire littéraire qui intègre par exemples les siècles et courants littéraires, et par conséquents les problèmes littéraires, pourrait être d'un apport irremplaçable dans le processus de structuration de la culture littéraire des apprenants. Elle mérite d'être ré-introduite dans l'enseignement du français.

4.3. Essai de remédiation

Dans cette partie du travail je discuterai des propositions des participants à l'enquête et nous montrerons en quoi la théorie de l'effet de vie peut contribuer à l'enseignement de la littérature.

4.3.1. Contribution des participants

En vue d'améliorer les performances des apprenants dans la production des exercices de dissertation française, les participants à notre enquête ont fait des suggestions dont les résultats sont présentés à la section 3.4 du chapitre précédent. Deux propositions ont retenu notre attention pour cette discussion.

52% d'enseignants proposent qu'il faut « intégrer les problèmes littéraires de manière explicite dans les programmes » officiels ; 12% pense qu'il faut « enseigner les problèmes littéraire » comme leçon à part entière ; 18% demande de « multiplier les productions des apprenants » (voir tableau 3.1.). Globalement la majorité des propositions des enseignants vont dans le sens d'enseigner de manière formelle, explicite et directe les problèmes littéraires. Ce sont pratiquement les mêmes propositions qui émergent des suggestions des apprenants : 40% d'apprenants pensent que les enseignants devraient « Expliquer davantage les problèmes littéraires et la méthodologie » ; 25% pense qu'il faut « multiplier les exercices d'application » (voir tableau 1.2). Toutes ces propositions des enseignants et des apprenants vont dans le sens d'un enseignement plus formel des problèmes littéraires à partir de la restructuration des programmes officiels. Cela signifie en d'autres termes que l'enseignement des problèmes littéraires devrait être institué de manière claire dans les programmes et par conséquent dans les projets pédagogiques. Ceci ouvre une voie à la proposition de Bikoï selon laquelle l'enseignement de l'histoire littéraire doit être restauré dans l'enseignement du français.

La deuxième suggestion qui mérite quelque attention est celle liée à la multiplication des exercices d'application. 25% d'apprenants pensent qu'il faut « Multiplier les exercices d'application » (tableau 2) ; 6% d'enseignants affirment qu'il faut multiplier les exercices littéraires, amener les apprenants à produire un peu plus » (tableau 1). Ces propositions expriment le besoin de faire le tour des problèmes littéraires en multipliant justement les exercices. Malheureusement, l'analyse des projets pédagogiques a montré qu'il est très difficile de multiplier les exercices d'applications en situation de classe puisque ces projets pédagogiques élaborés sur la base des programmes ne ménagent pas de l'espace matériel pour cela. Le problème pourrait se résoudre dans la faculté que ces programmes et projets pédagogiques auront d'aménager des espaces clairs pour l'enseignement des problèmes littéraires. Les cours sur les problèmes littéraires pourraient être enseignés de manière directe c'est-à-dire aller d'un corpus issu d'un document authentique pour dégager le problème littéraire à étudier. Ces documents authentiques peuvent être des extraits d'articles ou

d'ouvrages traitant de problèmes littéraires précis. C'est pratiquement dans ce sens que je traiterai de la théorie de l'effet de vie de Marc-Mathieu Münch dans la section qui suit.

Au-delà de ces deux propositions il est utile d'implémenter de manière pratique les principes de l'approche par les compétences et notamment celui de la centration sur l'apprenant où ce dernier prend en charge son apprentissage. Pour cela, les enseignants devraient par exemple intégrer les apprenants dans le processus d'élaboration des projets pédagogiques en commençant par exemple par une évaluation diagnostique et aussi en questionnant par exemple les apprenants sur leurs difficultés et leurs véritables besoins. C'est certainement parce que ce principe n'est pas appliqué dans les pratiques de classe que des apprenants ont proposé que les enseignants puissent « Interroger chaque élève pour voir ses lacunes » (tableau 3.2). Un autre principe de l'approche par les compétences à appliquer est celui de l'interaction entre les pairs (section 1.1.3.). Les effectifs pléthoriques dans le contexte du Cameroun ont souvent amené des enseignants à se passer de ce principe fondamental dans l'apprentissage. Pourtant, même les apprenants sont conscients de l'importance de ce principe. Certains d'entre eux ont proposé aux enseignants de « Créer des groupes en classe » (tableau 2) ; certainement des groupes de discussion ou d'interaction pendant les cours. Concrètement, je propose que les principes de l'approche par les compétences soient mieux expliqués aux enseignants et mieux implémentés.

4.3.2. La théorie de l'effet de vie

La théorie de l'effet de vie de Marc-Mathieu Münch est convoquée dans le cadre de ce travail en guise de possibilité d'ouverture. Elle permettra de répondre à la troisième question de recherche tel qu'indiqué à l'introduction. Je ne prétends donc pas que cette théorie soit l'unique théorie qui puisse apporter des éclairages à la question des problèmes littéraires. Mais c'est celle que je maîtrise le mieux suivant la problématique de ce travail. Je justifie son choix par l'avantage que cette théorie a d'apporter un ensemble d'éléments pouvant être exploités dans l'enseignement des problèmes littéraires. Il faut augmenter à ceci la particularité que cette théorie a d'avoir trouvé les invariants planétaires de la littérature en termes de nature et fonctions du texte littéraire. Il sera donc question ici de voir comment la théorie de l'effet de vie s'adapte à chacun des trois problèmes littéraires récurrents aux examens certificatifs du probatoire littéraire à savoir l'engagement littéraire, la création littéraire et la temporalité des œuvres.

4.3.2.1. L'effet de vie et le problème de l'engagement littéraire

Le problème de l'engagement littéraire se pose en termes d'utilité de la littérature et de fonction de l'écrivain (Emmanuel Sanga, s.d., 66). Les consignes qui accompagnent ce type de sujets sollicitent généralement chez l'apprenant l'élaboration d'un plan de rédaction dialectique. L'apprenant y est régulièrement appelé à développer des arguments en faveur de l'utilité de la littérature et ceux en défaveur de l'utilité de la littérature. La théorie de l'effet de vie semble très bien s'adapter à ce type de sujets.

La théorie du bonheur collectif que Münch expose dans son ouvrage de 2004 fournit des arguments en faveur de l'utilité de la littérature. Les doctrines du bonheur collectif sont celles qui « affirment que la littérature est utile à l'ensemble des hommes parce qu'elle leur apporte les valeurs stables et certaines dont ils ont besoin » (Münch, 2004 :336). Parmi ces doctrines du bonheur collectif, Münch présente les « doctrines de l'utilité religieuse » avec à la clé le « prophétisme des écrivains » et le « dogmatisme religieux ». Le prophétisme des écrivains, à titre d'illustration, définit chez l'écrivain « la conviction d'avoir à révéler une certitude en ce qui concerne l'au-delà des apparences » (2004 : 337). Ici, l'écrivain se positionne comme un médiateur entre Dieu et les humains. C'est cette fonction qui a été développée en occident sous « le thème du poète inspiré » (p.339). C'est à ce titre que Hugo définit le poète comme « l'archet divin » (ibidem). C'est également, toujours selon Münch, cette fonction que jouent les auteurs des livres prophétiques de l'*Ancien Testament* dans la tradition hébraïques. L'écrivain botswanais Bessie Head range aussi ses écrits dans cette fonction.

Toujours dans la perspective de l'utilité de la littérature, Münch parle des « doctrines philosophiques » qui incluent « les doctrines de la vérité, les doctrines de la sagesse et les doctrines du mystère ». Dans les doctrines de la sagesse par exemple, « la fonction de la littérature est de soutenir le long cheminement de l'homme en vue de la sérénité d'une âme forte et juste, en harmonie avec l'ordre de l'univers et en maîtrisant ses passions » (p.344). Cette fonction de la littérature, Münch la trouve dans les livres égyptiens de la sagesse, « du livre de Ptahotep à celui d'Amenomope » ; dans les livres de sagesse chez les hébreux, notamment dans l'*Ancien Testament* ; dans la civilisation « taoïste ou confucéenne » ; dans « l'Afrique noire animiste » entre autres (p.344). Les « doctrines sociales » font aussi partie des théories du bonheur collectif. Ces doctrines « ont en commun l'idée que la littérature peut influencer directement la vie des hommes. La force de l'œuvre d'art peut, dit-on, servir à exalter des héros proposés comme modèles, à donner des directives précises, à répandre des systèmes politiques ou à susciter des ardeurs politiques. » (p.346). Parmi les doctrines sociales, Münch énonce les « doctrines idéologiques » et les « doctrines moralistes ». Les doctrines idéologiques confèrent à la littérature la mission de véhiculer des systèmes de

pensée liés par exemple au « libéralisme », au « fascisme » ou au « communisme » (p. 346). C'est à ce titre, rappelle Münch, que Madame Mao a pu dire : « nous devons créer une littérature et un art qui protègent notre base économique » (p.347).

Dans ces théories du bonheur collectif qui fournissent des arguments en faveur de l'utilité de la littérature je puis ajouter la fonction socio-idéologique de la littérature chez François Guiyoba (2012) qui intègre à la fois les doctrines de l'utilité religieuse et les doctrines philosophiques et la fonction institutionnelle qui correspond sensiblement aux doctrines sociales (2012 :231).

Pour ce qui est des arguments en défaveur de « l'utilité » de la littérature, Münch les range dans ce qu'il appelle « doctrines du bonheur individuel ». Je ne parle pas ici de l'inutilité de la littérature parce que ce n'est pas un mot dont Münch fait usage dans sa terminologie. Pour Münch il n'existe pas de littérature gratuite comme le pensait Gautier (p.352). Pour lui donc, toute littérature procure du bonheur, mais ce bonheur peut être collectif ou individuel. C'est pourquoi il préfère parler de doctrines du bonheur individuel. Mais libre à chacun d'épouser cette conception de Münch ou de parler d'utilité ou d'inutilité. Le plus important ici étant de voir si la théorie de Münch s'adapte au problème lié à l'engagement littéraire.

Parmi les arguments que fournissent les doctrines du bonheur individuel, Münch développe un ensemble de concepts comme « la distraction » ; « les émotions » ; « la consolation » ; « la thérapie » ; « vaincre la mort » ; « la connaissance de soi » ; « la création » ; « l'art pour l'art ». Au sujet de l'art pour l'art par exemple, Münch pense que « la plus originale des doctrines du bonheur individuel est celle de l'art pour l'art. Il s'agit d'une doctrine extrême qui n'admet plus d'autres buts que le bonheur même de la beauté. L'œuvre belle ne se conçoit plus sur le modèle de la fleur qui embaume et brille pour attirer l'insecte puis pour introduire sa graine, mais sur celui de la photographie de la fleur qui n'existe plus que pour la contemplation esthétique » (p.360). C'est cette doctrine qui a d'ailleurs fait penser que la littérature était gratuite et donc inutile. Gautier qui était l'un des pionniers de cette doctrine faisait observer qu'il « n'y a de vraiment beau que ce qui ne peut servir à rien » (cité par Munch, 2004 :360). A propos de la consolation par exemple, Munch écrit : « l'œuvre d'art enveloppe l'âme attristée, fait que ses pensées douloureuses se posent sur l'harmonie » (p. 354). On voit dans cette affirmation que le texte littéraire peut soulager l'auteur et/ou le lecteur de ses angoisses ou de sa tristesse. C'est une sorte de thérapie.

C'est dans cette perspective que se situe la « fonction artefactuelle » de François Guiyoba. Cette fonction, selon Guiyoba (2012 :231) fédère l'art pour l'art ; la distraction et la création. À ceci s'ajoute la fonction hermésienne qui fédère la thérapie ; la consolation ; vaincre la mort ; les émotions (*ibidem*).

À côté des doctrines du bonheur individuel évoquées ci-dessus, Münch en dénombre d'autres.

Les doctrines de synthèse s'adaptent également au problème de l'engagement littéraire. Elles concilient en effet les doctrines du bonheur collectif et les doctrines du bonheur individuel. Il parle ainsi de la « doctrine des fonctions plurielles » ; la « doctrine de l'identité du bien et du beau » et des « doctrines de l'utilité indirecte et la gratuité engageable ».

La doctrine des fonctions plurielles est celle que la littérature orale joue par exemple dans l'Afrique traditionnelle. « Dans l'Afrique traditionnelle, écrit Münch, la littérature orale réussit, sous l'arbre à palabre, une action multiple. Elle enchante, exprime les émotions, raconte l'histoire du groupe, maintient la cohésion de sa culture et travaille à son perfectionnement moral » (2004 : 362). C'est un peu le même rôle que joue la littérature « chez les Romains pour qui une œuvre littéraire doit à la fois plaire (*placere*), émouvoir (*movere*) et enseigner (*docere*) » (*ibidem*). C'est François Cheng de l'Académie Française qui semble résumer le mieux les doctrines de l'identité du bien et du beau. Il écrit à ce sujet : « la bonté est garante de la qualité de la beauté ; la beauté irradie la bonté et la rend désirable » (2006 : 60). Ici la beauté et la bonté sont engagées dans une relation d'imbrication complexe où l'un féconde l'autre et l'autre illumine l'un.

Au bout du compte la théorie de l'effet de vie s'adapte bien au problème de l'engagement par la faculté qu'elle a de développer des concepts qui permettent non seulement d'argumenter sur les différentes positions liées à l'utilité ou la non utilité de la littérature mais qui permettent également de comprendre les enjeux et contours de ce problème. Ceci pourrait être le cas pour les problèmes liés à la création littéraire.

(Pour ce qui est de la théorie de l'effet de vie et le problème de la création littéraire d'une part, et d'autre part de la théorie de l'effet de vie et le problème de la temporalité, je renvoie à l'annexe 7.)

Finalement, la théorie de l'effet de vie donne à voir qu'elle s'adapte bien aux différents problèmes littéraires qui reviennent de manière récurrente aux examens certificatifs du probatoire. Ce constat permet de répondre à la troisième question de recherche de ce travail : la théorie de l'effet de vie pourrait contribuer à l'amélioration des productions des apprenants par la richesse des thématiques qu'elle développe dans le sens des problèmes littéraires auxquels sont confrontés ces apprenants lors des examens certificatifs.

Pour une pleine efficacité, les enseignants devraient, dans leur formation initiale ou continue, être formés sur la théorie de l'effet de vie en rapport avec les problèmes littéraires. Cela leur permettrait de mieux assurer la transposition didactique dans les pratiques de classe.

4.3.3. De la transposition didactique

En situation de classe, les thématiques présentées ci-dessus peuvent être développées dans le cadre de l'étude de l'œuvre intégrale, dans le cadre d'un groupement de texte, dans le cadre des exposés des apprenants et même dans le cadre d'une leçon à part entière.

Dans le cadre de l'étude de l'œuvre intégrale, l'enseignant peut, pendant l'étape de la synthèse d'une lecture méthodique, établir un rapport entre la thématique développée pendant la lecture et un problème littéraire donné. Pour ce qui est du groupement de texte, l'enseignant peut tirer un extrait des textes de la théorie de l'effet de vie traitant d'un problème littéraire précis ; le combiner avec deux ou trois autres extraits d'auteur différents mais traitant du même problème et en faire une étude thématique. En outre chaque problème littéraire évalué des examens certificatifs peut faire l'objet d'un exposé dans le cadre des productions des apprenants.

Pour ce qui est de l'élaboration d'une leçon à part entière, nous voulons proposer ci-dessous une esquisse de leçon. Ladite leçon sera présentée dans une fiche didactique suivant un modèle utilisé pour les pratiques de classe au Cameroun. Cette leçon ira d'un corpus tiré d'un texte de la théorie de l'effet de vie. Cette leçon est la troisième d'une série sur les fonctions de la littérature. Les deux premières leçons ont respectivement porté sur les fonctions utilitaires de la littérature et sur la non utilité de la littérature. La présente leçon porte sur la synthèse des deux premières.

Texte d'appui : Les fonctions plurielles de la littérature

« Après tout, c'est là une très vieille idée que l'on trouve chez les Romains pour qui une œuvre littéraire doit plaire (*pacere*) émouvoir (*movere*) et enseigner (*docere*). [...]

En Afrique, du moins dans l'Afrique traditionnelle, la littérature orale réussit, sous l'arbre à palabres, une action multiple. Elle exprime les émotions, raconte l'histoire du groupe, maintient la cohésion de sa culture et travaille à son perfectionnement moral. En Chine, Confucius ne disait rien d'autre :

Les odes (la poésie) permettent d'éveiller les sentiments, d'aiguiser l'observation critiques, de se tenir en société, d'exprimer ses doléances.

Quant au poète Kang, Baiqing qui est l'un des artistes de la Nouvelle Poésie Chinoise, il a [...] tenté de résoudre la contradiction apparente de l'art pour la vie et l'art pour l'art. »

Marc-Mathieu Münch (2004), *L'effet de vie ou le singulier de l'art littéraire*, Paris, Honoré Champion, pp. 361-362.

Fiche didactique N° 7

Établissement : Lycée bilingue de Ntui

Classe : Pre A4 espagnol

Effectif : 74

Date : Mercredi 7 juin 2023

Période : 10h30-11h25

Durée : 55 Minutes

Nom de l'enseignant : Cyrille Abena

Titre de la leçon : Les fonctions de la littérature

Compétence attendue : étant donné la difficulté que certains apprenants ont de produire des textes de dissertation, chaque apprenant soutiendra ses idées à partir d'arguments structurés, grâce à la manipulation d'un texte portant sur les fonctions de la littérature.

Ressources : Extrait de Munch (2004 : 361-362)

Matériel didactique : craie, blouse, pointeur, tableau, etc.

Étapes de la leçon	CONTENU	SUPPORTS	DURÉE	ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISAGE	OBSERVATIONS
1	Situation du texte	Texte d'appui	05 minutes	Qui est l'auteur de ce texte ? quel est le titre du texte ? de quoi parle cet extrait ? quel problème l'auteur veut-il résoudre ?	Les questions de la cinquième colonne sont posées après la lecture du texte d'appui.
2	Analyse du texte	Texte d'appui	20 minutes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ D'après ce texte, quelles sont les différentes fonctions de la littérature chez les Romains, en Afrique et en Chine ? Comment comprends-tu ces fonctions ? ✓ Quels sont les points communs entre ces différentes fonctions de la littérature ? ✓ Peux-tu illustrer chacune de ces fonctions à partir des exemples tirés de tes lectures ou de ta culture littéraire ? ✓ Comment comprends-tu les expressions « art pour la vie » et « art pour art » ? l'art pour la vie et l'art pour l'art sont-ils incompatibles quand on parle de fonctions de la littérature ? 	Cette analyse du texte est faite en groupe de sept élèves environ.
3	Confrontation	Réponses obtenues dans les groupes	07 minutes	Quelles sont les réponses obtenues dans vos différents groupes ? Qu'en pensent les autres ?	Dans cette étape, des rapporteurs de groupe proposent les réponses obtenues en groupe et en discutent avec les autres apprenants. Les réponses pertinentes peuvent être inscrites au tableau.
4	Synthèse	Réponses inscrites au tableau	07 minutes	Que peut-on retenir de cette discussion sur les fonctions plurielles de la littérature ?	À cette étape de la leçon, l'enseignant aide les apprenants à formuler le résumé que ces derniers consignent dans leur cahier de cours. C'est aussi le lieu de faire comprendre aux apprenants le lien entre cette leçon et le sujet de dissertation à l'examen
5	Consolidation	Résumé et discussion	14 minutes	Dans un court paragraphe argumentatif, montre en quoi l'art pour la vie et l'art pour l'art ne sont pas incompatibles dans les fonctions de la littérature.	C'est un exercice d'application qui permet aux apprenants d'intégrer la ressource apprise.

Le modèle de cours ci-dessus n'est pas l'exclusivement adapté à la théorie de l'effet de vie. N'importe quel texte pouvant permettre aux apprenants d'acquérir des ressources liées aux problèmes littéraires peut être transposé sur ce modèle.

Conclusion

Le présent chapitre nous a permis de réaliser que les pratiques de classe actuelles sont peu favorables à la formation des apprenants en matière d'efficacité face à l'épreuve de dissertation littéraire aux examens certificatifs du probatoire. Il nous a également permis d'envisager des solutions pour résoudre le problème. L'une des solutions majeures est que les problèmes littéraires soient clairement définis dans les programmes officiels qu'ils fassent l'objet des leçons à part entière en dehors des lectures méthodiques ou groupement de textes. La théorie de l'effet de vie présentée au cours de cette discussion, semble apporter des informations ou arguments structurés et suffisants pour l'enseignement des problèmes littéraires en classe de français.

5. Conclusion générale

Le présent travail est allé de l'hypothèse selon laquelle les pratiques de classe actuelles seraient peu favorables au développement de la culture littéraire des apprenants de la classe de première littéraires et partant à une bonne production des exercices de dissertation par ces derniers. Le point de départ en était le statut de la littérature au sein des disciplines scolaires et universitaires. Le problème a donc été celui de la conformité (ou de la non-conformité) entre ce qui est évalué en dissertation littéraire lors des examens certificatifs du probatoire et ce qui est effectivement enseigné en classe de littérature. En sorte que, l'objectif de ce travail était d'améliorer les productions des apprenants de la classe de première en matière de dissertation à partir du développement de leur culture littéraire. Concrètement il a été question de comprendre les sources de l'écart entre ce qui est enseigné en classe de littérature et ce qui est évalué en dissertation lors des examens certificatifs du probatoire littéraire.

Pour atteindre cet objectif, des outils théoriques ont été présentés dans le cadre théorique et notamment l'approche par les compétences, l'effet de vie, la didactique de la littérature et les problèmes littéraires. Le choix de l'approche par les compétences s'est justifié par le fait que ce paradigme pédagogique est celui en vigueur au Cameroun depuis l'année 2012 et, le Cameroun constitue le champ d'application de cette recherche. La théorie de l'effet de vie développée par Münch a été convoquée en vue de définir le concept de littérature et d'apporter des éclairages sur les problèmes littéraires en vue du développement de la culture des apprenants en la matière. Puisque ce travail porte sur l'enseignement de la littérature, il a semblé utile de faire appel de didactique de la littérature telle qu'elle est pratiquée dans le contexte camerounais.

L'approche mixte a servi de guide à cette recherche. Il a été question de l'approche qualitative combinée à l'approche quantitative dans « une triangulation de méthodes ». Les outils de recherche utilisés dans le sens de l'enquête ont été les questionnaires, les guides d'entretien semi-structurés et les discussions informelles.

5.1. Bilan des questions de recherche

Ce travail s'est adossé sur trois questions de recherche. La première a été formulée comme suit : *Dans quelle mesure les thématiques ou problèmes littéraires sur lesquels les apprenants de la classe de première sont évalués au probatoire sont-ils abordés dans des pratiques de classe ?* Les résultats de l'enquête ont conduit au constat que les problèmes littéraires en situation de classe sont abordés dans le cadre de l'étude de l'œuvre intégrale avec par exemple les lectures méthodiques et l'inscription de l'œuvre dans son contexte. Ils sont aussi

abordés dans le cadre des groupements de textes et dans le cadre de l'enseignement de la méthodologie de la dissertation. Il nous a été donné de voir dans le cadre théorique que la lecture méthodique préparait à l'exercice du commentaire composé et que le groupement de textes était très approprié pour le développement de la culture littéraire de l'apprenant et le préparait le mieux à l'exercice de dissertation. A en croire les apprenants, les enseignants et les inspecteurs pédagogiques, les problèmes littéraires en situation de classe sont abordés de manière superficielle. Bien plus, le groupement de textes qui est l'un des outils les mieux appropriés pour la préparation des apprenants aux exercices de dissertation est presque absent des pratiques de classe. La conséquence pourrait être que les apprenants sont peu informés sur des problèmes littéraires auxquels ils sont confrontés aux examens certificatifs et font preuve d'un manque de culture littéraire. Ceci pourrait rendre difficile le traitement des sujets de dissertation par les apprenants. C'est à ce titre que nous validons notre hypothèse de départ : *les pratiques de classe actuelles sont peu favorables au développement de la culture littéraire des apprenants de la classe de première littéraire et partant à une bonne production des exercices de dissertation par ces derniers.*

La deuxième question de recherche se présente comme suit : *Quelles approche didactique peut-on envisager pour faciliter l'acquisition de ces contenus par les apprenants pour une remédiation efficace de ce problème ?* Les participants à l'enquête en ont fait des propositions en guise de solution. L'une des solutions à cet effet est une véritable centration sur l'apprenant tel que postulé par les principes de l'approche par les compétences. De ce point de vue, les besoins réels des apprenants par des évaluations diagnostiques et des discussions avec ces derniers doivent être pris en compte dans le processus d'élaboration des projets pédagogiques. De même, les programmes officiels devraient intégrer les problèmes littéraires de manière explicite en vue de faciliter aux enseignants l'élaboration des projets qui intègrent eux aussi les problèmes littéraires de manière explicite. Une autre solution est de pouvoir enseigner les problèmes littéraires en tant que leçon à part entière. Pour cela, la sous-rubrique « Groupement de textes » dans les projets pédagogiques peut être remplacée par « étude thématique » et intégrer ainsi des activités de groupement de textes et des activités sur les problèmes littéraires. Les problèmes littéraires pourraient de ce fait être enseignés dans le cadre de l'histoire littéraire en vue d'enrichir la culture littéraire des apprenants. C'est suivant cette logique que la théorie de l'effet de vie de Marc-Mathieu Münch peut être d'une aide soutenue.

La troisième question de recherche de ce travail a été formulée comme suit : *De quelle manière est-ce que la théorie de l'effet de vie pourra-t-elle contribuer à améliorer la production écrite chez l'apprenant de la classe de première dans l'exercice de dissertation ?* La discussion nous a conduit à la conclusion que la théorie de l'effet de vie pourrait contribuer à

enrichir la culture littéraire aussi bien des enseignants que des apprenants en matière de problèmes littéraires. Cette théorie semble s'adapter en effet aux problèmes littéraires récurrents aux examens certificatifs du probatoire par l'avantage qu'elle a de développer des concepts qui éclairent et permettent de mieux aborder ces problèmes en situation de classe et face aux épreuves de dissertation.

5.2. Remarques conclusives et perspectives

L'une des principales perspectives de ce travail prend appui sur notre point de départ à savoir la place de la littérature aussi bien dans la société actuelle qu'au sein des disciplines scolaires et universitaires. La présente étude semble bien montrer que la littérature y occupe une place marginale. On peut remarquer à titre d'exemple que le groupement de textes qui pourrait contribuer de manière significative à la culture littéraire des apprenants est presque absente des pratiques de classe. De même les projets pédagogiques privilégient la linguistique et les sciences du langage à l'étude thématique de la littérature. Je suis tenté de conclure à ce sujet que la littérature n'a pas toujours la place qu'elle mérite dans les pratiques de classe. Ce problème serait dû à la conception que la société et les enseignants se font de la littérature. C'est dans ce cadre que je crois devoir mener une enquête pour un article ou dans une future thèse pour déterminer la représentation que les enseignants, les apprenants et d'autres acteurs du système éducatifs ont de la littérature. Cela pourrait permettre de mieux comprendre le problème et apporter des solutions adaptées.

Par ailleurs, et toujours dans la même perspective, la forte numérisation de la société actuelle pourrait constituer un facteur de désintérêt pour le texte littéraire en particulier et un désamour pour la littérature. Je vois en cette hypothèse un vaste champ de recherche qui pourrait aboutir à un retour au livre et pourquoi pas à la littérature orale pour restaurer ou consolider l'amour de la littérature en les apprenants et lui redonner la place qu'elle mérite.

Bien plus, dans une perspective d'approfondissement de ce travail, nous pourrions dans des prochains travaux étudier l'enseignement de la littérature en regardant de près comment les problèmes littéraires sont traités en classe de français dans les établissements privés et l'établissement publics d'une part et d'autre part dans les régions très scolarisées et dans les régions moins scolarisées. À cela pourrait s'ajouter la même étude dans les zones anglophones et dans les zones francophones.

Au bout du compte, la présente étude aura permis d'explorer certains aspects de l'enseignement de la littérature au Cameroun. Il reste à espérer que les défis mis en lumière et les solutions suggérées seront prise en compte par qui de droit pour une amélioration de la culture littéraire des apprenants et une amélioration de leurs performances en dissertation.

Bibliographie

- Abada Medjo, J.C., (2016), La didactique de la littérature au Cameroun : état des lieux, proposition et prospections pour un renouveau épistémologique, in Mbala Ze *et alii*, *La didactique de la littérature en contexte camerounais*, Yaoundé, Afrédit.
- Aebi, M. & Jaquier, V. (2008). Les sondages de délinquance autoreportée : origines, fiabilité et validité. *Déviance et Société*, 32, 205-227. <https://doi.org/10.3917/ds.322.0205>.
- Alipour, Marjan (2018) *Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé : apport du corpus dans la conception d'activités lexicales*, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.) en traduction, option terminologie.
- Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (2008). « Chapitre 3. Conflit cognitif, conflit socio-cognitif. Dans J. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel & J. Toussaint (Dir), *Mots-clés de la didactique des sciences : Repère, définitions, bibliographies* (pp.35-48). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.astol.2008.01.0035>.
- Bikoï, F. N., (2016), construction des programmes et désinstruction des publics d'apprenants : le cas de l'enseignement de la littérature à l'école, in Mbala Ze *et alii*, *La didactique de la littérature en contexte camerounais*, Yaoundé, Afrédit.
- Cheng, F. (2006), *Cinq méditation sur la beauté*, Paris, Albin Michel.
- Cuq, J.P. (2003) *Dictionnaire de Didactique. Langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.
- Danièle, P., (2011), Vers un rebondissement créateur, in Véronique Alexandre Journeau (Dir.), *Le Surgissement créateur. Jeu, hasard ou inconscient*, Paris, L'Harmattan, pp. 258-262 .
- Defays, J.-M., Delbart, A.-R., & Hammami, S. (2014). *La littérature en FLE : État des lieux et nouvelles perspectives*. Hachette français langue étrangère.
- Delorme, Charles (2007), l'approche par les compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités de terrain, reconnaissance ou négation de la complexité, in *conférence à l'université du Québec à Montréal*, pdf.
- Denis, B. (2016). Engagement littéraire et morale de la littérature. In E. Bouju (Éd.), *L'engagement littéraire : (Cahiers du Groupe ϕ —2005)* (p. 31-42). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.30038>.
- Denizot, N. (2013). La dissertation : Un genre scolaire argumentatif ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 157-158, Article 157-158. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3823>.
- Diallo, A. A., Barry, M., & Ly, S. (2018). Investigations biomédicales pour la santé et respect de la dignité humaine du participant à la recherche dans le contexte africain. *Droit, Santé et Société*, 3-4(3-4), 5-12. <https://doi.org/10.3917/dsso.053.0005>.

- Etoundi, C., La problématique de la lecture au cœur de l'enseignement/apprentissage des œuvres intégrales, in Mbala Ze *et alii*, *La didactique de la littérature en contexte camerounais*, Yaoundé, Afrédit.
- Fame Ndongo, J., (2016), Penser la didactique de la science littéraire : un défi pour les temps présent et à venir, in Mbala Ze, Barnabé *et alii*, *La didactique de la littérature en contexte camerounais*, Yaoundé, Afrédit.
- Guiyoba, F. (Dir.), (2012) *Entrelacs des arts et effet de vie*, Collection « l'univers esthétique » Paris, Hamattan.
- Guiyoba, F., (2012) Le Tremplin heuristique de la communication jakobsonienne ou du principe d'invariance des fonctions de l'art littéraire, in Ehret, Jean (Dir.), *L'Esthétique de l'effet de vie. Perspectives interdisciplinaires*, collection « l'univers esthétique », L'Harmattan, Paris, pp. 219-238.
- Holec, H., (1981) « A propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion », in *Autonomie de l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie*, Etude de linguistique appliquée, N°41, Didier Erudition, janvier-mars. pp. 7-23.
- Holec, H., (1981), *Autonomie de l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie*, Etude de linguistique appliquée, N°41, Didier Erudition, janvier-mars.
- Kerzil, J. (2009). Constructivisme. In *L'ABC de la VAE* (p. 112-113). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0112>.
- Le Goff, F. (2009), Enquête sur un écrit de savoir au lycée : la dissertation littéraire Pratiques [En ligne], 143-144 | 2009, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1409> ; DOI : 10.4000/pratiques.1409.
- Le Goff, F. (2009). Enquête sur un écrit de savoir au lycée : La dissertation littéraire. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 143-144, Article 143-144.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.1409>.
- Maisonneuve, H., & Fournier, J.-P. (2012), Construire une enquête et un questionnaire. *E-respect*], 1(2), 15-21.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : Quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives – Hors-Série – numéro 5 – pp. 70-81*. Actes du colloque recherche qualitative : les questions de l'heure ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> © 2007 Association pour la recherche qualitative.
- Masciotra, D. (2017). La compétence : Entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'énaction. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 19, n° 1, Article 19, n° 1, Pdf.
<https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2888>
- Michel, R. (2010), Finançons les études littéraires. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, Article 145-146. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1576>
- Minsec 1 (Ministère des enseignements secondaires), (s.d.), *Guide pédagogique de français second cycle*. Inédit.

- Minsec 2, Ministère des enseignements secondaires, (s.d.), Programme d'étude de française, classes de première de l'enseignement secondaire générale et technique, inédit.
- Münch, M.-M., (2011), Le Corollaire « Jeu » de l'effet de vie, in Véronique Alexandre Journeau (Dir.), *Le Surgissement créateur. Jeu, hasard ou inconscient*, Paris, L'Harmattan, pp. 23-36 .
- Munch, M.-M., (2012), Le Beau des arts. Projet pour une esthétique générale, in Ehret, Jean (Dir.), *L'Esthétique de l'effet de vie. Perspectives interdisciplinaires*, collection « l'univers esthétique », L'Harmattan, Paris, PP.13-66.
- Ngando Sandjè, R. (2016), Le Traité germano-douala du 12 juillet 1884 : étude contemporaine sur la formation des contrats dans l'ordre juridique intemporel, in *Revue québécoise de droit international*, volume 29, N°1.
- Pédagogie de l'intégration—EduTech Wiki*. (s. d.). Consulté 3 avril 2023, à l'adresse https://edutechwiki.unige.ch/fr/P%C3%A9dagogie_de_l%27int%C3%A9gration
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : Parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), 181-207.
<https://doi.org/10.7202/1085403ar>
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Editions OPHRYS.
- Roegiers, X. (2010). Chapitre 2. Les fondements théoriques de l'intégration des acquis dans l'enseignement. In *La pédagogie de l'intégration* (p. 27-43). De Boeck Supérieur.
<https://www.cairn.info/la-pedagogie-de-l-integration--9782804160098-p-27.htm>
- Roegiers, X. (2010). Chapitre 2. Les fondements théoriques de l'intégration des acquis dans l'enseignement. Dans : , X. Roegiers, *La pédagogie de l'intégration: Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés* (pp. 27-43). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Roegiers, X. (2011). Chapitre 2. La Pédagogie de l'Intégration : ce qu'elle propose. Dans : , X. Roegiers, *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire: La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action* (pp. 55-74). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Sartre, J.-P. (1948), *Qu'est-ce que la littérature ?* (s. d.). Epdf.Tips. Consulté 3 avril 2023, à l'adresse <https://epdf.tips/queue/quest-ce-que-la-litterature-.html>.
- Simo, Paul, *et alii* (2022), Cameroun : crise anglophone document de réflexion sur les politiques de paix. Gestion des deux sous-systèmes éducatifs, in www.constitutionaloptionsproject.org/fr
- Sylvain, L. (2000). Le guide d'entrevue : son élaboration, son évolution et les conditions de réalisation d'une entrevue in *actes du colloque 2000 de l'association de la recherche au collégial (ARC)*, http://www.cdc.qc.ca/actes_arc/2000/sylvain_actes_ARC_2000.pdf
- Systèmes d'administration coloniale - Encyclopædia Universalis*. (s. d.). Consulté 4 avril 2023, à l'adresse <https://www.universalis.fr/encyclopedie/systemes-d-administration-coloniale/>

Thouin, Marcel (2014), *Réaliser une recherche en didactique*, Edition MultiMondes Quebec ;

Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0112>

Touzani, M. (2000). Le processus de validation des échelles de mesure : Fiabilité et validité.

Vilatte, J.-C. (2007), « Méthodologie de l'enquête par questionnaire », in *Méthodologie questionnaire—16821 Mots | Etudier*. (n.d.). Retrieved 4 April 2023, from <https://www.etudier.com/dissertations/M%c3%a9thodologie-Questionnaire/488195.html>.

Vilatte, Jean-Christophe (2007), *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*, in *Méthodologie questionnaire—16821 Mots | Etudier*. (s. d.). Consulté 4 avril 2023, à l'adresse <https://www.etudier.com/dissertations/M%c3%a9thodologie-Questionnaire/488195.html>

Image de couverture : illustration de René Abomo Ndongo.

Annexes

Annexe 1 : Fiche d'autorisation

Thème : *De la congruence entre pratiques de classe et épreuve de dissertation en classe de première littéraire dans l'enseignement secondaire général*

La présente enquête est adressée aux apprenants des classes de premières littéraires des établissements d'enseignement secondaire général public et /ou privé et aux enseignants tenant ou ayant tenu ces classes pour leur participation au projet de recherche d'Alain Cyrille Abena ; étudiant au Département des langues étrangères à l'Université de Bergen (UiB) en Norvège.

Objectif

Le présent travail de recherche a pour objectif d'interroger la congruence existant entre le programme de littérature pour les classes de premières littéraires de l'enseignement secondaire général, les pratiques de classe et l'épreuve de dissertation littéraire aux examens de probatoire ; la finalité étant d'améliorer les performances des apprenants de la classe de première en dissertation littéraire. Le but de la présente enquête est de recueillir des informations sur l'exploitation des programmes officiels, les pratiques de classe et sur la manière dont les apprenants cités en sus construisent leur culture littéraire pour affronter l'épreuve de dissertation au probatoire.

Responsable du projet

L'université de Bergen est responsable du présent projet de recherche.

Anonymat et confidentialité

Les données recueillies au cours de cette enquête seront stockées de manière anonyme et confidentielle dans SAFE UiB, le système de gestion des risques et de conformité de l'université de Bergen dans les projets de recherche et d'enseignement.

Risques potentiels

La participation à cette étude n'implique aucun risque connu.

Liberté de retrait

La participation à cette étude est volontaire. Les participants sont libres de se retirer de cette étude à tout moment et sans justification.

Utilisation des données

Les données à caractère personnel seront traitées sur la base du consentement des participants pour la réalisation d'une étude anonyme. Après exploitation de ces données, toutes les informations collectées seront détruites à la fin du projet (mai/juin 2023).

Les participants disposent d'un droit d'accès, de rectification, de limitation, de portabilité, d'opposition et de suppression de leurs données.

Où pouvez-vous en savoir plus ?

Si vous avez des questions sur l'étude ou souhaitez faire usage de vos droits, veuillez contacter :

- Étudiant en master à l'UiB, Alain Cyrille Abena
e-mail : Alain.Abena@student.uib.no
numéro de téléphone : +237675703037(whatsapp)
- Superviseur et associé professeur de didactique du français à l'UiB, Myriam Danièle Coco
e-mail : myriam.coco@uib.no
- Déléguée à la protection des données de l'UiB : Janecke Helene Veim,
e-mail : Janecke.Veim@uib.no
numéro de téléphone : 55 58 20 29 / 930 30 721

Cordialement,

Superviseur

Myriam Danièle Coco

Étudiant

Alain Cyrille Abena

Consentement

Accord

Je déclare avoir pris connaissance de ce formulaire de consentement et avoir compris les conditions de participation à cette étude.

Veillez cocher

J'autorise qu'on puisse exploiter ce questionnaire dans le cadre de l'étude menée pour faciliter la transcription et l'analyse des réponses.

.....
(Signé par le chef d'établissement, date)

Annexe 2 : Fiche d'information et questionnaire pour les enseignants des classes de première A4

Thème : *De la congruence entre pratiques de classe et épreuve de dissertation en classe de première littéraire dans l'enseignement secondaire général*

La présente demande est adressée aux enseignants tenant ou ayant tenu des classes de premières littéraires des établissements d'enseignement secondaire général public et /ou privé, pour leur participation au projet de recherche d'Alain Cyrille Abena, étudiant au département des langues étrangères à l'Université de Bergen (UiB) en Norvège.

Objectif

Le présent travail de recherche a pour objectif d'interroger la congruence existant entre le programme de littérature pour les classes de premières littéraires de l'enseignement secondaire général, les pratiques de classe et l'épreuve de dissertation littéraire aux examens de probatoire ; la finalité étant d'améliorer les performances des apprenants de la classe de première en dissertation littéraire. Le but du présent questionnaire est de recueillir des informations sur l'exploitation du programme de littérature de la classe de première littéraire, les pratiques de classe et sur l'épreuve de dissertation de ladite classe.

Responsable du projet

L'université de Bergen est responsable du présent projet de recherche.

Anonymat et confidentialité

Les données recueillies au cours de cette enquête seront stockées de manière anonyme et confidentielle dans SAFE UiB, le système de gestion des risques et de conformité de l'université de Bergen dans les projets de recherche et d'enseignement.

Risques potentiels

La participation à cette étude n'implique aucun risque connu.

Liberté de retrait

Votre participation à cette étude est volontaire. Vous êtes libre de vous retirer de cette étude à tout moment et sans justification.

Utilisation des données

Vos données à caractère personnel seront traitées sur la base de votre consentement pour la réalisation d'une étude anonyme. Après exploitation de ces données, toutes les informations collectées seront détruites à la fin du projet (mai/juin 2023).

Vous disposez d'un droit d'accès, de rectification, de limitation, de portabilité, d'opposition et de suppression de vos données.

Où pouvez-vous en savoir plus ?

Si vous avez des questions sur l'étude ou souhaitez faire usage de vos droits, veuillez contacter :

- Étudiant en master à l'UiB, Alain Cyrille Abena
e-mail : Alain.Abena@student.uib.no
numéro de téléphone : +237675703037 (whatsapp)
Superviseur et associé professeur de didactique du français à l'UiB, Myriam Danièle Coco
e-mail : myriam.coco@uib.no
- Déléguée à la protection des données de l'UiB : Janecke Helene Veim,
e-mail : Janecke.Veim@uib.no
numéro de téléphone : 55 58 20 29 / 930 30 721

Cordialement,

Superviseur

Myriam Danièle Coco

Étudiant

Alain Cyrille Abena

Consentement

Accord

Je déclare avoir pris connaissance de ce formulaire de consentement et avoir compris les conditions de ma participation à cette étude.

Veillez cocher

J'autorise qu'on puisse exploiter ce questionnaire dans le cadre de l'étude menée pour faciliter la transcription et l'analyse des réponses.

.....

(Signé par le participant, date)

Questionnaire adressé aux enseignants de français

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de master en didactique du français, nous venons par ce questionnaire solliciter votre contribution. L'objectif de ladite recherche est d'interroger la congruence entre les programmes de la littérature en classe de première, les pratiques de classe et l'évaluation de la dissertation lors des examens certificatif du probatoire.

Nous vous remercions d'avoir accepté de répondre à ces questions ; nous vous garantissons la confidentialité de vos informations qui ne seront utilisées que dans le cadre de cette recherche.

Région.....département.....
arrondissement.....

Sexe : 1. Masculin ; 2. Féminin

Age : 20-30 ; 30-40 ; 40-50 ; 50-60

Grade : PLEG ; PCEG ; Vacataire

Ancienneté : 0-3 ans ; 4-7 ans ; 8-11 ans ; 12-20 ans ; 21-n ans

1. Avez-vous déjà tenu des classes de premières ?

1. Oui

2. Non

2. Participez-vous aux corrections de l'épreuve de littérature au probatoire ?

1. Jamais

2. Rarement

3. Régulièrement

3. Avez-vous déjà été inspecté(é) (par un inspecteur régional ou national) ?

1. Jamais

2. 1-3 fois

3. 3-5 fois

4. 5-10 fois

5. 10-n fois

4. Participez-vous aux séminaires organisés par des inspecteurs de pédagogie ?

1. Jamais

2. Rarement

3. Régulièrement

5. Pourquoi ?

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

6. Si rarement ou régulièrement, les inspecteurs y abordent-ils les problèmes littéraires ?

1. Jamais

2. Rarement

3. Régulièrement

7. D'après votre expérience, en dissertation, quels problèmes littéraires reviennent de manière récurrente lors des examens certificatifs du probatoire ? Citez-en quelques exemples :

1.
.....
2.
.....
3.
.....
4.
.....

8. Au regard de leurs productions écrites, pensez-vous que les élèves sont suffisamment préparés et informés de ces problèmes avant leurs examens ?

- 1. pas du tout
- 2. Assez bien
- 3. Très bien

9. Si 2 ou 3 par quel moyen ? (cochez une ou plusieurs de ces propositions)

- 1. Par les leçons dispensées en classe
- 2. Par les livres au programme
- 3. Par les fascicules ;
- 4. Autres.....

10. Si 1 (à la question 8), pourquoi ?(Cochez une ou plusieurs de ces propositions)

- 1. Notions absentes dans les programmes
- 2. Manque de temps pour en parler en classe
- 3. Manque de curiosité de la part des élèves
- 4. Autres.....

11. Les programmes officiels en vigueur permettent-ils d'aborder ces questions lors des pratiques de classe ?

- 1. Pas du tout
- 2. Approximativement
- 3. Excellément

12. Si 2 ou 3, dans quelle partie du programme trouve-t-on cette instruction ?

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

13. Enseignez-vous systématiquement les problèmes littéraires à vos élèves ?

- 1. Jamais
- 2. Rarement
- 3. Régulièrement

14. Pourquoi ?

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

15. Si 2 ou 3 à la question 12, dans quel cadre enseignez-vous ces problèmes ? (cochez une ou plusieurs de ces propositions)

- 1. Lecture méthodique
- 2. Groupement de texte
- 3. Exposés des élèves
- 4. Autres

16. Pratiquez-vous des groupements de texte ?

- 1. Jamais
- 2. Rarement
- 3. Régulièrement

17. Pourquoi ?

.....
.....

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

18. Si 2 ou 3 à la question 16, pouvez-vous citer deux des thématiques abordées pendant cette pratique ?

1.
.....
.....
2.
.....
.....

19. Abordez-vous les problèmes littéraires lors de vos lectures méthodiques ?

1. Jamais
2. Rarement
3. Régulièrement

20. Pourquoi ?

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

21. Si 2 ou 3 à la question 19 pouvez-vous citer quelques-uns des problèmes abordés ?

1.
2.
3.
4.

22. Dans laquelle des articulations introduisez-vous les problèmes littéraires ?

.....
.....

23. Pendant un cours de lecture méthodique, comment établissez-vous le lien entre le texte lu et le problème littéraire abordé ?

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

24. Si 1 (à la question 19), pourquoi ?

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

25. Abordez-vous les problèmes littéraires lors de l'inscription de l'œuvre dans son contexte ?

- 1. Jamais
- 2. Rarement
- 3. Régulièrement

26. Pourquoi ?

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

27. Si 2 ou 3(à la question 25), comment procédez-vous ?

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

28. Pensez-vous que les programmes officiels devraient être plus explicites sur la question des problèmes littéraires ?

- 1. Oui
- 2. Non

29. Pourquoi ?

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

30. Pour qu'il y ait parfaite congruence entre les pratiques de classe et les productions des élèves en dissertation littéraire, que suggérez-vous ?

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

31. Avez-vous un commentaire à ajouter à l'issue de ce questionnaire ?

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

Annexe 3 : Guide d'entretien adressé aux inspecteurs

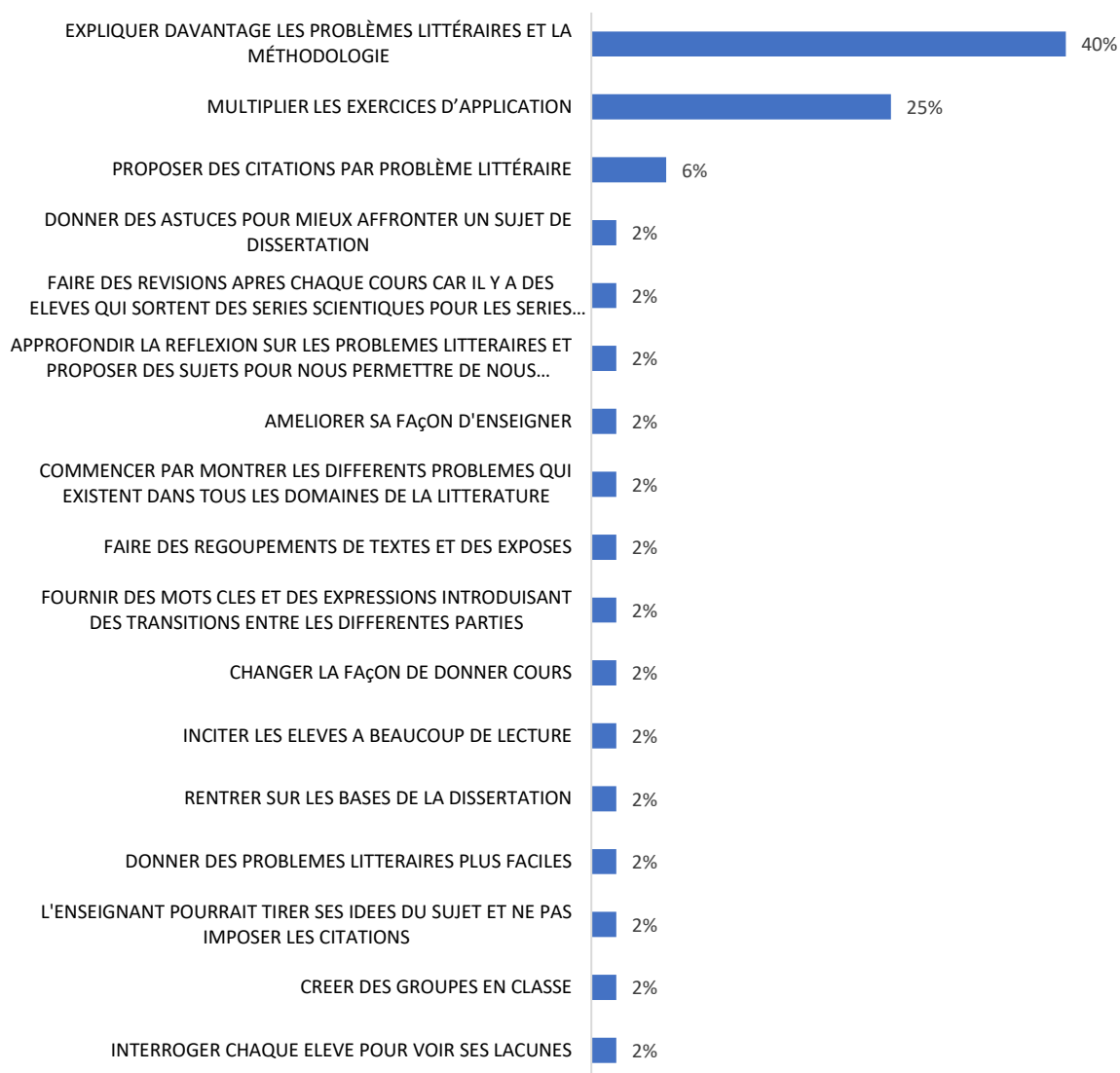
Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de master en didactique du français, nous venons par ce questionnaire solliciter votre contribution. L'objectif de ladite recherche est d'interroger la congruence entre les programmes de la littérature en classe de première, les pratiques de classe et l'évaluation de la dissertation lors des examens certificatifs du probatoire.

Nous vous remercions d'avoir accepté de répondre à ces questions ; nous vous garantissons la confidentialité de vos informations qui ne seront utilisées que dans le cadre de cette recherche.

1. Avez-vous enseigné la littérature ? pendant combien de temps ?
2. Depuis combien de temps êtes-vous inspecteur pédagogique ?
3. Dans quelle région inspectez-vous ?
4. Des enseignants estiment que les programmes et guide pédagogiques en classe de première sont pratiquement muets sur la question des problèmes littéraires qui reviennent de manière récurrente au probatoire. Quelle est votre position à propos et comment la justifiez-vous ?
5. D'après votre expérience d'inspecteur, ces problèmes sont-ils suffisamment abordés par les enseignants ?
6. Selon-vous pourquoi un bon nombre d'enseignants n'abordent pas ces problèmes dans des situations de classe ?
7. Pensez-vous que les programmes devraient être plus explicites sur la question ?
8. Selon vous, que faudrait-il changer ou améliorer pour que plus d'enseignants se penchent résolument sur la question ?

Annexe 4 : figure 19

Figure 19 : D'après toi, qu'est-ce que ton enseignant pourrait faire ou changer pour que l'exercice de dissertation soit facile pour toi ?



Annexe 5 : présentation d'une séquence didactique dans un projet pédagogique

Séquence didactique N°1

Classe : premières

Volume horaire : 29h (apprentissage des ressources 17h ; intégration : 3h ; évaluation : 6h ; remédiations : 3h)

Compétence attendue : A la fin de la séquence l'élève devra bâtir un plan détaillé de dissertation

Famille de situation : Utilisation de l'écrit et de l'oral pour produire divers types de textes

Situations possibles : réalisation d'un exercice scolaire (la dissertation)

Semaine	CB 1		CB 2				CB 3	
	Réception des textes		Outils de la langue				Production des textes	
	EOI	GT	Communication	Morphosyntaxe	Sémantique/Lexicologie	Stylistique/Rhétorique	Oral	Écrit
S1	Au bonheur des dames: activités augurales (étude des paratextes et texte ouvrir') (1h)	Présentation des textes (1h) Relatifs au thème de <i>L'ascension sociale dans le roman français du 19^e siècle</i> (à titre indicatif).	Communication par l'image (1h)			Texte narratif : caractéristiques (1h)		La dissertation : analyse du sujet (1h)
S2	Lecture autonome : tenue du journal de lecture (hors horaire)	<ul style="list-style-type: none"> Lecture analytique : texte 1 (1h) 			Dénotation/Connotation (1h)	Les fonctions du texte narratif (1h)	Compte rendu de lecture (1h)	La dissertation: Recherche des idées (1h)
S3	Lecture autonome : tenue du journal de lecture (hors horaire)	<ul style="list-style-type: none"> Lecture suivie dirigée et commentée : texte 2(1h) Lecture expliquée : texte 3 (1h) 	La phonétique articulatoire (1h)	La ponctuation faible ou basse (1 h)				Élaboration du plan détaillé (1h)
S4	Contrôle de lecture (1h)	Epreuve de langue : texte 4 (1h)	Intégration : (3h) Tâche : Sur la base d'un sujet de dissertation 1-Tu analyseras le sujet 2-Tu rechercheras les idées 3-Tu élaboreras un plan détaillé de dissertation					
S5	EVALUATIONS		Epreuve de langue : 2h			Epreuve de littérature : 4h		
S6	REMIATIONS 3h							

Annexe 6 : Premières littéraires

Volume horaire annuel : 180 heures / Volume horaire hebdomadaire : 5 heures / Coefficients : Littérature : 3 / Langue : 2

Compétence de base n°1 : lire pour apprécier des œuvres littéraires du XIX^{ème}, XX^{ème} et XXI^{ème} siècles (roman, théâtre, poésie, essai).

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
Utilisation de la lecture et de l'écoute pour :					
1. s'informer/faire part de sa lecture par	1.a) présentation d'un compte-rendu, d'une note de lecture, d'une note critique à l'école, dans un cercle de lecture, etc.	1. Les éléments paratextuels : <ul style="list-style-type: none"> - le paratexte auctorial - le paratexte critique ; - le paratexte éditorial ; - les textes ouvrir ou fermer. 	<ul style="list-style-type: none"> - identifier les éléments du paratexte ; - analyser le titre ; - émettre des hypothèses de sens ; - proposer des interprétations ; - commenter l'image ; - lire un texte ouvrir/fermer ; 	<ul style="list-style-type: none"> - sens de l'observation ; - sens de l'écoute ; - sens critique ; 	<ul style="list-style-type: none"> - différents types de textes ; - documents authentiques ;
divers moyens pour répondre à certains besoins ;	b) constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ; c) réflexion sur l'univers fictionnel ; d) réponse à un besoin d'évasion ; e) représentation des particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage.	2. Les éléments liés à l'étude des textes : lectures des textes (méthodique, analytique, suivie, etc.) : les procédés d'écriture/types de textes, les axes de lecture, etc. 3. Les éléments en rapport avec le contenu de l'œuvre : <ul style="list-style-type: none"> a) Roman et théâtre : personnages, espace, temps, actions, rythme, forces agissantes, schéma narratif, schéma actantiel ; écriture, thèmes, point de vue, etc. b) Poésie : formes, structures, rythmes, images, sonorités, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - monter le journal de lecture et participer à l'élaboration du projet d'étude ; - identifier/utiliser les procédés d'écriture et dégager les axes de lecture dans le cadre de la lecture méthodique, de la lecture analytique, de la lecture suivie, etc. ; - entreprendre/mener une étude thématique ; - comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ; - identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ; - maîtriser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ; - prendre des notes ; - décrire les procédés d'écriture, les personnages, l'espace ; - interpréter un extrait de texte écouté ou lu ; - déclamer un texte écouté ou lu ; - dramatiser un texte lu ou écouté ; - comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes. - évaluer ses stratégies de lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> - curiosité intellectuelle ; - ouverture au dialogue ; - courtoisie ; - tolérance. 	<ul style="list-style-type: none"> - œuvres littéraires ; - ouvrages de référence.
2. découvrir/faire découvrir l'univers littéraire à travers des œuvres romanesques, dramatiques, des essais pour en saisir le fonctionnement et libérer son imaginaire, sa sensibilité.	2.a) justification du caractère original d'un texte ; b) justification de l'importance de certains genres littéraires ; c) critique, défense/ rejet d'une opinion dans le cadre d'un débat ou d'une dissertation, des échanges dans un club de lecture, etc. d) présentation d'un groupement de textes, d'une lecture méthodique, d'une lecture analytique, d'une lecture suivie, etc.	4. Les éléments nécessaires à l'inscription de l'œuvre dans son contexte : ambiance de l'époque, événements marquants de la vie de l'auteur, idées et canons artistiques de l'époque, etc. 5. Les éléments d'évaluation de l'étude de l'œuvre intégrale : concepts et outils d'analyse d'une œuvre littéraire, compte-rendu de lecture.			
3. critiquer puis émettre un jugement sur une œuvre littéraire, une pensée, prendre position dans un débat.					

Cadrage

1. Œuvres principales (étude systématique)		2. Œuvres secondaires	
1	Roman français du XIX ^{ème} s.	1	Essai
2	Œuvre théâtrale africaine du XX ^{ème} / XXI ^{ème} s.	2	Roman camerounais du XX ^{ème} / XXI ^{ème} s.
3	Œuvre poétique camerounaise du XX ^{ème} / XXI ^{ème} s.		

NB : les œuvres principales feront l'objet d'une lecture intégrale et d'une étude approfondie. Les œuvres secondaires feront l'objet d'une lecture intégrale, mais d'une étude plus rapide.

Annexe 7 : l'effet de vie et les problèmes de création littéraire et temporalité des œuvres littéraires

4.3.3.1. L'effet de vie et le problème de la création littéraire

Le problème de la création littéraire se pose généralement en termes de réalité et fiction lors des examens certificatifs du probatoire. Dans ce type de sujets, les apprenants sont fondamentalement appelés à répondre à la question ci-après : « qu'est-ce qui de la réalité ou de la fiction est essentielle, caractéristique de la littérature ? » (Sanga, s.d., 67). Les élèves y sont donc amenés à prendre position soit pour la réalité et montrer que la littérature est faite de réalité, soit pour la fiction et dire en quoi l'œuvre littéraire est faite de fiction, ou encore opter pour une position intermédiaire et montrer que le texte littéraire est à la fois une part de réalité et une part de fiction.

La théorie de l'effet de vie semble développer des arguments à ce sujet. L'effet de vie en tant que phénomène littéraire définit le voyage qu'un lecteur opère dans son esprit le temps d'une lecture. Münch (2012 :13), décrit ce voyage en ces termes :

Lorsque vous prenez place, dit-il, pour écouter un conte, pour lire une épopée ou un roman ou un poème, vous dirigez volontairement votre attention vers l'objet choisi, de manière à décoder et à comprendre les phrases que vous entendez. Vous êtes tout bonnement attentif au texte littéraire comme vous le serrez à n'importe quel autre texte. Vous vous remplissez de sens. Mais il peut alors se produire un événement étrange. Votre attention cesse d'exiger une dépense d'énergie ; elle devient spontanée tandis que, peu à peu, apparaissent dans votre esprit image, des personnes, des actions, des décors, des passions, et bien d'autres choses qui constituent alors un nouveau monde que vous ne connaissez pas et dans lequel vous vous mettez à vivre un peu comme dans la vraie vie. Voilà ce que j'appelle **l'effet de vie**.

On voit par ce texte que l'effet de vie est un phénomène artistique qui se produit dans l'esprit d'un lecteur-auditeur. Il définit par là une vie artificielle qui ressemble à « la vraie vie » sans être la vie réelle, authentique. Si elle ressemble à la vraie vie comme l'énonce Münch, c'est qu'elle est une fiction. De ce point de vue, le texte littéraire est une imitation de la vie, une imitation du quotidien des humains. Cette idée est renforcée dans la fonction heuristique ou démiurgique que François Guiyoba (2012 :228) reconnaît à la littérature.

Pour François Guiyoba en effet, l'auteur de l'œuvre littéraire est un démiurge, un créateur, celui qui fait venir à l'existence ce qui n'était pas. Mais sa création est « ersatz » puisque le monde qu'il propose au lecteur est une version mimée de la vraie vie. Il faut toutefois dire, toujours dans la perspective guiyobienne, que le monde que propose l'auteur du texte littéraire à son lecteur-auditeur est une version corrigée du monde réelle ; c'est ce qu'il appelle « fonction subversive » de la littérature. La fonction subversive « a trait à la fictionnalisation, c'est-à-dire à l'idéalisation,

par idéologisation, de [la] réalité » (2012 : 230). Cependant, la littérature ne se résume pas à la fiction, elle a aussi une part de réalité.

C'est le lieu de rappeler que la fonction muséenne que la théorie de l'effet de vie assigne à la littérature se décline en deux autres fonctions : la fonction intégrative et la fonction subversive. La fonction intégrative, écrit Guiyoba, « se rapporte à la réalité socio-historique qui conditionne l'existence de l'œuvre. » En d'autres termes, le texte littéraire s'intègre de manière profonde dans la société de son auteur. C'est certainement la raison pour laquelle il est souvent ordinaire de rencontrer dans des œuvres littéraires des noms des personnages, des figures historiques, des noms liés au cadre spatio-temporel et autres, renvoyant à l'environnement social réel de l'auteur. La fonction intégrative de la littérature soulève en filigrane le problème de la source d'inspiration de l'auteur de l'œuvre littéraire. Généralement, les œuvres littéraires, surtout celles faisant partie des doctrines du bonheur collectif, naissent des crises sociales et autres expériences réelles de l'auteur. Cela entraîne une présence des données de la réalité dans l'œuvre.

Ce qui précède indique que la théorie de l'effet de vie est riche des ressources permettant d'éclairer les sujets traitant du problème de la création littéraire.

4.3.3.2. L'effet de vie et le problème de la temporalité des œuvres littéraires

Le problème de la temporalité se pose en termes de pérennité des œuvres littéraires. Il est question de savoir si une œuvre littéraire peut surpasser son époque pour continuer de procurer des bonheurs collectif et/ou individuel à travers le temps ou alors si elle est limitée dans le temps et dans l'espace.

La théorie de l'effet de vie semble avoir des ressources pour cette problématique. Dans les doctrines du bonheur individuel développées dans une précédente section Münch soulignait chez certains auteurs le besoin de « vaincre la mort ». La crainte de la mort est souvent un déclencheur de l'écriture littéraire pour certains auteurs. L'écriture est pour ces derniers un pont qui les mène vers l'éternité. « L'aide de l'écriture, déclare Münch, est alors celle de toute création. Les hommes tentent d'investir le futur par des écrits qui perdurent autant que les pyramides. » (2004 : 356). On voit donc avec la théorie de l'effet de vie que le projet de certains auteurs des œuvres littéraires est d'inscrire leurs textes et de s'inscrire eux-mêmes dans l'éternité. L'invariant-corrolaire « ouverture » que j'ai présenté dans le cadre théorique est un catalyseur dans un sens. L'ouverture est en effet la capacité d'un texte à s'adapter à un public de lecteurs diversifiés dans le temps et dans l'espace. C'est à travers les mécanismes de l'ouverture, et aussi de la plurivalence, que l'acte d'écrire et de la lecture font du texte littéraire le produit d'une co-création entre l'auteur et le lecteur. En effet, chaque lecteur reçoit le texte lu différemment d'un autre

lecteur du même texte, en fonction de ses propres expériences passées. En sorte que, un texte écrit n'est jamais achevé ; il s'achève avec la lecture d'un individu précis, dans le temps et dans l'espace. L'une des littératures qui excelle dans l'ouverture est par exemple la littérature hébraïque avec certains textes bibliques qui continuent d'émouvoir dans le temps et dans l'espace. C'est aussi le cas avec les textes grecs comme *L'Odyssée* qui malgré le temps qui sépare le lecteur contemporain de son auteur, reçoit un écho favorable chez ce dernier. C'est également le cas des épopées ou de certains contes comme les contes d'Amadou Koumba souvent enseignés aux élèves dans le contexte camerounais. Cela signifie que les thématiques abordés dans un texte littéraire ainsi que sa qualité esthétique jouent un rôle dans la pérennisation d'une œuvre littéraire.

Par ailleurs, si la théorie de l'effet de vie reconnaît qu'une œuvre littéraire peut traverser le temps et qu'elle constitue un tremplin pour propulser un auteur dans l'éternité, il reconnaît aussi que ce texte peut être un biais par lequel l'auteur apprend à mourir. « Victoire sur le temps, comme le dit si bien Münch, l'écriture peut être aussi une préparation à la mort ; celle-ci peut prendre bien de formes : survivre, revivre, mieux vivre, faire son salut. Sa puissance n'est peut-être pas tellement de vaincre la mort que de l'accepter comme fragment de l'éternité » (2004 :357). Bien plus, la théorie de l'effet de vie énonce que : « l'œuvre d'art littéraire réussie est celle qui a le pouvoir de créer dans l'esprit d'un lecteur-auditeur un effet de vie par le jeu cohérent des mots » Münch (2004 :38). De ce point de vue, une œuvre littéraire, qui ne fait pas preuve par exemple d'une qualité artistique par les mécanismes de l'ouverture, de la plurivalence, de la cohérence ou du jeu de mots ne saurait créer un effet de vie chez le lecteur. Et une œuvre qui ne crée pas d'effet de vie chez le lecteur ne peut faire long feu. C'est pourquoi je suis tenté de déduire à la suite de cette affirmation de Münch que toute œuvre littéraire n'est pas destinée à transcender le temps ; à s'inscrire dans l'éternité. Tout dépend de sa qualité artistique et thématique que semble garantir l'effet de vie.

Cette théorie peut également être enseignée aux professeurs de français lors des séminaires de pédagogie.

Finalement, la théorie de l'effet de vie donne à voir qu'elle s'adapte bien aux différents problèmes littéraires qui reviennent de manière récurrente aux examens certificatifs du probatoire. Ce constat permet de répondre à la troisième question de recherche de ce travail : la théorie de l'effet de vie pourrait contribuer à l'amélioration des productions des apprenants par la richesse des thématiques qu'elle développe dans le sens des problèmes littéraires auxquels sont confrontés ces apprenants lors des examens certificatifs.

Pour une pleine efficacité, les enseignants devraient, dans leur formation initiale ou continue, être formés sur la théorie de l'effet de vie en rapport avec les problèmes littéraires. Cela leur permettrait de mieux assurer la transposition didactique dans les pratiques de classe.

